
R a s p r a v e

UDK: 268 : 371.3
Izvorni znanstveni rad
Primljeno 3/2005.

SADRŽAJNI ASPEKTI DIDAKTIKE ŠKOLSKOG VJERONAUKA

Jadranka Garmaz, Split

Sažetak

Didaktika se bavi istraživanjem dinamike poučavanja/učenja u svrhu izgradnje teorija i umijeća planiranja, provedbe i vrednovanja ciljanih procesa poučavanja/učenja sukladno subjektu, predmetu i situaciji. Za razliku od opće didaktike, didaktika školskog vjeronauka znanstvena je refleksija učenja i poučavanja vjeronauka u školi ili teorija prakse vjeronaučne nastave. Kao predmetna didaktika ona je u prvom redu upućena na sadržaj vjeronauka kao školskog predmeta u interakciji s antropološko-personalnim, društveno-kulturnim i institucionalno-strukturalnim uvjetima u kojima se odvija nastava vjeronauka. Zato ona promišlja, analizira i planira religijsko-pedagoške procese učenja/poučavanja u okviru školskog vjeronauka. Njezina zadaća je progovoriti o povijesnom kontekstu i utemeljenju vjeronauka u školi, didaktičko-metodičkim varijablama i personalnim uvjetima nastave vjeronauka u školi kao i svim drugim unutarnjim i vanjskim elementima vjeronaučnoga nastavnog procesa.

Ključni pojmovi: didaktika, školski vjeronauk, učenje/poučavanje vjere, predmetna-, religijska-, i kurikulumska didaktika, odgojno-obrazovni ciljevi.

UVOD

Temeljna pitanja koja se nameću pri susretu s pojmom “didaktika školskog vjeronauka” jesu: što je njezin sadržaj, u kojem je odnosu s drugim disciplinama, kakav je njezin odnos prema praksi vjeronauka u školama? U pokušaju odgovora najprije ćemo krenuti od određenja pojma didaktike i prikazati utjecaj nekih općedidaktičkih modela na religijsko-didaktičke koncepcije vjeronauka u školi u naše vrijeme. Zatim ćemo progovoriti o položaju didaktike školskog vjeronauka unutar teoloških znanosti. Na kraju ćemo skicirati neka težišta i glavne sadržajne okosnice didaktike školskog vjeronauka kao kolegija na visokim učilištima.

I. OPĆENITO O DIDAKTICI

1. *Određenje pojma “didaktika”*

Da bismo govorili o didaktici školskog vjeronauka, ponajprije je potrebno objasniti određenje i sadržaj pojma “didaktika”. Etimološki pojam “didaktika” potječe iz grčkog jezika, od didaktike techne, tj. od glagola didaskein što znači poučavati, obučavati, učiti, usvajati znanje, naučiti.¹ Pojam je od početka bio vezan uz odgoj.² Ponajprije je označavao literaturu iz koje se učilo, a potom se koristio kao sinonim za pojam pedagogija. U prošlom stoljeću se ta dva pojma razgraničuju. Tako didaktika, za razliku od pedagogije kao teorije odgoja, označava teoriju učenja i poučavanja, tj. teoriju nastave ili teoriju obrazovanja. No, je li didaktika samo teorija? Komensky je svojem velikom didaktičkom priručniku *Didactica Magna* prije više od 300 godina (1657. godine) odredio zadaću didaktike povežavši je uz praksu: “Prvi i krajnji cilj naše didaktike neka bude nastojanje da pronademo i istražimo takav način održavanja nastave gdje učitelji moraju manje poučavati, a učenici ipak više nauče; gdje u školama

¹ Tada se didaktika poimala kao umijeće poučavanja *ars docendi*. Danas je takvo shvaćanje nedostavno za sve ono što didaktika želi i može kao znanstvena disciplina biti.

² Usp. G. Proverbio, *Didattica*, u: M. Laeng (ur.), *Enciclopedia pedagogica*, sv. II., Brescia, 1989., str. 3810-3811.

ima manje buke, zlovolje i beskorisnog truda i namjesto toga više slobode, zadovoljstva i istinskog napretka.”³

Danas se didaktika shvaća kao znanstvena disciplina koja se ubraja u odgojne znanosti s ciljem osposobljavanja budućih učitelja/profesora za znanstveno promišljanje i djelovanje u zadaćama, problemima i poslovima s kojima se susreću u školi i odgoju.⁴ Ona je znanstvena refleksija organiziranih procesa učenja i poučavanja,⁵ tj. analiza i planiranje procesa poučavanja i učenja putem nastave, koja se uvijek odnosi na neku postojeću intendiranu praksu, te stoga nije samo teorija, već je i promišljanje te prakse i odgovornost za nju.⁶ Zbog toga možemo ustvrditi da se didaktika bavi istraživanjem dinamike poučavanja i učenja u svrhu izgradnje teorija i umijeća planiranja, provedbe i vrednovanja ciljanih procesa poučavanja i učenja sukladno subjektu, predmetu i situaciji.

2. Modifikacije shvaćanja didaktike: veliki didaktički modeli

U pokušaju da se поближе odredi pojam “didaktika” može se steći dojam da postoji samo jedna njezina zajednička definicija. No, je li zaista tako?

Pojam i značenje didaktike se (posebice u njemačkom govornom području) razvio u nekoliko velikih modela od kojih svaki na svoj način definira što je didaktika i što je njezina zadaća. Prema tome, ne postoji “opći” dio opće didaktike, nego se u didaktici radi o različitim shvaćanjima procesa organiziranog učenja/poučavanja i njihovim vlastitim kriterijima i principima. Postoji pet velikih didaktičkih modela koje ćemo zbog njihove opsežnosti⁷ samo kratko predstaviti,

³ H. Gudjons, R. Teske, R. Winkler, (ur.), *Didaktičke teorije*, Zagreb, Educa, 1994., str. 11.

⁴ Usp. Erich Feifel, *Didaktische Ansätze der Religionspädagogik*, u: H. G. Ziebertz, W. Simon, (izd.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf, 1995., str. 86-110.

⁵ Usp. H. Gudjons, *Pädagogisches Grundwissen 1*, Bad Heilbrunn, 1999., str. 235; usp. G. Hiler, S. Leimgruber, H. G. Ziebertz, *Religionsdidaktik*, Kösel, München, 2001., str. 17.

⁶ H. Gudjons, R. Teske, R. Winkler, (ur.), *Didaktičke teorije*, Zagreb, Educa, 1994., str. 8.

⁷ Rasprava o didaktičkim modelima je opsežna, a literatura gotovo nepregledna jer je svaki od njih barem dva-tri puta modificiran s obzirom na polazno stanje, a postoje i mnogi mješoviti modeli.

i to u svrhu pokazivanja raznolikosti značenja pojma "didaktika".
To su:

1. Model didaktike kao teorije obrazovanja⁸ (ili kritičko-konstruktivni model)⁹ u žarištu svojega interesa stavlja "obrazovanje"¹⁰ u širokom značenju te riječi. Didaktičko istraživanje ovog modela usmjereno je na sadržaj učenja, njegov smisao i značenje za obrazovanje te na njegovu odgojnu vrijednost. Didaktika je po ovom modelu teorija o svrsi poučavanja/učenja, o izboru najboljeg obrazovnog sadržaja kojoj je svrha planiranje takve nastave čiji će ishod biti obrazovanje, odgoj i izgradnja učenika. Predstavnicima: E. Weniger i W. Klafki.

2. Model didaktike kao teorije učenja/poučavanja¹¹ (tzv. berlinska ili nastavno-teoretska didaktika), po kojem je didaktika strukturalna dobro razrađena teorija učenja/poučavanja s otprilike sedam elemenata koji su prisutni u svakoj nastavi. To su tri elementa koji uvjetuju nastavu: antropogeni,¹² sociokulturni¹³ i školski uvjeti¹⁴ procesa organiziranog učenja, te četiri elementa koji se odnose na nastavni proces i njegovo uređenje: ciljevi, sadržaji, metode i sredstva. Predstavnik: W. Schulz.

⁸ Usp. G. Lämmermann, *Grundriss der Religionsdidaktik*, Stuttgart-Berlin, 1998., str. 93-99; H. Gudjons, R. Teske, R. Winkler, (ur.), *Didaktische teorije*, Zagreb, Educa, 1994., str. 15-31.

⁹ U posljednjih su dvadesetak godina predstavnici tzv. modela didaktike kao teorije obrazovanja i modela didaktike kao teorije učenja/poučavanja revidirali svoja stajališta pri čemu se čini da je u sadašnjoj raspravi ipak prisutniji kritičko-konstruktivni model W. Klafki-a. O tome više u: G. Lämmermann, *Grundriss der Religionsdidaktik*, str. 116-119.

¹⁰ U njemačkom govornom području ne postoji pojam oko kojeg se više "lome koplja od pojma Bildung. Literatura koja se bavi njegovim određenjem je gotovo" nepregledna. Može se npr. pogledati, u: Henri-Irenee Marrou, *Augustinus und das Ende der antiken Bildung*, Paderborn, München, Wien, 1982., str. 303-318; Henning Luther, *Religion und Alltag. Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts*; Stuttgart, 1992., str. 150-182; Helmut Peukert, *Reflexionen über die Zukunft von Bildung*; u: Zeitschrift für Pädagogik, 4/2000., str. 507-524; Hans-Günther Heimbrock, *Theologisches Bildungsverständnis und das religionspädagogische Problem der Gottesbilder*; u: Dresler, Johannsen Tammus (Hg.), *Hermeneutik - Symbol - Bildung*; Neukirchener, 1999., str. 61-75; *Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister*. 19. Juni 1999, Bologna (<http://www.cis.TUGraz.at/awa/Bologna.htm>).

¹¹ Usp. G. Lämmermann, *Grundriss der Religionsdidaktik*, str. 99-104.

¹² Obilježje učenika glede podrijetla, razvoja, psihologije učenja, spola.

¹³ Pripadnost društvenoj klasi, vjeroispovijesti, tradiciji.

¹⁴ Tip škole, red u školi, razredna klima, osobnost učitelja, mogućnost grupno-dinamičkih procesa učenja.

3. Informacijsko-teoretski ili kibernetički didaktički model,¹⁵ po kojem je didaktika znanost i tehnika optimalnog ostvarenja programiranih, unaprijed postavljenih ciljeva nastave na temelju poznavanja polazišne situacije učenika. Temeljna pitanja su npr. kako prezentirati nastavni sadržaj ili kako intenzivirati učenje. Predstavnik: F. Von Cube.

4. Kurikulumski model¹⁶ ili didaktički model orijentiran na odgojno-obrazovne ciljeve, po kojem je didaktika teorija o postizanju određenih kvalifikacija putem kvalitetnoga i ciljno usmjerenog nastavnog procesa. "Kurikulum"¹⁷ u pedagoškoj literaturi označava planiranu interakciju učenika s nastavnim sadržajima i nastavnim resursima, te nastavni proces za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva. Pod izrazom "kurikulum" razumijeva se i neki sustav postupaka učenja u vezi s definiranim i operacionaliziranim ciljevima učenja, a obuhvaća: ciljeve učenja (kojima treba težiti), sadržaje (predmete, koji su važni za postizanje ciljeva učenja), metode (sredstva i putove koji su važni za postizanje ciljeva učenja), situacije (grupiranje sadržaja i metoda), strategije (planiranje situacija), vrednovanje (dijagnoza polaznog stanja, mjerenje u uspjehu učenja i poučavanja objektivnim postupcima)¹⁸. Predstavnici: S. Robinson i Chr. Möller.

5. U središtu modela komunikativne ili kritičko-komunikativne didaktike¹⁹ nalazi se omogućavanje komunikacije i uspostavljanje odnosa. Didaktika je shvaćena kao kritička teorija nastavne komunikacije. Odgojno-nastavni sat shvaća se kao komunikacijski proces u kojem istu ulogu imaju sadržaj i odnos učenik-učenik, učenik-nastavnik. Nastavni sat određen je pravilima komunikacije i komunikacijskim djelovanjem (razgovor, govorno izražavanje, dijalog, pitanja, interakcija). Predstavnici: K. Herman Schäfer i Fritz Weidmann.²⁰

Na temelju gore naznačenih teorija razvidno je da se didaktika u svom sadržaju, značenju i manifestaciji ne može svesti na jedno značenje i jedan model, nego se mora promišljati kao

¹⁵ Usp. G. Lämmermann, *Grundriss der Religionsdidaktik*, str. 104-108.

¹⁶ Usp. Isto, str. 108-112. Usp. J. Colin Marsh, *Kurikulum*, Zagreb, 1994.

¹⁷ Riječ *curriculum* latinskog je podrijetla i znači natjecanje, život, tijek.

¹⁸ Usp. L. Bogner, M. Matijević, *Didaktika*, Zagreb, 2002., str. 183.

¹⁹ Usp. Isto, str. 113-116.

²⁰ Usp. W. T. Fritz Weidmann (izd), *Didaktik des Religionsunterricht*, Donauwörth, 1997., str. 20-36.

integracija naznačenih modela, tj. kao sinergija sadržaja, metoda i drugih elemenata procesa učenja iz komunikativnih i terapijskih aspekata.

Prema navedenim modelima mogu se izdvojiti pedagoška i školsko-pedagoška težišta općega didaktičkog nastojanja.

To su: koncepcija i smisla struktura nastavnog sata; ciljevi i sadržaji u međusobnoj ovisnosti; učitelji i učenici kao nastavne odrednice; učenicima, sadržaju i uspjehu prikladne metode; mogućnosti, prednosti i granice didaktičke analize; artikulacija nastavnog sata; teorija didaktičkih medija te mogućnosti i mjere kontrole učenja.²¹

3. Obilježja predmetne didaktike

Pored opće didaktike koja se bavi relevantnim čimbenicima koji utječu na poučavanje i učenje općenito, predmetna didaktika fokusira sadržaje pojedine predmetne znanosti i promišlja uvjete, načine i elemente njihova školskog posredovanja. Prema W. Klafki predmetna se didaktika može definirati kao odgojno-znanstveno istraživanje o postavljanju odgojno-obrazovnih ciljeva, o problematici izbora metoda i organizacijskih oblika kao i medija određenog školskog predmeta (tj. jedne skupine predmeta ili područja učenja) kao i istraživanje o procesima učenja/poučavanja tog područja ili predmeta.²²

Na temelju općedidaktičkih shvaćanja predmetne didaktike možemo reći da se u žarištu predmetno-didaktičkog istraživanja i prakse nalaze sljedeći elementi:

- predstavljanje predmetne znanosti u njezinom predmetu i sadržaju, u njezinom povijesnom nastanku i koncepcijama nastave
- objašnjenje smisla i sadržaja (odgoja i) obrazovanja s obzirom na njihovu relevantnost glede sadašnjosti i budućnosti učenika
- utemeljenje i legitimnost nastavnog predmeta u javnoj školi
- promišljanje personalnih i materijalnih uvjeta nastavnog predmeta

²¹ Usp. pojmove "Didaktik, Religionsdidaktik", u : N. Mette, F. Rickers (ur.) Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchener 2001. (Citirano prema CD-u uz Leksikon).

²² W. Klafki, *Lehrerbildung, Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik*, u: L. Roth (ur.) Handlexikon zur Erziehungswissenschaft, München, 1976., str. 267-276, ovdje 274.

- izrada općih i glavnih odgojno-obrazovnih ciljeva u kognitivnom, afektivnom i psihomotornom području. Izrada kurikuluma i izvedbenih nastavnih planova
 - prilagodba temeljnih nastavnih sadržaja dobi učenika
 - diskusija predmetno specifičnih metoda nastave i nastavnih strategija
 - izrada specifičnih mogućnosti kontrole efektivnosti i ciljeva učenja
 - analiza medija (od udžbenika do širokog spektra audiovizualnih medija)
 - predmetno-znanstveno utemeljena i metodičko-didaktički pripremljena izrada egzemplarnih nastavnih modela i nastavnih jedinica
 - znanstveno praćenje i vrednovanje istraživačkih projekata u nastavi.

Prema gore navedenim zadaćama vidimo da predmetna didaktika u sebi integrira predmetno-znanstvena, odgojno-znanstvena i školsko-pedagoška stajališta te objedinjuje teoriju i praksu s ciljem osposobljavanja studenata za kvalitetan i znanstveno-kvalificirani rad u predmetu koji se specijalizira.

Nakon što smo navodeći opće didaktičke odrednice predstavili kontekst didaktike sada ćemo progovoriti o obilježju i zadaći didaktike školskog vjeronauka.

II. DIDAKTIKA ŠKOLSKOG VJERONAUKA

1. *Didaktika školskog vjeronauka kao recepcija opće didaktike: kurikulumska i korelacijska didaktika*

Zbog opsežnosti opće didaktičkih modela²³, ovdje ćemo se osvrnuti na samo dva koja su, čini se, najvećim dijelom prisutna

²³ Tijekom crkvene povijesti modifikacije religijsko-didaktičkih koncepcija bile su višestruke. Ponajprije se sjetimo da su početci katehetskog nastojanja i religijske didaktike u ranoj Crkvi bili organizirani kao stupnjevito uvođenje u vjeru i pripovijedanje. Srednji vijek je obilježila tzv. *biblia pauperum*, koja se sastojala od slika, te su do izražaja došle didaktika promatranja umjetničkih djela (ponajviše slika i skulptura) i didaktika estetike. Od 16. st. do Drugoga vatikanskog koncila katekizam je bio neizostavni priručnik na vjeronauku. U prosvjetiteljstvu je

u suvremenim religijsko-didaktičkim koncepcijama.²⁴ To su: kurikulumska i korelacijska didaktika.

Ni jedna općedidaktička koncepcija nije tako prihvaćena u didaktici školskog vjeronauka kao kurikulumska didaktika ili didaktika orijentirana na ciljeve učenja. Možda se to dogodilo stoga što je od svojega početka teorija kurikuluma dovela u pitanje sve školske predmete pa i vjeronauk, propitujući njihovu relevantnost za budućnost učenika, i dosljedno tome, njihovu nužnost u nastavnom planu. Tako je vjeronauk bio izazvan ukazati na vlastito značenje u izgradnji identiteta i na utjecaj u izgradnji učeničkih stavova i time osigurati svoje mjesto u školi. Zbog toga je posve preuzeta kurikulumska logika planiranja vjeronauka kao školskog predmeta

krilatica "sapere aude" ostavila traga i na didaktici vjeronauka te je do izražaja došla sokratovska majeutika kao metoda. Najvažnija literatura tog doba bila je Biblija i katekizam J. B. Hirschera iz 1842. godine. Kod nas se ponajprije koristio tzv. austrijski katekizam iz god. 1777., a zatim je u osnovnim školama tog doba prisutan Deharbov katekizam (Joseph Deharbe 1800.-1871.). U drugoj polovici 19. st. i početkom dvadesetog stoljeća najprisutniji religijsko-didaktički koncept zvaao se münchenska ili psihološka metoda. Od otprilike 1935. do 1970. godine u vjeronauku prevladava materijalno-kerigmatska koncepcija. Oko g. 1950. javlja se hermeneutska koncepcija vjeronauka, a potom oko 1960. kulminira i ubrzo nestaje gotovo tridesetak godina više-manje prisutan koncept vjeronauka kao informacije. Već od 1967. pojavio se vjeronauk pod utjecajem teorije kurikuluma, od 1968. do 1975. dogodio se procvat problemski orijentiranog vjeronauka. Od 1970. do 1975. god. naglasak je bio na socijalizacijskom i terapijskom vjeronauku. Zajednička Sinoda biskupija Savezne Republike Njemačke izdala je godine 1974. dokument pod nazivom "Vjeronauk u školi", u kojem je predstavila temeljne principe vjeronauka, koji su u velikoj mjeri prisutni i u današnjem vjeronauku i kod nas.

²⁴ Prema autorima Bitter, Englert, Nipkow i Miller "koncepcija" se može razumjeti kao povijesno, društveno i kulturno uvjetovan, javno prisutan oblik vjeronauka u kojem sve relevantne predmetno-didaktičke obilježbe dolaze do izražaja. Koncepcijama je zadaća posredovanje religijsko-pedagoškog programa u interakciji s odgojnom zbiljom. Od religijsko-didaktičkih koncepcija razlikuju se religijsko-didaktičke dimenzije koje utječu na koncepcije. To su npr. dijakonijska, politička ili ideologijsko-kritička dimenzija. Gore navedeni autori religijsko-didaktičke koncepcije kroz povijest dijele na dva glavna tipa: kerigmatski i hermeneutski. Po tom bi mišljenju materijalno-kerigmatska koncepcija (1936.-1967.) i koncepcija vjeronauka kao informacije (1929.-1960.) pripadali kerigmatskom tipu. Koncepcije hermeneutskog tipa bile bi sljedeće: hermeneutski vjeronauk (od 1958.), tematsko-problemski vjeronauk i problemska didaktička struktura (od 1968.), korelacija vjere i života, tj. korelativna didaktička struktura (od 1972.), didaktika simbola (posebice od 1980.), didaktika elementariziranja i njega višedimenzionalnosti (od 1982., obnovljena od 1995.), te iskustvena hermeneutika kao didaktički koncept. Usp. G. Bitter, R. R. Englert, G. Miller, K. E. Nipkow (ur.) *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München, 2002., str. 440-446.

posebice u aspektu neovisnosti i orijentacije na budućnost. Voditelji pokušaja konstrukcije hijerarhije plana i programa vjeronauka bile su crkvene institucije, a dogodila se i prvi put uska kooperacija katoličkih i evangeličkih didaktičara, npr. u trodijelnom svesku *Priručnik religijske pedagogije*.²⁵ Kriteriji kurikularne didaktike bili su preuzeti posebice u nastojanju operacionalizacije nastavnih sadržaja prema hijerarhiji općih i glavnih odgojno-obrazovnih ciljeva. Također je preuzet cilj usvajanja sadržaja "učenja" u smislu izgradnje stava ili odnosa i prema njemu su odgojno-obrazovni ciljevi podijeljeni na kognitivne, afektivne i pragmatične. Za vjeronauk je bilo zanimljivo što se vjeru unutar školskog programa moglo definirati kao stav, nasuprot uskom shvaćanju vjere kao znanja određenih informacija i činjenica. U tom je kontekstu razrađena i operacionalizacija ciljeva te je kao globalni interkonfesionalni cilj određeno: postavljanje religioznih pitanja u životnim situacijama (svakodnevnim, konfliktnim, graničnim i sl.) i njihovo suprotstavljanje (interakcija) s odgovorima iz religiozne ili opće ljudske tradicije da bi se došlo do vlastitog odgovora. Pri tom se razlikuju tri dimenzije na kojima se postavlja religiozno pitanje: individualna, interpersonalna i razina normi u društvu.

Protiv ovakve koncepcije religijske didaktike posebice je bilo prigovora glede Biblije, koja je u ovakvoj kompoziciji cilja i sadržaja bila samo sadržaj koji se nalazi u službi cilja, tj. bila je funkcionalizirana da se postigne određeni odgojno-obrazovni cilj. Još je jači prigovor upućen taksonomiji ciljeva, i to onima kognitivne naravi jer ih je bilo vrlo teško strukturirati, posebice u protestanata zbog njihova teološkog pluralizma. Teškoće su se pojavile oko vrednovanja vjeronauka pa se pitalo o sadržaju vrednovanja: Vrednuje li se vjera u svojoj sveobuhvatnosti ili samo jedan njezin aspekt, naime onaj kognitivni, koji se odnosi na poznavanje sadržaja?²⁶

²⁵ Usp. E. Feifel, i suradnici (ur.), *Handbuch der Religionspädagogik*, II. svezak, Köln, 1978.

²⁶ Kod nas je prema teoriji tzv. otvorenog kurikulumu koncipiran *Plan i program nastave katoličkoga vjeronauka u osnovnoj školi*. Usp. *Temeljna polazišta Plana i programa nastave katoličkoga vjeronauka u osnovnoj školi*, u izdanju HBK, Zagreb, 2003., str. 7s: "Ovdje je riječ o detaljnije razrađenom Programu koji koncipira nastavu na načelima "otvorenog kurikulumu". On stoga u isto vrijeme daje potreban okvir vjeronaučne nastave i ostavlja prostor za slobodu i kreativan rad vjeroučitelja, osobito u izradi operativnog programa u konkretnim sredinama i školama. U okolnostima našega ukupna odgojno-obrazovnog sustava, ovaj se model nameće kao prikladniji za naše sadašnje potrebe. U izradbi i praktičnoj

Korelacijska se didaktika javlja u doba kada se religijska didaktika nalazila između dvije krajnosti: s jedne je strane bila u opasnosti da se zatvori u pozitivizam objave i teološki materijalizam koji gotovo ignorira didaktička pitanja i teorije odgoja,²⁷ a s druge strane da potpuno nekritički preuzme pedagoška načela²⁸ onoga vremena. Korelacijska didaktika javila se kao svojevrsno razrješenje te napetosti te je preuzela pozitivne elemente iz obiju strujanja, a negativne izbjegla. Sam pojam potječe iz teologije P. Tillicha koji govori o tzv. „korelacijskoj metodi“.²⁹ Radi se o interakciji čovjekova iskustva i kršćanske Objave vjere.³⁰ Didaktički gledano, radi se o uvažavanju i interakciji učeničkog iskustva i Objave tako da je u školsko-teoretskom pogledu vjeronauk zaista utemeljen kao dodir vjere i društva, Crkve i škole. Poseban impuls ovoj vjeronaučnoj koncepciji dala je Sinoda njemačkih biskupa iz godine 1974. Po njoj bi korelacija bila sljedeće: život treba razumjeti u svjetlu vjere, a vjera se treba događati u kontekstu života. Vjeronauk na taj način želi pomoći vjeri i životu i time sačuvati identitet i zahtjev vjere, ali uzeti u obzir i novost sadašnjih pitanja i životnih situacija.³¹ Kako bi se izbjeglo funkcionaliziranje vjeronauka, korelacijsko didaktički koncipiran vjeronauk mora konstantno mijenjati svoju perspektivu, od tzv. situacijske intencije k teološkoj.³² Na taj se način osigurava

provedbi vjeronaučnog kurikulumu u središtu su učenici, različitost životnih prilika u kojima žive i ostvarenje odgojno-obrazovnih ciljeva koji trebaju biti usklađeni s mogućnostima, potrebama i interesima učenika i njihova vjerskog odgoja.

Ovaj pristup uzima u obzir sve programske sastavnice otvorenog kurikulumu, tj. promjenjive odrednice nastavnog procesa ili „didaktičko-metodičke varijable“, među koje pripadaju: a) polazišna situacija, tj. učenik u konkretnim sociogenim i antropogenim uvjetima u kojima se ostvaruje njegov vjerski odgoj i obrazovanje; b) artikulacija odgojno-obrazovne svrhe vjeronaučne nastave s obzirom na njezin optimalno orisani vjerski odgojno-obrazovni horizont, c) ciljevi i sadržaji kojima se to ostvaruje; d) metodički pristupi i mediji komuniciranja; e) vrednovanje postignutih rezultata u konkretnim vjeronaučnim susretima, u pojedinom godištu i u cjelini kurikulumu.“

²⁷ To se je djelomično i ostvarilo u tzv. kerigmatskom vjeronauku.

²⁸ Što je prijetilo uništavanjem identiteta katoličke vjere, a prisutno je u prosvjetiteljsko-modernističkoj teologiji koja se javila nakon kurikularnog zaokreta sedamdesetih godina.

²⁹ Usp. G. Lämmermann, *Grundriss der Religionsdidaktik*, str. 121.

³⁰ Usp. J. Werbeck, *Wahrheit, die dem Menschen gut tut. Zur Diskussion um die Korrelationsdidaktik*, u: *Katechetische Blätter*, 110 (1985), str. 459-463.

³¹ Usp. HBK, *Plan i program nastave katoličkoga vjeronauka u osnovnoj školi*, (Temeljna polazišta), Zagreb, 2003., str 7f.

³² Situacijska intencija bila bi iz sadašnjeg stanja pitati se o Objavi da se dobije kršćanski odgovor za sadašnjost življenja, a teološka intencija bi bila iz Objave se pitati o sadašnjosti kako bi se sadašnjost mogla promatrati iz perspektive vjere.

međuovisnost i korelacija kršćanske poruke i života. Korelacijska didaktika preuzima i neke elemente didaktike orijentirane na ciljeve učenja od S. Vierzięga te upućenost na kontekst od K. E. Nipkowa. Takva korelacijska didaktika nastoji obuhvatiti strukturu životne situacije učenika u mediju teologije i Objave i uskladiti ih sa socijalnim i antropološkim iskustvom. Na tragu takve didaktike nalazi se i naš Plan i program vjeronauka za osnovnu školu iz 2003. godine u kojem čitamo: "Vjeronaučni Plan i program u sadržajnoj i pedagoško-didaktičkoj koncepciji usvaja teološko načelo korelacije u svjetlu vjernosti Bogu i čovjeku. Načelo korelacije ostvaruje se u napetosti susreta Boga i čovjeka, odnosa između kršćanske Objave i čovjekova iskustva, vjere i povijesti, vjere i života, objavljene i predane istine i njezina ostvarenja u povijesnoj situaciji učenika. Taj suodnos nije uvijek lako dosljedno i skladno provesti jer nije posve jednostavno dovesti u neposrednu svezu životnu situaciju učenika i Objavu koliko god su one sjedinjene u vjerskim iskustvima na kojima počiva tradicija vjere. Osobito je tu korelaciju teško graditi s učenicima u školi gdje su moguća različita religiozna iskustva, od onih učenika kod kojih tek treba buditi pitanje smisla i temeljno religiozno iskustvo do onih kod kojih je moguć produbljen odgovor njihovih već stečenih i življenih iskustava vjere".³³

2. Didaktika školskog vjeronauka i praktična teologija

Religijska didaktika je zajedno s religijskom pedagogijom disciplina praktične teologije. Njihov predmet čine procesi učenja

³³ Usp. Temeljna polazišta *Plana i programa nastave katoličkoga vjeronauka u osnovnoj školi*, u izdanju HBK, Zagreb, 2003., str. 8 ss.: "Imajući sve to u vidu, u ovom se Planu i programu nastoje objediniti brojne različitosti da bi se oblikovao zaokružen vjeronaučni program. U tom su vidu važna neka konkretna polazišta: a) poštivanje specifičnosti vjerskog odgoja i obrazovanja u školi kao mjestu odgoja u sadašnjim uvjetima; b) uvažavanje učenika i njegove konkretne životne situacije; c) poštivanje kriterija "hijerarhije" kršćanskih istina povezujući teološke i antropološke sadržaje kršćanske vjere izložene kroz nastavne cjeline ili područja vjeronaučnog učenja; d) usmjerenost na vjeronaučne odgojno-obrazovne ciljeve s obzirom na učenike i školu da bi se ostvarile temeljne činjenice smisla života i postojanja, vjerničkog identiteta i djelovanja učenika u skladu s religiozno-kršćanskom tradicijom i njezinim sadržajima; e) ostvarenje kriterija životne važnosti po kojima se poštuju učenička iskustva, sposobnosti, potrebe i interesi; f) problemski koncipirana nastava, multimetodički i multimedijalni pristupi da se ostvari što aktivnije sudionništvo učenika u vjeronaučnoj nastavi i ostvarivanju postavljenih ciljeva."

vjere. Ti procesi u kršćansko-pedagoškom kontekstu tj. u kontekstu društveno-kulturnih uvjeta te pedagoško-razvojno-psiholoških i društvenih obilježja čine glavninu religijsko-didaktičkoga i religijsko-pedagoškog sadržaja. Obje znanosti orijentirane su kako na cjelokupne teološke predmete tako i na spoznaje humanističkih znanosti (posebice odgojnih znanosti, školske pedagogije, psihologije, sociologije). Njihov je cilj da analiziraju i predstave uvjete i mogućnosti pod kojima se mogu inicirati i pratiti procesi od teološki, životno i povijesno važnog i pedagoški legitimiranog učenja vjere. Prema tome, temeljna struktura religijsko-pedagoškog rada, čiji je sastavni dio i religijska didaktika (ovdje fokusirana kao predmetna didaktika nastave vjeronauka) sastoji se u nastojanju sučeljavanja teoloških uvida o hermeneutici vjere s empirijskim pretpostavkama o pedagogiji vjere, i to na način da se iz toga sučeljavanja mogu utemeljiti preporuke za praksu religioznog odgoja i izgradnje vjere.³⁴

Glede diferenciranja između kolegija religijska pedagogija i religijska didaktika može se reći sljedeće: Iako su oba predmeta međusobno čvrsto povezana, religijska se pedagogija intenzivnije bavi procesom učenja vjere i njegovim konstitutivnim elementima tijekom cijelog života,³⁵ dok je religijska didaktika ponajprije upućena na praksu vjeronauka u školi te se stoga može nazvati teorijom prakse vjeronaučne nastave ili didaktikom školskog vjeronauka koja se u prvom redu odnosi na školu i shodno tome promišlja, analizira i planira religijsko-pedagoške procese učenja u okviru školskog poučavanja/učenja, zbog čega je religijska pedagogija njezina prva odnosna znanost.

3. Religijska didaktika ili didaktika školskog vjeronauka?

Budući da se religiozni/vjerski odgoj odvija u obitelji, dječjem vrtiću, školi, župnoj zajednici, visokim učilištima, radu s odraslima, sva ta mjesta vjerskog odgoja posjeduju specifične uvjete i obilježja koja se didaktički moraju promisliti te su tako neizostavni dio

³⁴ Usp. R. Englert, *Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang*, u: G. Hilger, G. Reilly, (ur.), *Religionsunterricht im Abseits?*, München, 1993., str. 97-109. Isti, *Korrelation(s)didaktik. Bilanz u. Perspektiven*, u: *Religionspädagogische Beiträge* 38/1996, str. 3-18.

³⁵ U skladu s diferenciranjem drugih znanosti danas je sve više zastupljeno mišljenje da je vjeronaučna didaktika značajan dio religijske pedagogije, ali ne i njezin jedini predmet. Usp. M. Pranjić, *Religijska pedagogija*, KSC, Zagreb, 1996., str. 190.

sadržaja religijske didaktike. Prema tome se pod pojmom „religijska didaktika“ podrazumijeva široki kontekst organiziranog učenja/poučavanja vjere koji se ne ograničava samo na didaktiku školskog vjeronauka.³⁶ Ovaj se pojam često koristi kao sinonim za didaktiku školskog vjeronauka, ali se ipak ne može s njom poistovjetiti jer je u svom sadržaju opsežniji. U ovom se radu ograničavam na njegovo uže značenje, naime ono “didaktika školskog vjeronauka” ili jednostavno “vjeronaučna didaktika”.

Tako možemo reći da se didaktika školskog vjeronauka kao znanstvena disciplina bavi promišljanjem elemenata koji su važni za vjeronauk kao školski premet.³⁷ Pod pojmom “učenje vjere” razumijevamo cjeloživotni proces stjecanja kompetencija promišljanja i tumačenja života iz perspektive posljednjih pitanja, tj. specifične vjere.³⁸ Ona istražuje elemente vjerskog učenja i poučavanja te posreduje sposobnost refleksije njihove prakse.³⁹ Ona je interdisciplinarno usmjerena znanost koja surađuje s teološkim i humanističkim znanostima, a posebice s odgojnim znanostima. Njezina je metodika povijesno-hermeneutska, empirijska, analitička, ideologijsko-kritička s obrazovno-teorijskom pozadinom i konstruktivističkim obilježjem.⁴⁰

4. *Uloga teorije i prakse u didaktičkom promišljanju školskog vjeronauka*

Didaktička refleksija učenja i poučavanja u institucionalno-strukturalnom kontekstu škole ima dva cilja: izgradnju teorije i unaprjeđenje prakse. Teorija prakse, tj. izgradnja općevažećih teza i

³⁶ U njemačkom govornom području pojam “Religionsdidaktik” odnosi se na sve relevantne čimbenike organiziranog učenja i poučavanja vjere te je potrebno naglasiti o kojem se didaktičkom kontekstu radi. Usp. G. Hilger, S. Leimgruber, H. G. Ziebertz, *Religionsdidaktik*, Kösel, München, 2001., str. 41.

³⁷ Usp. Isti, str. 17.

³⁸ Usp. Isti, str. 25.

³⁹ Tako usmjerena vjeronaučna didaktika pomaže radanju znanstveno utemeljenog kritičkog promišljanja s obzirom na planiranje, provedbu i vrednovanje procesa vjeronauka. Pojam “kritičko promišljanje” usmjeren je na dvije značajke vjeroučitelja. Ponajprije se misli na sposobnost planiranja i analiziranja komponenti učenja i poučavanja, a zatim na sposobnost samo-refleksije, tj. kritičkog promišljanja o vlastitoj ulozi u tijeku procesa učenja/poučavanja.

⁴⁰ Usp. G. Hilger, S. Leimgruber, H. G. Ziebertz, *Religionsdidaktik*, München, 2001., str. 13.

zaključaka koji su u procesu učenja i poučavanja od velikog značenja potrebna je za znanstveno osposobljavanje budućih generacija vjeroučitelja. Nadalje, uska povezanost s praksom od velike je važnosti za didaktiku koja refleksijom o komponentama nastavnog procesa želi pridonijeti uspješnom učenju i poučavanju.⁴¹

Glede teorije i prakse u didaktici školskog vjeronauka možemo razlikovati tri stajališta. Prvo, deduktivno, polazi od stava da teorija prethodi praksi i da je praksa samo primjena teorije. Tako je teorija već definirala kako praksa treba izgledati. Kritika ovog stava polazi od pitanja: Zar praksa nema vrijednosti sama po sebi, nego je samo područje primjene teorija? Jesu li univerzalna rješenja dostatna za rješavanje partikularnih problema? To bi u vjeronaučnoj nastavi otprilike ovako izgledalo: Obilježja vjeronauka u jednoj konfesionalno homogenoj sredini gdje je većina vjernika "praktikant", morala bi sasvim istovjetno biti primjenjiva u sredini gdje je većina vjernika "distancirana". Ili: Vjeronaučni sat u Blatu na otoku Korčuli trebao bi izgledati isto kao onaj u središtu Zagreba, bez obzira što su njegove antropogene, socio-kulturne i institucionalno-strukturalne uvjetovanosti potpuno različite. Druga se kritika upućuje vrednovanju onih koji su uključeni u provedbu i planiranje prakse te se možemo upitati zar su učitelji u praksi samo pasivni primatelji i oni koji samo primjenjuju metode određene propisane teorije? Što je s njihovim osobnim kompetencijama i subjektivnim teorijama? Treća kritika upućuje se identifikaciji teorije s praksom. Teoretska refleksija prakse upućena je na praksu, i praktično djelovanje uvijek implicira teoretsku refleksiju. No, tek se s premisom o diferenciranju može pozitivno govoriti o praktično korigirajućoj ulozi teorije.

Drugo stajalište smatra da je praksa u prednosti. Teorija bi trebala induktivno prihvatiti pravila i uvjerenja koja su praktičari izgradili. U određenim područjima pedagoško djelovanje zaista visoko vrednuje praksu. Pitanja koja nam se u tom kontekstu javljaju glase: Može li i treba li teorija nastati iz prakse? Je li svaka praksa dobra? Kako će se djelovati u slučaju loše prakse? Nije li zadaća teorije kritičko propitivanje prakse?

Treća pozicija polazi od razlikovanja teorije i prakse i stavlja ih u dijalektički odnos. Obje su međusobno kritički usmjerene jedna na drugu tako da je sadržaj teorije usmjeren na praksu i da je praksa uvijek vođena teorijom.

⁴¹ Usp. Isti, str. 21.

U skladu s trećim polazištem može se o znanstvenoj praksi didaktike školskog vjeronauka reći sljedeće: ona proučava praksu poučavanja i učenja vjere iz teoretske perspektive tj. ona tu praksu promatra, pokušava ju razumjeti i za nju izrađuje scenarije i teoretske modele.⁴² Tako bi jedna od uloga kolegija didaktike školskog vjeronauka bila da predoči osnovne teoretske modele i smjernice za učenje/poučavanje vjeronauka u školi, da osvijetli uvjete i posljedice određenog djelovanja te da kritički konfrontira rutinu i uobičajenu praksu učenja/poučavanja vjere u školi.⁴³

5. Poučavanje/učenje vjere u didaktici školskog vjeronauka

Najčešće se pod vjeronaučnom didaktikom očekuje kompetentno-metodički transfer znanstvenih teorija u praksu. No, to je samo jedan segment didaktike školskog vjeronauka koja sadržajno obuhvaća puno više od pitanja kako funkcionira i izgleda učenje i poučavanje u vjeri. Štoviše, ona opširno problematizira sve relevantne čimbenike nastavnog procesa ili učenja/poučavanja vjere u školi. Budući da je ta problematika (učenja/poučavanja vjere) neizbježna u didaktici (ali i preopširna za ovaj naš rad) u daljnjem ćemo tekstu samo sumirati neke raznovrsne odgovore na pitanje: što se zapravo podrazumijeva pod procesom učenja/poučavanja vjere u školi?

5.1. Je li vjeru moguće učiti/naučiti?

Pitanje o poučavanju i učenju vjere temeljni je problem religijsko-pedagoškog rada.⁴⁴ Kako didaktika školskog vjeronauka

⁴² Usp. Isti, str. 23.

⁴³ Pritom ne smijemo zaboraviti da je sposobnost kritičkoga didaktičkog promišljanja vjeronauka u školi preduvjet za zvanje vjeroučitelja u školi, ali se ne može identificirati s praksom poučavanja u školi koja buduće vjeroučitelje tek očekuje.

⁴⁴ Usp. G. Bitter, R. R. Englert, G. Miller, K. E. Nipkow, *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München, 2002., str. 435-439. Pravo se umijeće religijsko-pedagoškog djelovanja pokazuje u oblikovanju konkretnih procesa učenja. Pri tome se postavljaju pitanja na različitim razinama. U didaktičkom smislu u središtu se nalazi problem kako "subjekt" i "sadržaj" dovesti u produktivan odnos tako da se može govoriti o "korelaciji, elementariziranju ili usvajanju". Temeljno je pitanje na bazi koje koncepcije se proces pedagogije vjere najbolje potiče i podržava. Na metodičkoj razini se pri tom radi o sljedećem pitanju: kako se pojedini dijelovi procesa učenja oblikuju tako da se usmjere na subjekta i sadržaj, da kreativno variraju i tako tvore dinamičku dramaturgiju.

vjeru fokusira iz perspektive školskog⁴⁵ učenja/poučavanja, kratko ću se dotaknuti inače opsežne⁴⁶ problematike odnosa vjere i učenja/poučavanja. Pri tome namjerno izostavljam vrlo opsežnu i još od Sinode njemačkih biskupa iz 1974. godine⁴⁷ uvijek ponovno aktualnu raspravu o razlikovanju poučavanja/učenja vjere u školskom vjeronauku⁴⁸ (evangelizacijsko, reevangelizacijsko) i župnoj katehezi (mistagoško, katehetsko).

U određenju vrste odnosa između vjere, poučavanja i učenja mogu se razlikovati tri tipa poimanja tog odnosa: 1. polazište koje smatra da je vjeru moguće poučavati/učiti, 2. polazište koje smatra da je vjera neobuhvatna stvarnost i da je nije moguće poučavati/učiti, 3. polazište koje objedinjuje oba gore navedena.

Mišljenje da je vjeru moguće poučavati i učiti, polazi od shvaćanja procesa učenja izvedenog iz pedagoških, psiholoških i društveno-znanstvenih premisa, a udomaćilo se u liberalno-prosvjetiteljskom kontekstu već od 1780. godine s Christianom Gotthilfom Salzmannom. To poimanje polazi od stava da je vjeru u principu moguće učiti i poučavati iako se ovdje zapravo ne govori o vjeri, nego o religiji. Nakon pedagoškog zaokreta 1960-ih dolazi do rehabilitacije pojmova učenje i poučavanje u povezanosti s vjerom. Radi li se tu o nastavi vjeronauka prema Hubertu Halbfasu,⁴⁹ ili o društveno-religijski kritičkoj nastavi vjeronauka, prema Gertu Ottou ili, kasnije, oko 1992., općoj nastavi vjeronauka - uvijek je prožimanje učenja i vjere decidirano usmjereno na opći odgojno-znanstveni pojam učenja koji određuje i učenje vjere.

Poimanje o neobuhvatnosti vjere je najraširenije u protestantskom kontekstu i polazi od shvaćanja da je vjera djelo Duha Svetoga i Božji sveti čin koji niti se može poučavati niti učiti, stoga nije didaktički ni metodički dostupan. To je poimanje u suprotnosti

⁴⁵ Usp. Kongregacija za katolički odgoj, *Vjerska dimenzija odgoja u katoličkoj školi*, Zagreb, 1989.

⁴⁶ O tom odnosu i problematici pedagogije vjere na njemačkom govornom području neizostavno je konzultirati J. Werbick, *Glaubenlernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens*, München, 1989., posebice str. 17-42.

⁴⁷ Usp. Zajednička sinoda biskupija Savezne Republike Njemačke, *Vjeronauk u školi*, KSC, Zagreb, 1995.

⁴⁸ Usp. M. Šimunović, *Evangelizacijsko djelo Crkve u župnoj katehezi i školskom vjeronauku. Dileme i perspektive hrvatskog modela*, u: Riječki teološki časopis 11 (2003), 1, str. 191.

⁴⁹ Usp. H. Halbfas, H., Wurzelwerk, *Geschichtliche Dimensionen der Religionsdidaktik*, Düsseldorf, 1989.

s liberalno-prosvjetiteljskim i očito naglašava podjelu između vjere i učenja. Često ga se može naći u ortodoksno-crkvenim krugovima – barem na evangeličkoj strani - kad se npr. radije govori o “katehatici” negoli o “religijskoj pedagogiji”. Tipičan primjer iz 19. st. je Karl Buchrucker i *Temelji crkvene katehetike* iz 1889. U novije vrijeme poznato je neoortodoksno djelo Ingrid Schoberth *Učenje vjere* iz 1998. godine u kojem ona prikazuje “temelje katehetske teologije“, a mogu se vidjeti sva obilježja ovog poimanja o odnosu vjere i učenja/poučavanja kao npr.:

- Kao djelo Duha Svetoga vjera se ne može naučiti niti može biti središnji cilj vjeronauka.⁵⁰ Učenje vjere treba shvatiti kao pneumatski – duhovni događaj i specifičan izričaj vjere.

- Budući da je učenje o vjeri/učenje vjere specifično učenje - pojam učenja se ne može preuzimati iz opće pedagogije.

- Učenju i podučavanju vjere dosta je samo teološko obrazloženje koje će upućivati na to da “učenje vjere” neizbježno pripada životu Crkve i zbog toga se definira onim “što konstruira Crkvu”.⁵¹

- Učenje vjere u metodološkom i didaktičkom smislu ima svoj vlastiti put. On je određen pasivnošću, upućenošću na Božje djelovanje, on je određeni oblik življenja koji svoj izričaj pronalazi u neobuhvatnosti intuicije izražene u specifičnom obliku sudjelovanja.⁵²

Treće poimanje nastoji utvrditi odnos vjere i učenja kao posredovalačku diferencijaciju i razlikovanje. Za vrijeme religijsko-pedagoškog preokreta došlo je do njegova širenja pod motom “posredovanje u razlikovanju”. Pod nazivom “korelacija” npr. kod Georga Baudlera⁵³ radi se o procesima učenja koji nude posredovanje između kršćanske vjere i života. U pedagoško-teološkom smislu konvergencije, prema Karlu Ernstu Nipkowu odgovor na pitanje može li se vjera učiti, glasi: Da i ne! S obzirom na unutarnju zbilju vjere i njezinu teološku neobuhvatnost - ne! S vanjske strane - sa strane jezika, kulture i predodžbenog sadržaja vjere, s obzirom na uvod u vjeru - da! Pritom se mogu razlikovati ali ne odvajati vanjske

⁵⁰ Usp. I. Schoberth, *Glauben-lernen. Grundlegung einer katechetischen Theologie*, Stuttgart, 1998., str. 3; 12; 31, 36 s.

⁵¹ Usp. Isti, str. 4.

⁵² Usp. Isti, str. 68; 312.

⁵³ Usp. G. Baudler, *Glauben lernen durch Vergegenwärtigung Jesu*, u: Geist und Leben 54 (1981), str. 368-379.

i nutarnje strane vjere jer ćemo u protivnom razdijeliti kako čovjeka tako i vjeru.⁵⁴ Hans J. Fraas zastupa mišljenje “i jedno i drugo” kada veli: Božji je dar nedostižan. Vjera se prema njemu temelji na djelovanju Duha Svetoga i pripada milosnom Božjem činu. U isti mah, prema temeljnoj strukturi inkarnacije vrijedi da Bog djeluje u, po i pod antropološkim uvjetima i njegovo djelovanje ulazi u specifično ljudsko djelovanje, u ovom slučaju u učenje.⁵⁵ Ovdje se učenje vjere ne razlikuje od učenja općenito nego se u određenom smislu događa kao empirijsko uobličeno vjere koje se može dijalektički odrediti: Nema kršćanske vjere bez procesa učenja, ali procesi učenja sami za sebe ne stvaraju kršćansku vjeru.⁵⁶

Zaključno se ovo pitanje o mogućnosti poučavanja/učenja vjere može odgovoriti s “da i ne”, s “tako i u isti mah ovako” “ovako, ali i ovako“, pri čemu se misli na korelativno, konvergentno, i dijalektičko, odnosno određenje vjere i učenja.⁵⁷

5.2. Planiranje, koncepcija i promišljanje procesa učenja/poučavanja vjere

Uloga vjeronaučne didaktike među ostalim je izgradnja kritičkog promišljanja o procesu učenja vjere i razvoj pedagoško-teološko-hermeneutičkih principa učenja i poučavanja vjere. Glede vjeroučitelja vjeronaučna se didaktika bavi pitanjima kako on planira, provodi i vrednuje nastavu. Glede učenika, vjeronaučna se didaktika pita o promjenama u području znanja, uvida, sposobnosti, umijeća i stavova. Pritom se pod učenjem ne misli samo na “posredovanje” znanja, nego je ono rezultat procesa, od primanja informacije, preko

⁵⁴ Usp. K. E. Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*, Gütersloh, 1990., str. 264 s.

⁵⁵ Usp. H. J. Fraas, *Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive*, Göttingen, 2000., str. 26.

⁵⁶ G. Adam, *Glaube und Bildung. Beiträge zur Religionspädagogik I* (Studien zur Theologie 6), Würzburg, 1992., str. 141.

⁵⁷ U nastojanju da se pitanje pedagoški i teološki obradi, reflektira se o zadaćama poučavanja i učenja pod dvostrukim religijsko-didaktičkim aspektom. Vjera i učenje se na različite načine dovode u svezu pri čemu pedagogija kao i teologija tome trebaju pridonijeti svojim suodređujućim prinosom. Ovo shvaćanje odnosa između učenja i vjere metodološki participira na bogatstvu pedagoških i psiholoških istraživanja o učenju i to o mogućnostima religioznoga učenja i poučavanja. To ne mora značiti niveliranje vlastitosti vjera-učenje, već se radi o iznalaženju načina i putova u kojima se, s kojima se i pod kojima se vjera događa i Bog može susresti.

njezine prerade do njezina prihvaćanja. Učenje nije proces pukog "preuzimanja" informacija od učitelja, nego je ono rezultat interakcije učitelja i učenika i učenika i učenika međusobno. Ono je rezultat utjecaja šireg obrazovno-teoretskog konteksta, interakcije vanjskog utjecaja (npr. od strane učitelja) i aktivnog sudjelovanja učenika.

5.2.1. Intencionalno učenje - primarni sadržaj didaktike školskog vjeronauka

Vjeronaučna se didaktika bavi određenom vrstom učenja. Ako učenje podijelimo na incidentalno (slučajno, neplanirano) i intencionalno (planirano), ona se bavi ovim drugim. Naime, "incidentalno" učenje nastaje od rođenja do smrti i najveći dio tog znanja stječe se u obitelji ili u sredini u kojoj se živi; "intencionalno" učenje je svjesno, željeno, planirano i vođeno. Ono je sadržaj planova i programa nastave pojedinih predmeta kao i sadržaj predmeta. U školi se mogu naći oba oblika učenja,⁵⁸ ali je primarni sadržaj vjeronaučne didaktike intencionalno učenje.

5.2.2. Konceptija procesa učenja

Didaktika školskog vjeronauka znanstvenim sredstvima promišlja o tome kako se vjeronauk kao školski predmet može i treba koncipirati: ako razvija teoretske i praktične modele učenja, ako uzima u obzir dobne i razvojne preduvjete učenika, ako u proces učenja unosi institucionalni i društveni kontekst, ako svjesno izabire sredstva i medije učenja i poučavanja. No, ona se bavi i pitanjem kako bi se trebalo poučavati i učiti. Stoga su pitanja: što, kada, zašto i čemu poučavati i učiti temeljna didaktička pitanja, na koja vjeronaučna didaktika želi posebno odgovoriti te tako postaviti određene norme vjero-naučnom djelovanju u školi.

5.2.3. Kakav vjeronauk u školi?

Budući da već četrdesetak godina traje više-manje intenzivna rasprava o pitanju: kakav je vjeronauk u školi, kakva kateheza u župnoj zajednici, koje su sličnosti, a koje razlike u pogledu "učenja vjere", valja ta pitanja postaviti i na ovome mjestu.⁵⁹ Stoga ću se,

⁵⁸ Npr. neizbježni sadržaj vjeronauka bit će i tzv. incidentalno znanje ako se tematizira abortus u srednjoj školi s obzirom na reakcije naše javnosti na prikazivanje ili zabranu filma "Nijemi krik".

⁵⁹ Dovoljno je pogledati npr. već navedeni dokument "Vjeronauk u školi" njemačkih biskupa, ili članak A. Exeler, *Entfremdet der Religionsunterricht von der*

bez pretenzija da se upuštam u bilo kakav pokušaj eksplikacije i odgovora, ograničiti na postavljanje relevantnih pitanja glede problematike učenja vjere u okviru školskog vjeronauka. Ovamo svakako spadaju sljedeća pitanja: Od kojih se elemenata sastoji proces “učenja vjere”? Koji su njegovi ciljevi i kako se on vrednuje? Koji segment procesa “učenja vjere” pripada kontekstu škole? Što se podrazumijeva pod procesom “vjeronauka” ili “učenja vjere” u školi, koji su uvjeti i elementi tog procesa? Koje su konkretne zadaće i ciljevi tog procesa? Koje su zadaće vjeronauka kao školskog predmeta glede pluralnog društva i svijeta u kojem je globalizacija sve prisutnija? Koje su koncepcije učenja utemeljene, prikladne, provjerljive i praktično ostvarive za planiranje procesa “učenja vjere” u kontekstu škole? Koliko je povijesno-katehetsko i religijsko-pedagoško nastojanje na našem području relevantno za razvijanje vlastitih koncepcija, metoda i područja djelovanja za današnji vjeronauk u školi?

6. Važna težišta didaktike školskog vjeronauka

Na temelju povijesnog razvoja, općih didaktičkih i religijsko-didaktičkih koncepcija, te uzimajući u obzir neke suvremene⁶⁰ didaktičke principe⁶¹, smatram da se težišta didaktike školskog vjeronauka nalaze u sljedećim elementima:⁶²

- Povijesni kontekst

Vjeronauk posjeduje široki povijesni kontekst vezan uz svoj nastanak, zbog čega je potrebno pružiti uvid o njegovim počecima, važnim etapama i sadašnjoj diskusiji oko njega kao nastavnog predmeta. Potrebno je poznavati njegove temelje, zadaću i ciljeve kao i

Kirche?, u: *Katechetische Blätter* 103 (1978), str. 412-425. Kod nas je svakako potrebno konzultirati *Temeljna polazišta Plana i programa nastave katoličkoga vjeronauka u osnovnoj školi*, u izdanju HBK, Zagreb, 2003., kao i *Župna kateheza u obnovi župne zajednice. Plan i program*, HBK, Zagreb-Zadar, 2000.

⁶⁰ U današnjoj religijskoj didaktici najprisutniji su ovi didaktički principi: korelacijska i didaktika simbola, mistagoška i biblijska didaktika te biografsko, etičko, interreligiozno učenje/poučavanje kao i učenje/poučavanje orijentirano na projekt, na praktično djelovanje i slobodan rad. Usp. G. Hiler, S. Leimgruber, H. G. Ziebertz, *Religionsdidaktik*, München, 2001., str. 303-488.

⁶¹ Religijsko didaktički principi su konkretniji u svom određenju i prilagodljiviji situaciji nego koncepcije. Usp. G. Hiler, S. Leimgruber, H. G. Ziebertz, *Religionsdidaktik*, München, 2001, str. 303-304.

⁶² Usp. “*Religionsdidaktik*”, u: N. Mette, F. Rickers, F. (ur.) *Lexikon der Religionspädagogik*, Neukirchener, 2001. (Citirano prema CD-u uz Leksikon).

odnos prema katezezi u župnoj zajednici. Također je važno tematizirati odnos konfesionalnosti i dijaloške otvorenosti vjeronauka.⁶³

- Utemeljenje vjeronauka kao školskog predmeta

U kontekstu cjelovitog shvaćanja škole, vjeronauk kao školski predmet treba plauzibilno utemeljiti. Potrebno je poznavati ugovore i zakone kojima je vjeronauk u školi odobren, ali ga i uvijek ponovno utemeljivati iz perspektive odgojne zadaće škole. Posebice je to aktualno u našim tranzicijskim prilikama društveno-političkih i inih promjena, gdje je vjeronauk često prozvan i diskutiran u različitim kontekstima i s različitim intencijama. Konfesionalni školski vjeronauk u pluralističkom društvu ističe i promiče "vjernost Bogu i vjernost čovjeku", kao i dijalošku i ekumensku otvorenost, dijalog s kulturom te odgoj za smisao, identitet i služenje. Takav vjeronauk ima svoje mjesto u suvremenoj javnoj školi.⁶⁴

Vjeronauk ima posebno važnu ulogu u izgradnji identiteta posebice onoga kulturno-povijesnog, antropološkog, društvenog, transcendentnog i iz te je perspektive potrebno promišljati o njegovoj važnosti za školu današnjice.⁶⁵

- Elementi koji uvjetuju ostvarenje sadržaja vjeronauka

U današnjem se vjeronauku poseban naglasak stavlja na korelativnu didaktiku i didaktiku simbola čiji su temeljni elementi iskustvo, jezik i simbol. Oni su medij teološkog promišljanja i argumentiranja. Iskustvo učenika, shvaćanje višedimenzionalnosti

⁶³ Usp. Friedrich Schweitzer, *Formiranje osobnosti i razvoj duha solidarnosti kao zadaci školskog vjeronauka*, u: *Kateheza* 24 (2002), 2, str. 101-113. Autor iznosi sliku kooperativnog vjeronauka polazeći od pojmova "osobnost" i "solidarnost", koje promiče i za koje odgaja školski vjeronauk. U suvremenom pedagoškom diskursu koji ne slijedi kršćanstvo kao svoju normativnu pretpostavku ti su pojmovi zamijenjeni pojmovima "identitet" i "socijalitet" odnosno "reciprocitet". Kršćanski odgoj u svojoj je biti povezan s kršćanskom tradicijom i otvoren prema drugima, a to su i preduvjeti izgradnje kršćanske osobnosti. Za uvođenje u kršćansku tradiciju važno je pripovijedanje, a za pripovijedanje su važni pripovjedač, osobni susret i identifikacija. U praksi to zahtijeva osobni odnos vjeroučitelja prema onome što poučava, promicanje školskog vjeronauka u religioznoj i konfesionalnoj suodgovornosti te omogućavanje dijaloga s drugima. Autor na kraju navodi devet teza u kojima još jednom naglašava nužnost konfesionalne povezanosti i dijaloške otvorenosti suvremenog školskog vjeronauka.

⁶⁴ Usp. A. Pavlović, *Religiozni odgoj u sustavu javnih škola*, u: *Kateheza* 23 (2001) 4, str. 339-353.

⁶⁵ Usp. Zajednička sinoda biskupija Savezne Republike Njemačke, *Vjeronauk u školi*, KSC, Zagreb, 1995., poglavlja 2.3. i 2.3.4. te Temeljna polazišta Plana i programa nastave katoličkoga vjeronauka u osnovnoj školi, u izdanju HBK, Zagreb, 2003.

jezika u kontekstu religije i vjere i osposobljavanje za razumijevanje simbola uvjet su za promišljanje o transcenciji i govoru Bogu i o Bogu.

- Personalni uvjeti vjeronauka

Uz sadržaj vjeronauka, okosnice vjeronaučnoga komunikacijskog procesa su vjeroučenici i vjeroučitelji. Glede učenika potrebno je poznavati njihove religiozne predodžbe i očekivanja od vjere/vjeronauka jer je jedino tako moguće motivacijski usmjeriti vjeronauk i izraditi izvedbeni plan koji je orijentiran na učenike. Osoba vjeroučitelja je na posebiti način sadržaj vjeronaučne didaktike.⁶⁶ Posebice je važno dotaknuti se tematike: osobnost, crkvenost, mističnost i socijalna angažiranost vjeroučitelja.⁶⁷ Tako je u ovom kontekstu potrebno tematizirati pitanja npr: U kojoj ulozi glede učenika/roditelja/škole i Crkve se vjeroučitelj/-ica vidi? U kojoj ulozi se on/ona sam/a vidi?

- Sadržaji i ciljevi vjeronauka

Važan predmet vjeronaučne didaktike čine odgojno-obrazovni ciljevi (taksonomija ciljeva: kognitivni, afektivno-emocionalni, psihomotorni), sadržaji (orijentirani na tradiciju ili situativni) kao i odgojno-obrazovni zadaci. U globalnoj perspektivi vjeronauka se treba koncipirati kao odgovorno promišljanje i držanje (stav) u pogledu religije i vjere.⁶⁸ Njegova je zadaća da na temelju konfesionalne vjere uvijek iznova postavlja pitanje o smislu čovjekova života i svijeta u kojem živi.⁶⁹ U ovako postavljenim ciljevima ne zrcali se samo

⁶⁶ Usp. M. Šimunović, *Kakonaviješati/katehizirati u pluralističkom i multireligijskom europskom kontekstu? Prema sve kvalitetnijoj prisutnosti Crkve u misionarskoj situaciji i u javnome prostoru, posebice školi*, u: *Kat. Glasnik V* (2004), 1, str. 26-32, ovdje 31: "Osoba navjestitelja, odnosno vjeroučitelja ili katehete, odnosno njihova svjedočka uvjerljivost, od presudne je važnosti. Iz njegova života morat će se ubuduće još više iščitavati njegovo traženje Boga, njegovo 'otkrivanje kršćanske vjere' i kakvo značenje ona ima za njegov život."

⁶⁷ Usp. Špiro Marasović, *Lik vjeroučitelja za treće tisućljeće*, u: *Kateheza 20* (1998), 1, str. 4-15. Autor je pošao od utemeljene pretpostavke da će sljedeće stoljeće uvelike karakterizirati agnosticizam, dekonfesionalizacija vjere, duhovna glad i socijalne napetosti; u drugom je dijelu, kao osnovne naglaske za vjeru u tom vremenu, iznio: osobnost (*fides qua*), crkvenost (*fides quae*), mističnost i socijalnu angažiranost. Na tom temelju onda, u trećem dijelu, autor iznosi osnovne osobine vjeroučitelja "za treće tisućljeće": 1) uvjerljivo uvjereni vjernik, a ne tek "crkveni službenik"; 2) čovjek Crkve, a ne privatni "guru"; 3) iskreno duhovna osoba i, 4) jasno opredijeljen na strani siromaha.

⁶⁸ Usp. Zajednička sinoda biskupija Savezne Republike Njemačke, *Vjeronauk u školi*, KSC, Zagreb, 1995., poglavlje 2.8.4.

⁶⁹ Usp. HBK, *Opći direktorij za katehezu*, Zagreb, 2000., br. 94-95.

pitanje o smislu nego i otvorenost učenicima u sekulariziranom i u isti mah multikulturalnom i multireligijskom društvu.

- Organizacija nastavnog plana

Uz uspostavljanje i organizaciju nastavnog plana usko je povezana problematika ciljeva i sadržaja. U suprotnosti s ranim etapama vjeronauka nastavni planovi nisu ponajprije orijentirani na sadržaj, nego sukladno teoriji kurikuluma, na odgojno obrazovne ciljeve. Sukladno programu za rasterećenje učenika, u izboru sadržaja trebalo bi se ograničiti na bitno, osnovno i egzemplarno.

- Nastavni proces i elementi

Kao i svaki predmet u javnoj školi, tako je i vjeronauk upućen na metodičke spoznaje i implikacije koje omogućuju optimalne nastavne procese i komunikaciju. Tako je u okviru vjeronaučne didaktike potrebno tematizirati važne vjeronaučne metode, kao i elemente planiranja, provedbe i vrednovanja vjeronauka. Npr.: planiranje i analiziranje nastave, artikulacija pojedinih nastavnih sati i nastavnih cjelina, uloga medija, široki spektar procesa interakcije pojedinih elemenata nastavnog procesa, kontrola uspjeha. Ovi se elementi trebaju ispitati posebice iz perspektive njihove praktičnosti. U cjelovitom procesu operacionaliziranja ciljeva, provedbe i vrednovanja vjeronauka ne smije se zaboraviti da se vjera u svojoj cjelovitosti ne može metodički inicirati. Uloga vjeronauka je didaktičko-metodičkim instrumentarijem potpomoći stvaranju dispozicija kod učenika glede njihove osobne odluke za vjeru.

- Mediji

Ako želimo da vjeronauk bude odgovorno, sadržajno, efektivno i komunikativno koncipiran, potrebno je ukazati na paletu medija i njihova obilježja te ih ispitati glede njihove upotrebljivosti u vjeronauku. Zbog toga je važno studente osposobiti za kompetentan izbor i prosudbu vjeronaučnih udžbenika i literature, izbor i upotrebu modela vjeronaučne nastave te pružiti kriterije za upotrebu audio-vizualnih i u novije vrijeme i elektroničkih medija u vjeronauku.

ZAKLJUČAK

Didaktika školskog vjeronauka je praktično-teološka disciplina koja u sebi ujedinjuje školsko-pedagoške i teološke⁷⁰ aspekte, a

⁷⁰ Usp. A. Hobljaj, J. Baričević, M. Šimunović, I. Pažin, *Promemorija o znanstveno-stručnom identitetu religiozne pedagogije i katehetike u kontekstu preustroja*

upućena je na pitanja koja se postavljaju u kontekstu školskog odgoja i obrazovanja u vjeri. U središtu njezina zanimanja nalazi se učenje/poučavanje vjere u kontekstu škole. Svoj smisao ona pronalazi u unaprjeđenju prakse školskog vjeronauka u interakciji s teološkim, pedagoškim i školsko-institucionalnim čimbenicima. U našem kontekstu didaktičko-metodičkog promišljanja potrebno je staviti naglasak na transparentno utemeljenje vjeronauka kao školskog predmeta, konfesionalnu povezanost i dijalošku otvorenost vjeronauka, na personalne i institucionalne uvjetovanosti vjeronauka te komunikativnu i svjedočku artikulaciju vjeronaučnog sadržaja.

CONTENT-RELATED ASPECTS OF SCHOOL CATECHISM DIDACTICS

Summary

Didactics deals with the investigation of teaching/learning dynamics for the purpose of developing the theories and skills of planning, realization and evaluation of teaching/learning processes in accordance with the subject, matter and situation. In distinction from general didactics, school catechism didactics is a scientific reflection of catechism learning and teaching in schools or the theory of catechism teaching practice. Being the didactics of a subject, it, first of all, refers to the content of catechism as a school subject in the interaction with the anthropological-personal, social-cultural and institutional-structural conditions within which the teaching process is carried out. Therefore, it considers, analyses and plans the religious-pedagogical processes of learning/teaching in the framework of school catechism. Its task is to speak about the historical context and foundation of catechism in schools, about the didactical-methodological variables and personnel conditions of school catechism teaching as well as about all other inner and outer elements of the teaching process of catechism.

Key words: didactics, school catechism, religion learning/teaching, subject-, religious-, curriculum-didactics, educational-teaching aims.