

ANA THEA FILIPOVIĆ

UDK: 27-752(497.5)

Izvorni znanstveni članak / *Original Scientific Paper*

Rukopis prihvaćen za tisak: 26. 4. 2023.

DOI: <https://dx.doi.org/10.21857/mjrl3uo4p9>

Empirijsko istraživanje nastave: Primjer kvalitativnog istraživanja o modelima posredovanja religijskog znanja u vjeronauku

Sažetak

Ovaj rad razumijeva se kao doprinos, u Hrvatskoj deficitarnom, empirijskom istraživanju nastave koje se uvodno objašnjava povijesno i tematski, a pritom je naglasak na nastavi vjeronauka. Vjeronauk posreduje religijska znanja potrebna za kompetentno ophođenje s religijskim pitanjima, vlastitu religijsku usmjerenost i suživot s onima koji drukčije vjeruju ili nemaju religijskih uvjerenja. U ovome članku istražuje se koji su modeli posredovanja religijskog znanja zastupljeni u nastavi katoličkog vjeronauka u hrvatskom uzorku. Podatci su dobiveni kvalitativnom metodologijom na temelju promatranja i analize nastave kojom se mogu dokučiti nakane nastavnika o religijskoj participaciji učenika i namjeravani učinci religijske socijalizacije. Interpretacijom podataka valorizira se značenje nastavne prakse za propitivanje i moguću reviziju teorijskih modela. Rezultati također pokazuju važnost i ulogu subjektivnih teorija nastavnika u posredovanju religijskog znanja koje se mogu razlikovati od aktualnih usmjerenja obrazovnih reformi, nastavnog kurikula i izobrazbe nastavnika.

Ključne riječi: katolički vjeronauk; istraživanje nastave; modeli posredovanja religijskog znanja; promatranje i analiza nastave; subjektivne teorije nastavnika.

Uvod

Vjeronauk u školi posljednjih je desetljeća predmet mnogih sustavnih, empirijskih i povijesnih istraživanja i publikacija kojima se tematizira i raspravlja o njegovim različitim aspektima, dimenzijama i odrednicama. Društvene, kulturne, političke, gospodarske i tehnološke promjene te kontekstualni i globalni obrazovno-politički i odgojno-obrazovni izazovi potaknuli su razvoj teorija i koncepata, a također i didaktike nastave vjeronauka. Istraživanja obuhvaćaju temeljne institucionalne i strukturne koordinate vjeronauka kao što su društvo, religija, obrazovanje i škola, ali i njegove glavne subjekte i posrednike, prije svega učenike, nastavnike i školsko okruženje.

Osim teorijskog diskursa – povezanog s proširenjem ciljeva, svrhe i predmeta školskoga religijskog obrazovanja uvažavanjem ne samo različitih religijskih već i nereligijskih svjetonazora – propituju se i referentne znanosti predmeta, a također i pitanja u svezi s izobrazbom nastavnika. Odnos vjeronauka prema teologiji odnosno teologijama različitih religija, prema religijskim i odgojno-obrazovnim znanostima potiče interdisciplinarna i transdisciplinarna istraživanja. Komparativnim pristupima ispituju se i konfesionalne i nekonzfesionalne inačice vjeronauka. Vjeronaučno-didaktičkim istraživanjima propituje se odnos religijskog učenja i poučavanja prema teorijama ljudskog razvoja, različitim konceptima znanja, teorijama učenja i razvoju kompetencija.

U inozemnim istraživanjima prevladavaju empirijske metodologije, a to se odnosi i na istraživanje nastave. Premda je nastojanje za empirijskim istraživanjima primjetljivo i na hrvatskome govornom području, u domaćim istraživanjima još nije empirijski istraživana sama nastava vjeronauka, a oskudna su i empirijska istraživanja nastave uopće. Stoga će u ovom radu sažeto biti riječi o razvoju i značenju empirijskog istraživanja u pedagogiji i didaktici te o empirijskom istraživanju nastave vjeronauka. Zatim će biti riječi o pristupima u posredovanju religijskog znanja u nastavi vjeronauka, što je predmet kvalitativnog istraživanja. Nakon teorijskog uvoda slijede teorijski konstrukti, cilj, metodologija te rezultati i rasprava istraživanja o modelima posredovanja religijskog znanja u katoličkom vjeronauku, koji su prepoznati na hrvatskome uzorku, i to na temelju promatranja i analize nastave.

1. Razvoj i značenje empirijskog istraživanja u obrazovanju i nastavi

1.1. Razvoj empirijskih pristupa u pedagogiji i didaktici

U istraživanjima na području odgoja i obrazovanja sve do šezdesetih godina 20. stoljeća prevladavao je filozofski, hermeneutičko-pragmatički pristup koji se temeljio na povijesno izvedenim ili zadanim normama. U prvoj polovini 20. stoljeća počeo se paralelno razvijati i postupno legitimirati i empirijski pristup koji je ušao u odgojno-obrazovne znanosti pod utjecajem psihologije i sociologije. U psihologiji je već u njenim počecima prihvaćen prirodnoznanstveni ideal spoznaje zasnovane na eksperimentu, a u njoj se obrađuju slične teme kao i u pedagogiji i didaktici. To su, primjerice, razvoj, ličnost, poučavanje i učenje. Teorije, metode i spoznaje empirijskog istraživanja nastave i učenja u Europi prihvaćene su na poticaj anglo-američkih istraživanja, no u Europi su se dalje razvijale u nužnom sučeljavanju s europskom duhovnoznanstvenom tradicijom, a zatim i kritičkom pedagogijom. U području didaktičkog istraživanja empirijska metodologija najprije se oslanjala na psihologijske teorije učenja, a kasnije se usredotočila na psihologiju nastave s težištem na teoriji kognitivnih procesa (Tehart, 2001.).

Krajem sedamdesetih i osamdesetih godina 20. stoljeća dogodio se prijelaz od klasičnih metoda kvantitativnog istraživanja – kao što su opažanje, testiranje i eksperiment koji ciljano provjerava hipoteze – na kvalitativne metode kao što su etnografska, hermeneutičko-fenomenološka, simboličko-interakcijska, studija slučaja i utemeljena teorija s pomoću kojih se nastoje razumjeti fenomeni, a takvim se metodologijama prihvaća samorefleksivnost nastavnika i učenika kao subjekata nastave (Erickson, 1986.). Kvalitativni istraživački postupci prihvaćeni su kao znanstveni, a njihove mogućnosti prepoznate su posebno u odnosu na stvaranje novih teorija (Dallmayr, McCarthy, 1977.; Moser, Zedler, 1983.). Kvalitativna istraživanja obuhvaćaju različite istraživačke paradigme i perspektive povezane s pozitivizmom, postpozitivizmom, modernizmom i postmodernizmom (Halimi, 2013.). Neke inačice interpretativnog istraživanja nastave iznova valoriziraju hermeneutičko mišljenje kao pedagoški pojam u didaktičkom istraživanju (Terhart, 1978.). Danas su općenito prihvaćeni i kombinirani pristupi s kvantitativnim i kvalitativnim sastavnicama.

1.2. Važnost empirijskog istraživanja nastave

Empirijsko istraživanje nastave nadopunjava teorijske modele i pristupe uvidom u nastavu iznutra, s onu stranu zadanih institucionalnih okvira, spekulativnih, teorijskih koncepata i željenih usmjerenja (Zierer, Seel, 2012.). Empirijska istraživanja

pokazuju što se stvarno događa u učionici i kako nastava izgleda u praksi. Promatranjem i ispitivanjem nastavnih procesa nastoji se uspostaviti povezanost između uzroka i posljedica te propitati valjanost ustaljenih didaktičkih i metodičkih načela. Istraživanje nastave promatranjem i bilježenjem te utvrđivanje mogućega međusobnog utjecaja pojedinih aktivnosti poučavanja i učenja započelo je već početkom 70-ih godina 20. stoljeća (Vorsmann, 1972.). Istraživanja iz tog razdoblja bila su vođena pitanjem: Što je dobra nastava? i usmjerena na nastavu u cjelini, dok su od 90-ih godina 20. stoljeća nadalje povezana s didaktikama pojedinih školskih predmeta i odgovarajućim nastavničkim kompetencijama (Pirner, Schwarz, 2017.).

Promatranje nastave može biti nestrukturirano, usmjereno na opći dojam, te strukturirano, usredotočeno na specifične aspekte nastave. U promatranju nastave kao cjelovitog događaja vrlo je složena i zahtjevna uloga promatrača. Od promatrača se očekuje slobodna vlastita procjena ili vrednovanje na temelju prethodno zadanih kriterija. U slučaju nestrukturiranog promatranja potrebno je uzeti u obzir različitost promatrača kao interpretacijskog čimbenika. Svaki istraživač, naime, unosi u tijek istraživanja vlastitu biografsku i znanstvenu pozadinu te socijalno-kulturni kontekst i njegove vrijednosti koje utječu na dotičnu interpretaciju (Halimi, 2013.). Promatranje i opažanje nastave može se usmjeriti na bilo koji aspekt, sastavnicu i čimbenik nastave, kao što su interakcija učenika i nastavnika, verbalna komunikacija, vrsta kognitivnih procesa koje nastava potiče i tome slično.

Poučavanje i učenje u nastavi mogu se istraživati kao procesi ili kao proizvodi. Poučavanje se istražuje analizom planiranja i artikulacije nastave te njezina izvodenja, ali i analizom udžbenika i drugih didaktičkih materijala uključujući i digitalne. Učenje se istražuje analizom motivacije učenika, njihovih metoda i strategija učenja, odnosa između učenikova učenja te načina i oblika nastavnikova poučavanja i vođenja učenika u učeivnom procesu, zatim analizom samoregulacije učenja učenika, njihovih postignuća i samovrednovanja (Kiper, Mischke, 2008.).

Deskriptivni iskazi mogu biti podloga za daljnja ciljana istraživanja uz pomoć eksperimenta kojim se nastoji utvrditi uzročno-posljedična povezanost među pojedinim nastavnim aktivnostima. Polazeći od promatranja i deskripcije preko hipotetičkog uspostavljanja korelacija i kauzalnih odnosa, u daljnjim se koracima može eksperimentalno provjeriti uzročno-posljedična povezanost pojedinih čimbenika u nastavi (Gage, 1978.).

Budući da je eksperiment u didaktičkim istraživanjima često bio usmjeren na dokazivanje čimbenika koji utječu na rezultat nastavnog procesa, a djelotvornost eksperimenta nije se mogla jednoznačno dokazati, u novijim istraživanjima prednost se daje samom procesu (Tehart, 2001.). Pri odabiru eksperimentalne i kontrolne skupine teško je, naime, znati jesu li zaista isključene sve ometajuće varijable

(Loser, 1979.). Ciljevi učenja, vrsta sadržaja, učenikove pretpostavke i stilovi učenja, nastavnikova osobnost i umijeće, odabir nastavnih metoda i sredstava cjelovitu su sklop međusobno isprepletenih uvjeta koji olakšavaju ili otežavaju učenikova učevena postignuća (Tehart, 1978.). Kako bi se dokučili takvi procesi, pokazalo se važnim otkriti „skriveni kurikulum” i tumačenje koje svojim ponašanjima pridaju nastavnici odnosno učenici kako bi izborili prostor vlastite slobode i oduprli se školi kao „totalnoj instituciji”. Zbog toga se u istraživanjima primjenjuju metode otvorenog intervjua, paralelnog intervjua, biografskog intervjua, angažiranog promatranja, promatranja s upletanjem, analizom nastavničkog dnevnika, studijom slučaja i tome slično (Tehart, 2001.).

Istraživanje nastave pridonijelo je razvoju teorije nastave, osobito teoriji vrednovanja nastave i njezine kvalitete (Helmke, 2003.). Neka istraživanja u Njemačkoj provedena početkom 80-ih godina 20. stoljeća pokazala su, primjerice, golem raskorak između teorijskih inovacija u odnosu na cjelovito (ne samo kognitivno) učenje i razvoj suradničkih oblika nastave te otpornosti i održanja tradicionalnoga metodičkog obrasca nastave koji je vladao u praksi (Leschinsky, Roeder, 1980.; Meyer, 1980; 2004.). To je nametnulo pitanje o uzrocima koje je valjalo istražiti.

Kvaliteta istraživanja nastave i škole u izravnoj je korelaciji s teorijom nastave i škole koja se nalazi u pozadini pojedinih istraživanja (Bachmair, 1974.). Razumijevanje nastave ovisi o normativnim premisama na kojima se temelji nastava, kao što su razumijevanje čovjeka, teorija razvoja, teorija odgoja i obrazovanja, pedagoške maksime kojima se vodi nastava i upravlja školom i tome slično (Tehart, 2001.; Pirner, Schwarz, 2017.). Posljednjih tridesetak godina analiza i interpretacija nastave sastavni je dio temeljne izobrazbe i profesionalnog usavršavanja nastavnika, a to stvara dobru naviku razvijanja kritičkog odnosa prema vlastitoj nastavi (Altrichter, Posch, 1990.; Kiper, 2000.).

2. Empirijsko istraživanje nastave vjeronauka

Empirijsko istraživanje nastave vjeronauka započelo je 70-ih godina 20. stoljeća tada inovativnom metodom magnetofonskoga, a zatim videografskog snimanja nastave radi detaljnog promatranja i analize. Na njemačkom govornom području pionir istraživačkog promatranja i analize vjeronaučne nastave bio je religijski pedagog Günter Stachel (1976.) sa svojim suradnicima. Podatci su interpretirani i *kvalitativno*, primjerice, u odnosu na razinu i kakvoću nastavnog razgovora, i *kvantitativno*, primjerice, u odnosu na postotak vremena u kojemu govori nastavnik i u kojemu govore učenici. U novije vrijeme istražuju se dubinske strukture nastave koje su važne za uspješno poučavanje i učenje, čime se pozornost premješta s kvantitativnih vrijednosti kao što je primjerice, koliko se puta učenici na nastavnom satu javljaju za

riječ, na složenije oznake kvalitete kao što su jasnoća ciljeva, vođenje razreda, poticanje kognitivne spoznaje i slično. To se može ispitati i vrednovati jedino procjenom promatrača. Stoga se kvantitativne i kvalitativne metodologije najčešće kombiniraju i nadopunjuju (Pirner, Schwarz, 2017.).

Odlučniji zaokret prema empirijskim istraživanjima u religijskoj pedagogiji zamjetan je od 90-ih godina 20. stoljeća, iako je istraživanje same nastave izrazito poraslo upravo posljednjih petnaestak godina (Schelander, 2011.; Schröder, 2014.; Beier i sur. 2014.). Snažnije usmjeravanje prema empirijskom istraživanju nastave vjeronauka potaknuto je, između ostaloga, sljedećim čimbenicima: obrazovnom politikom, procesima religijske transformacije društava i s tim povezanog propitkivanja legitimacije predmeta i adekvatnosti određenog profila vjeronauka u promijenjenim društvenim okolnostima; percepcijom odnosa između prihvaćenosti predmeta i same nastave; sviješću o ulozi vjeronauka kao institucijski zajamčenoga i svima dostupnog mjesta religijskog obrazovanja; metodičkim razvojem i daljnjim profiliranjem vjeronaučne didaktike (Englert i sur. 2014 a; Kenngott i sur. 2015.).

Na tome tragu, u njemačkim istraživanjima posljednjih su se godina provjeravali modeli i didaktičke koncepcije vjeronauka: konfesionalno-kooperativni (Gennerich, Mokrosch, 2016.) i dijaloški model (Hassanein, 2013.), didaktika korelacije vjere i suvremenog iskustva života u hermeneutičko-komunikativnoj perspektivi, zatim model performativnog vjeronauka (u evangeličkoj religijskoj pedagogiji) u odnosu na neutralni, religiološki pristup (Dressler i sur. 2012.). Istraživale su se također didaktičke dimenzije pojedinih područja učenja: biblijskog učenja, etičkog učenja, međureligijskog učenja, učenja na tuđim biografijama, religijskog učenja s pomoću umjetnosti i slično. Provodila su se i istraživanja o ishodima vjeronauka, o samoprocjeni nastavnika vjeronauka o vlastitim kompetencijama, o subjektivnim teorijama nastavnika i o rodnim aspektima (Hofman, 2008.; Ritzer, 2010.; Schelander, 2011.; Hennecke, 2012.).

Metodički aspekti vjeronauka najčešće se ispituju analizom videografskih snimaka nastave uz promatranje i zapisivanje, razgovore, poticaj na prisjećanje, pojedinačne i skupne intervjuje, analizu učeničkih bilježnica, a također i uz nadopunu upitnicima o personalnim i financijskim resursima nastave. Podatci se analiziraju uobičajenim metodama etabliranim u društvenim znanostima, a razvijaju se i metode specifične za pojedini predmet istraživanja. Često se primjenjuje i akcijsko istraživanje u kojemu nastavnici timski istražuju vlastitu nastavu, pri čemu dolazi do izražaja povezanost nastave, trajnog usavršavanja i istraživanja (Pirner, Schwarz, 2017.).

Empirijska istraživanja nastave vjeronauka u užem smislu nedostatna su u Hrvatskoj. Provedene su različite analize vjeronaučnih programa i udžbenika (Marinović

Bobinac, 2007.; pravobraniteljica za ravnopravnost spolova, 2012.; Filipović, 2013.; Rukavina-Kovačević, Mrnjauš, 2017.), neka istraživanja o religioznosti adolescenata (Mandarić, 2000.; Mandarić i sur. 2019.), o procjeni srednjoškolaca o važnosti i usvojenosti pojedinih vjeronaučnih sadržaja te o njihovu prihvaćanju vjeronauka (Mandarić i sur. 2011.), o odnosu nastavnika vjeronauka prema razlikama u razrednom okruženju i nastavi, o prihvaćanju pojedinih različitosti (Filipović, 2016.; Filipović, Rihtar, 2017.), o duhovnosti nastavnika vjeronauka (Jurić, 2015.) i njihovoj izobrazbi (Barić, 2013.; Barić, Burušić, 2015.) te o utjecaju pandemijskih okolnosti na učenike (Filipović, Rihtar, 2022.) i nastavnike vjeronauka (Jurić, 2022.). Sama nastava vjeronauka i nastavni procesi još nisu istraživani pa se stoga ovo istraživanje razumijeva i kao doprinos empirijskom istraživanju nastave vjeronauka.

3. Pristupi u posredovanju religijskog znanja u vjeronauku: kvalitativno istraživanje

3.1. Vjeronauk kao posredovanje religijskog znanja

Vjeronauk u javnim školama po svojoj svrsi i definiciji usmjeren je na posredovanje religijskog znanja koje vodi poznavanju i razumijevanju religije te kompetentnom ophođenju s religijskim pitanjima, sadržajima, simbolima, etičkim zahtjevima i utjecajima. Znanje se u tome smislu ne razumijeva samo kao teorijsko već i praktično, primjenjivo u specifičnim situacijama pa se tako približava pojmu kompetencije kojoj se danas daje prednost u obrazovnim reformama, a također i u raspravama u vjeronaučnoj didaktici. Ovisno o obrazovnoj politici i obliku vjeronauka u pojedinom školskom sustavu, religijsko znanje može se posredovati iz motrišta teologije pojedine religije ili više religija, iz motrišta sekularnih religijskih znanosti ili kombinacijom znanja iz različitih izvora (Filipović, 2019.).

U tipizaciji vjeronaučnih modela – koju je konceptualno osmislio Michael Grimmitt (1987.) oslanjajući se na neke ranije radove – razlikuje se razumijevanje vjeronauka na sljedeći način:

- a) kao poučavanje i učenje religije u smislu uvođenja u određenu religijsku ili konfesionalnu tradiciju (engl. *teaching/learning religion*) koje se u međuvremenu ponešto modificira i definira kao poučavanje i učenje kroz religiju (engl. *teaching/learning through religion*)
- b) kao pretežito fenomenološko, „neutralno” poučavanje i učenje o religiji ili religijama (engl. *teaching/learning about religion*)
- c) kao poučavanje i učenje od religije u smislu osobne dobrobiti koju učenici stječu u sučeljavanju s religijskim znanjima (*teaching/learning from religion*).

Svjetonazorna i religijska identifikacija stanovništva i potrebe pojedinih društava reflektiraju se u obrazovnim politikama i obrazovnim sustavima pojedinih zemalja koje se opredjeljuju za pretežito neutralni, religioški ili pak za konfesionalni, teološko-religijski pristup i model vjeronauka, bilo monokonfesionalni ili konfesionalno-kooperativni (Filipović, 2011.). U praksi se pojedini pristupi nerijetko kombiniraju, a o tome svjedoče uvidi u nastavnu praksu vjeronauka.

3.2. Modeli posredovanja religijskog znanja prema Katharini Frank

Švicarska religiologinja Katharina Frank (2009.) u svojoj je disertaciji o religijskom obrazovanju (vjeronauku) u školi – izrađenoj na temelju kvalitativnoga istraživačkog postupka utemeljene teorije, i to na osnovi promatranja osamnaest nastavnih jedinica u različitim školama u njemačkom dijelu Švicarske te u njemačkim saveznim pokrajinama Brandenburg i Hamburg – identificirala nekoliko kategorija religijskog znanja koje se time mogu smatrati empirijski potvrđenima. Analizom empirijskih podataka autorica je prepoznala sedam tipova religijskog znanja ili znanja o religiji koje posreduju nastavnici, a koji odgovaraju četirima načinima očekivane participacije učenika. Spajajući slične podvrste ustanovila je četiri temeljna tipa posredovanja religijskog znanja: *narativni* (ili *figurativni*), *dogmatski*, *egzistencijalni*¹ i *kulturološki*. Njegino istraživanje temelji se na zapažanju da asimetrični odnosi između nastavnika i učenika proizvode nastavnu stvarnost u kojoj učenici uglavnom prihvaćaju i nadograđuju religijska znanja koja im posreduju nastavnici, a to se potvrdilo i u njenim intervjuima s učenicima u dobi od šest do sedam te do petnaest ili šesnaest godina.

Prema autoričnim zapažanjima u središtu je svakoga nastavnog sata određeni religijski sadržaj, predmet ili tema koju nastavnici obrađuju s učenicima i s kojom nastavnici „nešto čine” (Frank, 2015., 48). Način na koji se odnose prema predmetu odaje cilj odnosno nastavnikovu namjeru i očekivanu participaciju učenika u svezi s tim predmetom odnosno sadržajem. Oslanjajući se na tezu sociologa Ervinga Goffmana (1980.) da svaka društvena situacija ima svoje uokvirenje (njem. *die Rahmung*) odnosno tumačenje koje sudionici daju onome što se događa, Katharina Frank (2009.; 2015.) je na osnovi analize nastave uočila povezanost između predmeta vjeronaučne nastave i uokvirenja koje mu daju nastavnici, a oblikuje se u četiri spomenuta tipa posredovanja religijskog znanja.

¹ Na njemačkom jeziku ovaj se tip naziva „der lebensweltliche Typus”. Pod pojmom „životni svijet” (njem. *die Lebenswelt*) u smislu fenomenološke sociologije razumijeva se vlastiti doživljaj i iskustvo svijeta. U kršćanskoj, posebno katoličkoj, religijskoj pedagogiji pojam „životnog svijeta (učenika)” kao hermeneutičkog ključa izlaganja sadržaja vjere razrađen je posebno u didaktici korelacije vjere i života. Navedeni tip posredovanja religijskog znanja na hrvatski jezik prevodim kao „egzistencijalni” jer se odnosi na značenje koje sadržaj želi imati za učenike.

U *narativnom* pristupu uokvirenja zapravo i nema, nego se religijski sadržaj (npr., biblijski narativ) izravno izlaže učenicima i očekuje se da on na njih djeluje, a učenicima je prepušteno kako će ga uokviriti, tj. interpretirati i reagirati na njega. U *dogmatskom* pristupu predmet ili sadržaj se uokviruje religijsko-dogmatski na način kako ga razumijeva određena vjerska zajednica. Na primjeru biblijskog narativa, on je u dogmatskom pristupu protumačen na pozadini povijesti nastanka biblijskog teksta i s motrišta hermeneutike teksta. Prema dogmatskom tipu od učenika se očekuje sudjelovanje u sadržaju vjeronauka preuzimanjem motrišta vjerske zajednice. U *egzistencijalnom* tipu religijski predmet se uokviruje individualno-životno ili katkad u odnosu na zamišljeni životni svijet ljudi, tj. na iskustveno-univerzalizirajući način. Naglasak je na značenju teksta za učenike u smislu primjene biblijske poruke i njenih vrijednosti u životu. Učenika se uvodi u religijsku perspektivu i očekuje se njegovo sudjelovanje u obradi teme iz motrišta vjerske zajednice. U *kulturološkom* ili *religiološkom* modelu predmet se uokviruje sociološki, povijesno ili sustavno-komparativno, a od učenika se očekuje promjena perspektive u odnosu na različite religije i distancirano sudjelovanje u religijskom sadržaju, samo kao promatrača. Katharina Frank (2009.; 2015.) je na temelju nastavničkih uokvirenja zaključila da je u prva tri tipa posredovanja religijskog znanja više riječ o izgradnji *religioznog* znanja o religiji, dok je u četvrtom tipu riječ o posredovanju *sekularnog* znanja o religiji.

Iako je Katharina Frank analizirala pretežito nekonfesionalne oblike vjeronauka (u njemačkim savezima pokrajinama Hamburg i Brandenburg poučava se zajednički vjeronauk za sve učenike, a u Švicarskoj ne postoji svagdje vjeronauk kao zaseban predmet), zanimljivo je da je ondje osim modela sekularnog načina posredovanja religijskog znanja identificirala i modele kojima se religijska znanja posreduju na religiozni način. Uzme li se u obzir činjenica koju su uočili i religijski pedagozi Rudolf Englert i suradnici (2014 a) da se posljednjih godina i u konfesionalnom vjeronauku primjećuje odmak od teološki-normativnog prema religiološkom pristupu, može se zaključiti da se tipologija koju je definirala Katharina Frank može primijeniti i na konfesionalni vjeronauk radi analize svakodnevne vjeronaučne prakse. Autoričina tipizacija ponudila je teorijski temelj koji su već valorizirale neke empirijske studije o katoličkom (Englert i sur. 2014 b) i evangeličkom vjeronauku (Roose, 2022.).

3.3. Provjera i rasprava modela kvalitativnom metodologijom u katoličkom vjeronauku na hrvatskome uzorku

3.3.1 Cilj i metodologija istraživanja

Cilj istraživanja bio je ispitati koji se pristupi u posredovanju religijskog znanja mogu prepoznati i koji možda imaju prednost u nastavi katoličkog vjeronauka

na uzorku u Hrvatskoj. Kao analitički instrument za analizu nastave primijenjen je raster od četiri kategorije ili tipa posredovanja religijskog znanja prema Katharini Frank, a to su narativni (figurativni), dogmatski, egzistencijalni i kulturološki tip. Prva tri tipa odnose se na religiozno posredovanje religijskog znanja koje je primjerenom ispitivanju konfesionalnog vjeronauka. Usto se, prema analogiji, željelo provjeriti i moguće postojanje četvrtoga, kulturološkoga ili religiološkoga tipa u konfesionalnom vjeronauku s obzirom na to da su u navedenom istraživanju pretežito nekonzfesionalnih oblika vjeronauka identificirana i tri modela religioznog posredovanja religijskog znanja.

Također se željelo ispitati postoje li razlike u vremenskom razmaku od sedam godina (između školskih godina 2013./2014. i 2020./2021.) s obzirom na to da je usmjerenje nastave na kompetencije u međuvremenu utjecalo na izradu i prihvaćanje novih kurikula 2019. godine, a kurikulum katoličkog vjeronauka pritom je dao više prostora uvažavanju drugih religija i svjetonazora, posebno u domenama A i D (*Kurikulum*, 2019.). Istraživanje je kvalitativno, a kao izvor za istraživanje nastave uzeta su izvješća s hospitacija koja su pod mojim vodstvom izradili studenti koji su pohađali *Metodičke vježbe iz vjeronauka* na Katoličkom bogoslovnom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

Studentice i studenti hospitalirali su nastavi vjeronauka u osnovnim i srednjim školama te su na temelju polustrukturiranog vodiča (s navedenim sastavnicama promatranja) trebali promatrati, analizirati i bilježiti tijekom nastavnog sata (nastavne jedinice) i pojedine aspekte nastave. Činjenica da su hospitacije dio profesionalne izobrazbe studenata te oni nisu angažirani kao dio istraživačkog tima, mogla je utjecati na to da su se nastavnici osjećali opuštenije i da je nastava bliža stvarnoj odnosno svakodnevnoj. Prednost studentskog promatranja i zapažanja u odnosu na tonsko ili videografsko snimanje bolji je pogled na cjelinu učionice i zapažanje suptilnih nijansi koje se događaju u nastavnom procesu. Nedostatak je subjektivnost promatrača i moguća nedostatna kompetencija studenata kao promatrača.

Iz baze podataka kojom raspolazem kao voditeljica kolegija dugi niz godina izdvojila sam studentska izvješća iz dviju akademskih godina, ukupno četrdeset pet izvješća studenata, a riječ je o ukupnom broju izvješća u spomenutim godinama. Trideset izvješća odnosi se na nastavne sate vjeronauka koji su održani akademske godine 2013./2014., od čega deset u nižim razredima osnovne škole, pet u višim razredima osnovne škole i petnaest u srednjim školama. Petnaest izvješća odnosi se na nastavne sate koji su održani akademske godine 2020./2021., od čega četiri u nižim razredima osnovne škole, pet u višim razredima osnovne škole i šest u srednjim školama. Škole se nalaze na području grada Zagreba, a po jedan nastavni sat održan je u školama u Jastrebarskom i Karlovcu.

3.3.2. Analiza i interpretacija podataka s raspravom

Analiza izvješća najprije pokazuje da se u ispitanom uzorku (nastavnim satima vjeronauka) ne mogu prepoznati ni kulturološki ni narativni pristupi. Može se pretpostaviti da konfesionalni oblik katoličkog vjeronauka, a vjerojatno i procjena vjeroučitelja o religijskom identitetu učenika, navodi nastavnike na to da u posredovanju religijskih znanja ne primjenjuju kulturološki odnosno *religiološki* pristup, osim u određenoj mjeri kada je riječ o drugim religijama kao predmetu učenja. Izostanak *narativnog* modela posredovanja religijskog znanja može se povezati s isticanjem školskog profila i značaja vjeronauka u izobrazbi i trajnom obrazovanju nastavnika vjeronauka, što ih navodi na to da izbjegavaju narativni model koji je primjereniji katehetskoj nego školskog situaciji.

Religiozni pristup posredovanju religijskog znanja može se uočiti i po posebno-me molitveno-meditativnom početku i završetku nastavnog sata koji svjedoči o nje-govu konfesionalnom obilježju i nakani religijske socijalizacije učenika. U razrednoj nastavi osnovne škole nastavni sat obično započinje nekom duhovnom pjesmom i/ili molitvom koja je primjerena dječjem uzrastu. U predmetnoj nastavi osnovne škole i u srednjoj školi nastavni sat često uokviruje molitva koju su sastavili ili pripremili sami učenici ili meditacija povezana s temom nastavnog sata, ponekad uz instrumentalnu glazbenu pratnju. S obzirom na takvo uokvirenje, ne primjećuju se nikakve promjene između dviju ispitanih školskih godina.

U analiziranom uzorku najčešći je konfesionalno-objektivni, *dogmatski* pristup kojim se posreduju religijska znanja u skladu s teologijom i učenjem Katoličke crkve. To se prepoznaje i u nižim i u višim razredima osnovne škole, a također i u srednjoj školi. Budući da su u navedenom pristupu sadržani i neki oblici iskustvenog učenja, osobito u mlađoj školskoj dobi – a obrada biblijskih (ali i drugih) tekstova nužno obuhvaća aktualizaciju – dogmatski model ima i neka obilježja egzistencijalnoga. Međutim, razlika se vidi po tome što dogmatski model ostavlja prostor slobode u kojemu se mogu kretati učenici različitih stavova i stupnjeva osobne vjerničke i svjetonazorne identifikacije s kršćanskim sadržajem (Unser, 2022.). U manjem broju izvješća može se prepoznati da se određeni dio nastavnica i nastavnika koristi i izrazito *egzistencijalnim* pristupom kojim se pretpostavlja da su svi učenici katolički vjernici ili da to žele biti te izričito smjera na njihov osobni vjernički odgovor, rast i angažman u odnosu na zahtjeve religijskog sadržaja i poruke. Navedeno zapažanje odnosi se i na niže i na više razrede osnovnih škola, a također i na srednje škole. U analiziranom uzorku ne primjećuje se nikakva razlika u razvoju koncepata ili promjeni zastupljenosti modela između 2013./2014. te 2020./2021. školske godine.

Na temelju čega se neki pristup u posredovanju ishoda i sadržaja u ispitanom uzorku može shvatiti kao dogmatski, a drugi kao egzistencijalni? To ću pokazati

na različitim temama i u različitim godištim osnovne i srednje škole navodeći i objašnjavajući pritom najprije primjere dogmatskoga, a zatim i egzistencijalnog modela.

Dogmatski model

Primjer 1. U središtu je nastavnog sata Isusova priča (prisposoba) o okrutnom dužniku iz Evanđelja po Mateju (Mt 18, 23-35) kojemu je gospodar oprostio, dok on nije htio oprostiti svome dužniku. Tome nastavnom satu nazočila je studentica, a iz njezina opširnijeg opisa tijeka nastavnog sata razvidno je da nastavnica nakon čitanja priče postavlja pitanja o značenju teksta te objašnjava nepoznate riječi i pojmove. Potom pita učenike o likovima prisposobe „te im objašnjava svaku rečenicu, a učenici aktivno sudjeluju [u obradi nastavnog sadržaja. Odredili su] glavnu pouku i misao prisposobe da treba opraštati jer svatko zaslužuje drugu priliku [... a tu pouku] vjeroučiteljica također povezuje s Isusovim riječima: „Sve što želite da ljudi vama čine, činite i vi njima.” (Izvešće, 2013./2014., 3. r. OŠ)

Iz opisa je razvidan moralni i bihevioralni apel novozavjetnog sadržaja s kojim se učenici upoznaju, ali on im se ne nameće. Nastavničina pitanja, zadatci, poticaji i zaključci ostavljaju učenicima dovoljno slobode i slobodne odluke u odnosu na zahtjeve religijskoga, kršćanskog sadržaja.

Primjer 2. Prema opisu studenta koji je nazočio nastavnom satu vjeronauka – vjeroučiteljica najprije pripovijeda učenicima biblijsku pripovijest o Josipu Egipatskom. Nakon toga učenici je trebaju prepričati uz pomoć slika. Potom u radnoj bilježnici rješavaju zadatke u svezi s pripovijesti. Nastavnica povezuje starozavjetni lik Josipa Egipatskog i novozavjetni lik Isusa Krista kojemu je Josip prototip. Lik Josipa Egipatskog učenicima se ujedno prikazuje kao uzor dobrote s moralnom poantom: „Josip je do svojega cilja mnogo pretrpio, no na kraju Bog ipak sve okreće na dobro.” (Izvešće, 2013./2014., 2. r. OŠ)

Biblijski narativ na tome nastavnom satu vjeronauka uokviruje se biblijsko-teološki i dogmatski (lik-prototip). Iz opisa je razvidna i aktualizacija, tj. moralna implikacija teksta, no ona se učenicima predlaže neizravno. U opisu nema pitanja koja bi od učenika zahtijevala da se sami poistovjete s Josipovim likom, odnosno da se sami nužno egzistencijalno uključe u biblijsku situaciju.

Primjer 3. Nakon motivacije i problemskog pitanja o krepostima koje su učenicima poželjne vjeroučiteljica je, prema studentovu izvješću, najprije govorila o bogoslovnim krepostima koje su bile okosnica toga nastavnog sata. Student zapaža sljedeće:

„Učenici nisu razumjeli mnoga pitanja te im je sve to profesorica objašnjavala na primjerima. Pritom se također koristila predloženim audiovizualnim sadržajima u

udžbeniku. Učenici su bili zainteresirani za nastavni sadržaj s mnogo pitanja o temi, a prije svega o tome kako se mogu aktualizirati pojedine teme i ideje u stvarnom životu. [...] Vjeroučiteljica na poseban način potiče učenike na vlastiti stav te produblјivanje i promišljanje o nastavnim sadržajima.” (Izvjješće, 2020./2021., 7. r. OŠ)

Iz studentova opisa i zapažanja primjetljiva je nakana vjeroučiteljice da nastavni sadržaj djeluje na učenike sučeljavanjem (također afektivno i bihevioralno sučeljavanje) i promišljanjem, ali njih se ne proziva izravno i osobno, ne zahtijeva se od njih neki oblik ispitivanja savjesti.

Primjer 4. Zanimljiv je i prikaz jedne studenice o nastavnom satu o temi hinduizma.

„Nakon motivacijskog kviza kojim se učenike upućuje u temeljne pojmove hinduizma, vjeroučiteljica je obradila sadržaj nastavne teme prikazom najznačajnijih obilježja hinduizma. Najprije je objasnila odakle potječe naziv te religije i što znači taj naziv. Potom je govorila o svetim knjigama, o bogovima i njihovim manifestacijama, a posebno je izdvojila ulogu Brahmana, Višne, Šive i Šaktija. Zatim je objasnila moralno naučavanje, posebno je objasnila što su kaste [...], a pritom je objasnila i podjelu na kaste [...]. U tome dijelu nastavnog sata spomenula je kako se u hinduizmu osobito cijeni askeza, odricanje, strplјivost i ideal nenasilja. Kao izrazitog zagovornika i praktikanta nenasilja spomenula je Mahatmu Gandhija. Govorila je i o specifičnom kultu ugošćavanja božanstva kod kuće, u domu. Objasnila je dva redovita puta spasenja u hinduizmu [...], a potom i nauk o vječnom životu odnosno pojam reinkarnacije. Nakon toga profesorica je učenike podijelila u nekoliko skupina.”

Studentica nadalje izvješćuje o proceduri i radu skupina u kojima je predviđena i rasprava.

„Za aktualizaciju teme vjeroučiteljica je potaknula učenike na razmišljanje o tome kakve slike o Bogu mi imamo te kakvo je naše poimanje spasenja. Izdvojila je dva lika iz novije povijesti – Mahatmu Gandhija i Majku Terezu iz Kalkute kao primjere djelotvorne ljubavi koja ne pozna granice (osobito klasne) te poštovanja različitog vjerovanja i istinskoga suživota s drukčijima.” (Izvjješće, 2013./2014., 1. r. SŠ)

Zašto se navedeni pristup posredovanju religijskog znanja ne označava kao religioški (kulturološki), već kao dogmatski? Iako se religija hinduizma na nastavnom satu nastoji prikazati objektivno, prepoznatljivo je da je o hinduizmu ipak riječ u okviru konfesionalnog katoličkog vjeronauka te se traže usporedbe i poveznice između kršćanstva i hinduizma na temelju današnjega pozitivnog odnosa – poštovanja Katoličke crkve prema drugim religijama. Istodobno je razvidna nakana vjeroučiteljice da potakne učenike na učenje i osobni religijski stav na osnovi suočavanja s temom hinduizma.

Egzistencijalni model

Primjer 1. Navedeni model bit će prikazan na temelju izvješća jednog studenta o nastavnom satu vjeronauka.

„Nastavni sat započeo je molitvom. Sadržaj molitve bila je zahvalnost, i to u skladu s temom današnjega nastavnog sata. [Tema je *Euharistija*, što znači zahvaljivanje.] Potom je vjeroučiteljica pitala učenike na čemu sve možemo i trebamo biti zahvalni (na jutru, lijepom danu...) i zbog čega trebamo Bogu zahvaljivati – jer je sve stvorio i bez njega ne bi bilo ničega. Isus nam je ostavio sakramente, a najveći i središnji sakrament – euharistiju – dar samoga sebe prije nego što će otići s ovoga svijeta, k Ocu. Euharistija je zapravo ljubav koja ne prestaje i zato su apostoli i dobili nalog: *Ovo činite meni na spomen.*” Student nadalje izvješćuje kako je uslijedilo čitanje novozavjetnog teksta o Isusovoj posljednjoj večeri, tumačenje teksta i govor o značenju euharistije u Crkvi danas. „Nakon toga opširnog objašnjavanja učenici su dobili zadatak da nacrtaju sebe na Posljednjoj večeri ili da napišu kako su se pritom osjećali. Neki su crtali, a neki pisali te na takav način prikazali svoje osjećaje za koje pretpostavljaju da bi ih mogli imati u tome svečanom trenutku.” (Izvješće, 2020./2021., 3. r. OŠ)

Aktualizacija teksta izravnim zadatkom da zamisle i smjeste sebe u okviru biblijskog prizora ponajviše je utjecala na to da se takav način posredovanja religijskog znanja kvalificira kao egzistencijalni, a ne dogmatski. Zadatak bliži dogmatskom modelu zahtijevao bi od učenika posredno uključivanje, primjerice, da s Isusom za stolom nacrtaju svoje prijatelje koji će ići na prvu pričest. Među njima se mogu, ali i ne moraju, nalaziti i oni sami, ali tako bi se uzimalo u obzir da u vjeronauku u javnoj školi sudjeluju i učenici koji se ne smatraju vjernicima ili pripadaju drugim religijama, a zbog različitih razloga ipak pohađaju katolički vjeronauk.

Primjer 2. Temu *Traženje Boga u novim religioznim pokretima* nastavnica je, prema izvješću studentice, započela s nekoliko definicija novih religioznih pokreta.

„Zatim je nastavnica uputila učenicima nekoliko pitanja o njihovim osjećajima. *Osjećam li se osobno čvrsta/čvrst u svojoj vjeri? Jesam li spremna/spreman svjedočiti za nju?* Potom su učenici odgovarali na takva pitanja. Uslijedilo je izlaganje učenika o pojedinim pokretima (sikhizam, mormonizam, scientologija i sl.) za koje su kod kuće pripremili plakate. Nakon toga vjeroučiteljica je postavljala pitanja i poticala učenike na prosudbu.” (Izvješće, 2013./2014., 8. r. OŠ).

Ono što svrstava navedeni nastavni sat u egzistencijalni model jesu pitanja koja izravno zahtijevaju da učenici propituju svoje vjerovanje i o tome govore pred drugima.

Primjer 3. Nastavnica je povezala teme *Crkva, zajednica pozvanih* i *Važnost Marije u Crkvi*. Prema studentovu izvješću najprije je stavila na ploču sliku Presvetog srca

Marijina s natpisom *Neka mi bude* i uz pomoć računala učenici su slušali motivirajuću duhovnu pjesmu.

„Učenice su trebale – promatrajući tu sliku i napisanu rečenicu te slušajući duhovnu pjesmu – napisati o čemu razmišljaju kada sve to gledaju i slušaju. Potom su prozivane da govore o svojim dojmovima i zapažanjima. [...] Nastavnica je ishode spomenutih tema razradivala tako što je objašnjavala sadržaj, o njemu postavljala pitanja učenicama te ih poticala na prikaz njihova doživljaja u svezi sa sadržajem. [...] Pitanja koja profesorica postavlja izazivaju u učenicama zanimanje za sadržaj koji, na poticaj, povezuju s vlastitim životima. [...] Nastavnica često potiče na iskaze mišljenja i povezivanje sadržaja sa životom učenika. Pritom prihvaća njihova promišljanja i potiče ih na vjerodostojan kršćanski život i izvan škole i učionice. Takva je sintagma upotrijebljena više puta.” (Izvyješće, 2020./2021., 2. r. SŠ).

Iz studentova zapažanja razvidno je da je na tome nastavnom satu bila riječ o izrazito egzistencijalnom pristupu u kojemu se učenike izravno bodri u vlastitom vjerovanju i svjedočenju vjere te se od njih očekuje osobno sudjelovanje u vjeri vjerske zajednice. Navedeni primjeri ujedno pokazuju da subjektivne teorije nastavnika (Lehner-Hartmann, 2014.; Valenčić Zuljan, 2008.) igraju važnu ulogu u procjeni odabira modela za posredovanje religijskog znanja i ostvarivanje ciljeva vjeronauka kao nastavnog predmeta.

Zaključak

U istraživanjima u odgojno-obrazovnim znanostima danas se pridaje veliko značenje empirijskim pristupima: kvantitativnim, kvalitativnim i kombiniranim. U inozemnim publikacijama prilično je zastupljeno i empirijsko istraživanje nastave, što se odnosi i na nastavu vjeronauka. Empirijsko istraživanje nastave omogućuje uvid u realnost nastavne svakodnevice te nastoji uspostaviti povezanost između uzroka i posljedica propitivanjem valjanosti etabliranih didaktičkih i metodičkih načela i modela. Takvo istraživanje temelji se na promatranju, analizi i interpretaciji nastavnih sadržaja i procesa. U Hrvatskoj je nedostatan takvo istraživanje nastave. Interpretacija podataka dobivenih na temelju sustavnog promatranja i analize nastave vjeronauka u ovome istraživanju smatra se doprinosom empirijskom istraživanju nastave, posebno nastave vjeronauka.

Cilj istraživanja bio je ispitati mogu li se u nastavi katoličkog vjeronauka u hrvatskome uzorku prepoznati četiri modela posredovanja religijskog znanja koje je identificirala Katharina Frank (narativni, dogmatski, egzistencijalni i kulturološki) te je li možda dominantan neki od modela. Tri autoričina modela odnose se na religiozno posredovanje religijskog znanja te su primjereni i za analizu konfesionalnih oblika

vjeronauka. Četvrti model odnosi se na sekularno posredovanje religijskog znanja, a provjera prisutnosti tog modela opravdana je činjenicom da se u novije vrijeme i u konfesionalnim oblicima vjeronauka, zbog heterogenog sastava učenika koji ga pohađaju, primjećuje pomak prema religiološkom pristupu. Također se željelo istražiti postoji li u vjeronaučnoj praksi razlika između dviju različitih školskih godina, i to prije i nakon uvođenja novog *Kurikuluma* za nastavni predmet *Katolički vjeronauk* iz 2019. godine kojim se više uvažavaju druge religije i svjetonazori (*Kurikulum*, 2019.) pa se time mogao očekivati i izraženiji religiološki pristup.

Baza podataka za istraživanje bila su studentska izvješća s hospitacija koja su pod mojim vodstvom – na temelju promatranja i analize nastave katoličkog vjeronauka unutar kolegija *Metodičke vježbe iz vjeronauka s hospitacijama* – sastavili studenti Katoličkoga bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Kao analitički instrument primijenjeni su spomenuti modeli posredovanja religijskog znanja dobiveni metodologijom utemeljene teorije koje je u svome istraživanju pretežito nekonfesionalnih oblika vjeronauka, i to na temelju promatranja i analize nastave, identificirala i imenovala Katharina Frank. Primjena navedenog instrumenta na analizu tipova posredovanja religijskog znanja u konfesionalnom vjeronauku ujedno se može razumjeti kao doprinos dijalogu religijske pedagogije i religijskih znanosti te interkonfesionalnom i međureligijskom učenju.

Na osnovi analize četrdeset pet izvješća pokazuje se izostanak narativnoga i kulturološkog modela te zastupljenost dogmatskoga i egzistencijalnog modela u hrvatskom uzorku. Nastavnice i nastavnici vjeronauka u osnovnim i srednjim školama u hrvatskome uzorku koriste se češće u posredovanju religijskog znanja objektivnim, dogmatskim pristupom koji posreduje religijska znanja oslanjajući se na teologiju i učenje Katoličke Crkve. U daljnjim istraživanjima i razvoju novih teorija trebalo bi problematizirati adekvatnost naziva „dogmatski” za konfesionalno-objektivni model koji se može primijeniti i na druge vjerske zajednice i njihov vjeronauk. Razlog su prije svega moguće predrasude i opterećenost pojma „dogmatski” prizvukom „nekritičnosti”, zbog čega bi bilo korisno razmisliti o osmišljavanju prikladnijeg naziva za taj model u budućim istraživanjima. Riječ je o modelu koji istodobno nastoji biti konfesionalan, objektivan i uključiv. Objektivnost u konfesionalnom vjeronauku ne znači ni jednostrano kognitivno posredovanje sadržaja, a ni odricanje od dimenzije zahtjeva vjere koji je inherentan religijskom sadržaju, već sugerira stav i stil nena- metanja koji odražava veću uključivost prema različitim kategorijama naslovnika i u samom konfesionalnom vjeronauku.

Istraživanje je pokazalo da se određeni dio nastavnica i nastavnika koristi i izraženo subjektivno-egzistencijalnim pristupom, kojim se pretpostavlja da su svi učenici katolički vjernici ili da to žele biti. Stoga poziva na njihov osobni vjernički odgovor,

napredak i angažman u odnosu na religijski sadržaj i njegovu poruku. Egzistencijalni model u analiziranom uzorku pokazuje se prije svega u odnosu na osobni, a ne egzistencijalno-univerzalizirajući zahtjev sadržaja i vjerske poruke. Narativni i kulturološki pristupi u analiziranom uzorku nisu zastupljeni. Narativni pristup nastavnici vjerojatno prepoznaju kao izrazito katehetski i zbog toga neprimjeren obilježjima vjeronauka kao nastavnog predmeta u javnoj školi, dok kulturološki pristup vjerojatno smatraju nespojivim s konfesionalnim značajem vjeronauka.

Usporedbom trideset izvješća iz školske godine 2013./2014. i petnaest izvješća iz školske godine 2020./2021. moglo se uočiti da u analiziranom uzorku u svakodnevnoj vjeronaučnoj praksi nema nikakve značajne promjene u pristupima u odnosu na novi *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije* iz 2019. godine. Njegovo istaknutije prihvaćanje drugih religija i svjetonazora moglo bi biti povezano s većim prihvaćanjem religioških znanja i pristupa. Temeljem toga može se primijetiti da su subjektivne teorije nastavnika značajne u procjeni odabira modela i ostvarivanju ciljeva vjeronauka kao nastavnog predmeta.

Budući da se u medijima i literaturi u Hrvatskoj često čuju prigovori na konfesionalnost vjeronauka u školi, bilo bi korisno ispitati odnos između pojedinih oblika posredovanja religijskog znanja i mogućeg osipanja postotka učenika koji pohađaju (konfesionalni) vjeronauk. Može se postaviti pitanje: Koliko pojedini model posredovanja religijskog znanja hegemonizira populaciju učenika koji ga pohađaju, a odbija učenike kojima je potreban veći prostor slobode u odnosu na prihvatanje vjeronaučnih sadržaja? Polazeći od rezultata ovoga istraživanja, trebalo bi provesti daljnja istraživanja na većem uzorku te ih nadopuniti intervjuima s nastavnicima i učenicima radi potpunije percepcije konceptualnih uokvirenja vjeronauka. Potom bi se moglo provesti i istraživanje na reprezentativnom uzorku.

U daljnjim istraživanjima moglo bi se također ispitati koliko religijska znanja koja posreduju nastavnici vjeronauka uvažavaju najnovije teološke spoznaje i iskaže crkvenog učiteljstva i spoznaje drugih znanosti relevantnih za religijska znanja koja se posreduju u vjeronauku. Također bi bilo korisno istražiti samorazumijevanje uloge nastavnika i njihove subjektivne teorije, recepciju posredovanih sadržaja od strane učenika, kompetencije učenika koje promiče vjeronauk, odnos modela te socijalnih oblika nastave i nastavnih metoda.

Literatura

1. Altrichter, Herbert; Posch, Peter (1990), *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
2. Bachmair, Gerd (1974), *Unterrichtsanalyse*. Weinheim-Basel: Beltz Verlag.
3. Barić, Denis (2013), Inicijalna formacija vjeroučitelja: izazov Crkvi i školi. *Obnovljeni Život*, 68 (3), str. 339-352.

4. Barić, Denis; Burušić, Josip (2015), Quality of Religious Education in Croatia Assessed from Teachers' Perspective. *British Journal of Religious Education*, 37 (3), str. 293-310.
5. Beier, Miriam; Heller, Thomas; Wermke, Michael (2014), Religionsunterricht erforschen – Stand und Perspektiven. U: P. Schreiner (ur.) i F. Schweitzer (ur.), *Religiöse Bildung erforschen: Empirische Befunde und Perspektiven*. Münster: Waxmann, str. 149-164.
6. Dallmayr, Fred Reinhard (ur.); Thomas McCarthy (ur.) (1977), *Understanding and Social Inquiry*. Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.
7. Dressler, Bernhard; Klie, Thomas; Kumlehn, Martina (2012), *Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
8. Englert, Rudolf; Hennecke, Elisabeth; Kämmerling, Markus (2014 b), *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*. München: Kösel.
9. Englert, Rudolf (ur.); Kohler-Spiegel, Helga (ur.); Naurath, Elisabeth (ur.); Schröder, Bernd (ur.); Schweitzer, Friedrich (ur.) (2014 a), *Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung*. Jahrbuch der Religionspädagogik 30. Neukirchen-Vluyn: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.
10. Erickson, Frederick (1986), Qualitative Methods in Research on Teaching. U: M. Wittrock (ur.), *Handbook of Research on Teaching* (3. izd.). New York: MacMillan, str. 119-161.
11. Filipović, Ana Thea (2011), *U službi zrelosti vjere i rasta osoba. Katehetska i religijskopedagoška promišljanja u suvremenom kontekstu*. Zagreb: Glas Koncila.
12. Filipović, Ana Thea (2013), Kako vjeronauk govori o patnji i nadi? Analiza udžbenika za katolički vjeronauk s posebnim osvrtom na rodne implikacije. *Crkva u svijetu*, 48 (4), str. 435-468.
13. Filipović, Ana Thea (2016), Odnos vjeroučiteljica i vjeroučitelja u Hrvatskoj prema razlikama u razredu i nastavi. *Crkva u svijetu*, 51 (1), str. 7-34.
14. Filipović, Ana Thea (2019), Contextual Influences on Knowledge Mediation in Religious Education in Schools and Its Significance for Teacher Education. U: M. T. Buchanan (ur.) i A.-M. Gellel (ur.), *Global Perspectives on Catholic Religious Education, Volume II: Learning and Leading in a Pluralist World*. Singapore: Springer, str. 381-392.
15. Filipović, Ana Thea; Rihtar, Stanko (2017), The Characteristics of Religious Education Teachers and Respecting Diversity in Religious Education in Croatia. *Religious Education*, 112 (4), str. 366-380.
16. Filipović, Ana Thea; Rihtar, Stanko (2022), Utjecaj krize uzrokovane pandemijom koronavirusa na neke aspekte života, mentalnog zdravlja i vjere adolescenata. U: J. Garmaš (ur.) i A. Šegula (ur.), *Probuditi kreativnost. Izazovi učenja i poučavanja u kontekstu pandemije i migracija. Zbornik radova / Inciting creativity: Learning and teaching challenges in the context of pandemic and migration; Conference proceedings*. Split – Ljubljana – Passau: Katolički bogoslovni fakultet – Sveučilište u Splitu; Teološka fakulteta, Univerza v Ljubljani; Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Universität Passau, str. 253-269.
17. Frank, Katharina (2009), *Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*. Stuttgart: Kohlhammer.

18. Frank, Katharina (2015), Vermittlung und Rezeption von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 1 (1), str. 43 – 61.
19. Gage, Nathaniel L. (1978), *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. New York: Teachers College Press.
20. Gennerich, Carsten; Mokrosch, Reinhold (2016), *Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religionskooperativen Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
21. Goffman, Erving (1980), *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
22. Grimmitt, Michael (1987), *Religious Education and Human Development: The Relationship between studying religions and personal, social and moral education*. Great Wakering, Essex: McCrimmon.
23. Halmi, Aleksandar (2013), Kvalitativna istraživanja u obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2), str. 203-218.
24. Hassanein, Diaa Eldin (2013), *Der Hamburger Weg des Religionsunterrichts. Eine empirische Analyse zum Dialog im Klassenzimmer*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
25. Helmke, Andreas (2003), *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
26. Hennecke, Elisabeth (2012), *Was lernen Kinder im Religionsunterricht? Eine fallbezogene und thematische Analyse kindlicher Rezeptionen von Religionsunterricht*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
27. Hofman, Renate (2008), *Religionspädagogische Kompetenz. Eine empirisch-explorative Studie zur Evaluation religionspädagogischer Kompetenz von ReligionslehrerInnen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
28. Jurić, Kata Amabilis (2015), *Duhovnost vjeroučitelja laika u Hrvatskoj*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
29. Jurić, Kata Amabilis (2022), Odgojiteljice, vjeroučitelji i vjeroučiteljice pred izazovima pandemije i potresa. *Diacovensia*, 30 (2), str. 237-260.
30. Kenngott, Eva-Maria (ur.); Englert, Rudlof (ur.) i Knauth, Thorsten (ur.) (2015), *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich: Unterrichtsmodelle in der Diskussion*. Stuttgart: Kohlhammer.
31. Kiper, Hanna i Mischke, Wolfgang (2008), *Uvod u opću didaktiku*. Zagreb: Educa.
32. Kiper, Hanna, LehrerInnen dokumentieren und reflektieren ihre Praxis. Zur Entwicklung einer forschenden Einstellung als Bestandteil von Professionalisierung (2000). U: A. Feindt i H. Meyer (ur.), *Professionalisierung und Forschung*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, str. 45-75.
33. *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* (25. siječnja 2019). Dostupno na mrežnoj stranici: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_216.html (pristupljeno 8. rujna 2022.).
34. Lehner-Hartmann, Andrea (2014), *Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen*, Stuttgart: Kohlhammer.

35. Leschinsky, Achim; Roeder, Peter M. (1980), *Didaktik und Unterricht in der Sekundarstufe I seit 1950. Entwicklungen der Rahmenbedingungen*. U: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht (ur.), *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Bd. 1: Entwicklungen seit 1950*. Stuttgart: Verlag Klett-Cotta, str. 283-391.
36. Loser, Fritz (1979), *Konzepte und Verfahren der Unterrichtsforschung*. München: Juventa.
37. Mandarić, Blaženka Valentina (ur.); Razum, Ružica (ur.) i Barić, Denis (ur.) (2019), *Religioznost zagrebačkih adolescenata*. Zagreb: Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Kršćanska sadašnjost.
38. Mandarić, Valentina Blaženka (2000), *Religiozni identitet zagrebačkih adolescenata*. Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar i Katolički bogoslovni fakultet.
39. Mandarić, Valentina Blaženka (ur.); Hobljaj, Alojzije (ur.) i Razum, Ružica (ur.) (2011), *Vjeronauk – izazov Crkvi i školi: Empirijsko istraživanje na području Zagrebačke nadbiskupije*. Zagreb: Glas Koncila.
40. Marinović Bobinac, Ankica (2007), *Komparativna analiza kurikuluma za religijsko obrazovanje: primjer četiri katoličke zemlje*. *Metodika*, 8 (2), str. 408-424.
41. Meyer, Hilbert (1980), *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
42. Meyer, Hilbert (2004), *Was ist guter Unterricht? Sonderausgabe inkl. DVD-Video*, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
43. Moser, Heinz (ur.); Zedler Peter (ur.) (1983), *Aspekte und Probleme qualitativer Sozialforschung. Studien zu Aktionsforschung, empirischer Hermeneutik und reflexiver Sozialtechnologie*. Olpaden: Leske Verlag.
44. Pirner, Manfred L.; Schwarz, Susanne (Februar 2017), *Unterrichtsforschung, empirische*. Dostupno na mrežnoj stranici: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100226/> (pristupljeno 23. rujna 2022.).
45. Pravobraniteljica za ravnopravnost spolova (2012), *Istraživanje: Rodni aspekt u udžbenicima vjeronauka za osnovne i srednje škole*. Dostupno na mrežnoj stranici: <https://arhiva.prs.hr/attachments/article/633/VJERONAUK%20istra%20aspekt%20u%20ud%20benicima.pdf> (pristupljeno 12. rujna 2022.).
46. Ritzer, Georg (2010), *Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie*, Münster-Wien-Berlin: Lit Verlag.
47. Roose, Hanna (2022), *Rahmungen konfessionellen Religionsunterrichts*. Stuttgart: Kohlhammer.
48. Rukavina Kovačević, Ksenija; Mrnjauš, Kornelija (2017), *Vrijednosni aspekti u osnovnoškolskim i srednjoškolskim udžbenicima za katolički vjeronauk u Republici Hrvatskoj*. *Napredak*, 158 (1-2) str. 85-98.
49. Schelander, Robert (2011), *Entwicklung der empirischen Forschung in der österreichischen Religionspädagogik der letzten 10 Jahre. Ein Literaturbericht*. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 19 (1), str. 5-8.
50. Schröder, Bernd (2014), *Empirische Religionspädagogik. Verkündigung und Forschung* 59(2), str. 94-109.

51. Stachel, Günter (1976), *Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts*. Zürich: Benziger.
52. Terhart, Ewald (1978), *Interpretative Unterrichtsforschung. Kritische Rekonstruktion und Analyse konkurrierender Forschungsprogramme der Unterrichtswissenschaft*, Stuttgart: Klett-Cotta.
53. Terhart, Ewald (2001), *Metode poučavanja i učenja. Uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
54. Unser, Alexander (2022), Non-religious pupils in religious education: an exploration of their specific learning conditions. *Journal of Beliefs & Values*, DOI: 10.1080/13617672.2022.2156751.
55. Valenčić Zuljan, Milena (2008), *Subjektivne teorije – cjeloživotno učenje učitelja*, Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.
56. Vorsmann, Norbert (1972), *Wege zur Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsforschung*. Ratingen-Kastellaun-Düsseldorf: Henn Verlag.
57. Zierer, Klaus; Seel, Norbert M. (2012), General Didactics and Instructional Design: eyes like twins: A transatlantic dialogue about similarities and differences, about the past and the future of two sciences of learning and teaching. *SpringerPlus*, 15 (1). Dostupno na mrežnoj stranici: <https://doi.org/10.1186/2193-1801-1-15> (pristupljeno 15. rujna 2022.).

Empirical research of teaching: An example of qualitative research on models of mediation of religious knowledge in Religious Education

Summary

This paper is understood as a contribution to the empirical research of teaching, which is lacking in Croatia, explained historically and thematically, with an emphasis on Religious Education. Religious Education mediates the religious knowledge necessary for authoritative dealing with religious issues, students' own religious orientation and coexistence with those who believe differently or do not have religious beliefs. This article investigates which models of mediation of religious knowledge are represented in the teaching of Catholic Religious Education in the Croatian sample. The data were obtained using a qualitative methodology based on the observation and analysis of classes, which can be used to understand the intentions of teachers about the religious participation of students and the intended effects of religious socialization. The interpretation of data valorizes the meaning of teaching practice for questioning and possible revision of theoretical models. The results also show the importance and role of teachers' subjective theories in the mediation of religious knowledge, which may differ from the current directions of educational reforms, teaching curriculum and teacher training.

Keywords: Catholic Religious Education; teaching research; models of mediation of religious knowledge; observation and analysis of teaching; subjective theories of teachers.

Prof. dr. sc. Ana Thea Filipović
Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Vlaška 38, HR – 10000 Zagreb
thea.filipovic1@gmail.com