

OHRABRENJE ZA ŽIVOT I PRENOŠENJE CILJEVA RELIGIOZNE KOMPETENCIJE ŠKOLSKOG VJERONAUKA DANAS

ULRICH HEMEL

Bleichwiese 3
89150 Laichingen
Deutschland

Primljeno: 29. 4. 2000.
Izvorni znanstveni rad
UDK 268:373

Sažetak

S raznih strana čujemo kako je danas katolički školski vjeronauk u krizi, a obitelj slabo kršćanska. Autor primjećuje da su unatoč tome vjeroučitelji zadovoljni svojim pozivom. Pred poteškoćama se ne valja povući, nego treba tražiti nove načine i mogućnosti odgovora. U tome smislu autor se pita kako utemeljiti opstojnost školskog vjeronauka u suvremenoj školi. Polazeći od konkretne situacije postmodernog društva, autor izlaže sadašnju situaciju vjeronauka kao dijakonijske prisutnosti u Njemačkoj i u Europi, a zatim podsjeća kako vjeronauk pomaže živjeti omogućujući vjeroučenicima kvalificirano tumačenje svijeta i prenošenje religioznih kompetencija. Školski katolički vjeronauk tako će biti pomoć za život u demokratskom društvu i osposobljavanje za slobodu zrele odluke.

Ključne riječi: katolički školski vjeronauk, dijakonijska prisutnost školskog vjeronauka, religiozna kompetencija, pomoć za život u demokratskom društvu

Katolički školski vjeronauk danas se nalazi u teškoj situaciji, a ipak su školski vjeroučitelji u posebnoj mjeri zadovoljni svojim pozivom. Oni su uvjereni da obavljaju važnu zadaću i s pravom su spremni na borbu kad se s crkvene ili političke strane odavna izvojevani napredak opet stavlja u pitanje. Vjeroučitelji odavna znaju da prepoznatljivim kršćanskim stilom života živi samo još manji dio obitelji. Oni međutim znaju i da školski vjeronauk po tom stanju može imati ne manju, nego veću težinu, kad je profesionalno pripremljen i vjerodostojno zastupan. Ako se školski vjeronauk stavlja u pitanje na političkoj razini, tada su potrebni čvrsti argumenti i onda kad je samo manji dio učenika uopće kršten. Takvo je stanje u istočnim njemačkim savezima pokrajinama već deset godina! I upravo se tu, prema mom dubokom uvjerenju, moramo pitati je li uistinu dovoljno katolički školski vjeronauk u školi ponuditi samo onima koji su kršteni u Katoličkoj crkvi ili pak svima zainteresiranima,

pa tako i učenicima krštenim u Katoličkoj crkvi! Kao suprotnost takvoj otvorenoj poziciji, koju je moguće teološki zastupati u katoličkoj odgovornosti, postoji naravno »katehetska struja«, koju unutar Crkve (ali gotovo nikako ne i praktičari školskog vjeronauka) zagovaraju oni koji su doduše razumjeli da katehetsko podučavanje vjere u užem smislu ili navještaj u školskom vjeronauku više ne funkcioniraju i koji su zatim pogrešno zaključili da bi se Crkva morala čak i povući iz škole.

Cilj sljedećim razmišljanjima jest utemeljiti smislenost školskog vjeronauka nasuprot aktualnom društvenom razvoju neovisno o pravnim jamstvima opstanka, kao što je to npr. u Njemačkoj s čl. 7.3. Temeljnog zakona, i dati im u ruke moguće argumente koji još i danas mogu naići na odobravanje i priznanje.

Pritom se moje istraživanje kreće u četiri pravca:

1. Gdje smo: postmoderno društvo u potrazi za orijentacijom.

2. Što kršćani nude: školski vjeronauk kao dijakonijska prisutnost u Njemačkoj i u Europi.

3. Zašto vjeronauk pomaže živjeti: razvoj životnih perspektiva i prenošenje religioznih kompetencija.

4. Završno razmišljanje: školski vjeronauk kao ohrabrenje za život u kontekstu demokratskog društva.

1. GDJE SMO: POSTMODERNO DRUŠTVO U POTRAZI ZA ORIJENTACIJOM

Internet mijenja svijet. Jučerašnja iskustva imaju još tek povijesnu vrijednost. Djetinjstvo prije 40 godina bijaše djetinjstvo s radiom, prije 30 godina s televizijom, a danas je s računalom i Internetom. A sutra? Odakle da znamo što će biti sutra?

Kako da se dakle mlad čovjek od, recimo, 14-15 godina danas snađe? Vlastito zapažanje potvrđuje ono što je dokumentirano u Shellovoj studiji iz 1997. o mladima: postmoderna svijet djeluje nepregledno. Stranke i Crkve ne daju usmjerenje koje bi bilo vjerodostojno. Ono što izgleda vrijedno jest isključivo prvenstvo ekonomije. Općevažće načelo u društvu nije solidarnost nego nadmetanje; ali manje nadmetanje kao zajedničko, naglašeno radosno suočavanje u smislu sportskog fairplaya i pravog radovanja, nego kao Moloh koji prijeti okolišu i sveukupnom opstojanju. Čini se da se globalizacija prevodi u strah od nezaposlenosti, a gospodarstveni rast u sve izraženije uništenje okoliša.

Istovremeno borba oko podjele jedva dostatnih dobara postaje sve žešća. Ljudi koji bježe uslijed nedaća i ratova kao da su pred svima krivci. Mjere isključivosti prema strancima – čak i prema drugom i trećem naraštaju – sve su uže. Nasilje djeluje kao prečica za rješavanje društvenih problema. Političke teme kao euro, proces europskog sjedinjenja i ponovno njemačko ujedinjenje u riječi i na djelu općenito prolaze pokraj današnjih mladih: nisu samo društvene snage, nego i scene mladih u vrlo visokom stupnju rascjepkane. Da li radije prema sportu i zabavi, glazbi ili računalu, mladenačkim bandama ili ranoj vezi udvoje – jedno je sigurno: mladi se sve

manje usmjeravaju prema organskim društvenim velikim skupinama.

A za Crkvu se ionaku ne zanimaju. Religijski pedagozi ovdje govore o »prekidu s tradicijom«¹. U Shellovoj studiji iz 1997. o mladima više se ne pojavljuju religiozno-crkvena pitanja.²

Društvena izlazna situacija posljedično ukazuje na paradoksalnu dilemu: sve se više želi, traži i sve je potrebnija orijentacija. Istovremeno sve više raste udaljenost prema ponudama za orijentaciju, koju nude Crkve.

Moglo bi se tako doći do dvostrukog zaključka: ili do prkosnog »Sada pravo udesno«, ili do rezignirajućeg »Uštedimo sebi uzaludne muke«.

U sljedećem odlomku želi se pokazati da nijedan od tih stavova ne može biti zastupan pri pomisli na moderno poimanje školskog vjeronauka, nego da školski vjeronauk štoviše može predstavljati obilježje koje štiti profil škole u demokratskom društvu.

2. ŠTO DONOSI ŠKOLSKI VJERONAUK: DIJAKONIJSKA PRISUTNOST U NJEMAČKOJ I U EUROPI

Prije svega htio bih upozoriti na činjenicu da je školski vjeronauk u Europi gotovo bez razlike sastavni dio školstva. To ne vrijedi samo za Španjolsku i Italiju, nego i za Švedsku i Veliku Britaniju, ne samo za Belgiju i Austriju, nego i za Mađarsku i Slovačku, da spomenemo samo neke primjere. Jedina iznimka, doduše vrijedna pažnje, jest Francuska, gdje nakon prihvaćanja Zakona o odvojenosti države i Crkve 1905. godine školski vjeronauk postoji još jedino u starim konkordatnim područjima Elzasa i Lotaringije, dok je u ostalima međutim godinama bio ostavljan slobodnim jedan školski dan, ponajviše srijeda, kako bi se dala prilika za religioznu poduku u crkvenim prostorima.

Školski vjeronauk, makar to bilo i slabo poznato, pripada dakle širom Europe za-

1 Usp. E. FEIFEL – W. KASPER (ur.), *Traditionskrise des Glaubens*, München 1987.

2 Usp. 12. *Shell-Jugendstudie*, Jugend 1997, Opladen 1997.

jedničkim iskustvima mladih u europskim zemljama.

Naravno, ustroj i ciljevi takvog vjeronauka su različiti. Oni se međutim mogu sažeto izraziti u nekoliko glavnih točaka:

1. Vjeronauk kao katehetsko prenošenje vjere;
2. Vjeronauk kao informacija o religiji i o religijama;
3. Vjeronauk kao pedagoški i religiozno motivirana pomoć za život.

2.1. Vjeronauk kao katehetsko prenošenje vjere

Prvi model, naime vjeronauk kao kateheza ili »Crkva u školi«, prevladavao je u reli-gijskopedagoškoj diskusiji u Njemačkoj nakon svršetka II. svjetskog rata a u Poljskoj nakon pada komunizma. U tom modelu je crkveni interes na teret drugih gledišta postavljen na prvo mjesto. Do danas postoje utjecajne crkvene struje koje su povezane s tim modelom, ali nisu uvijek dobro obaviještene o drugim prihvatljivim mogućnostima izbora. Međutim, i kad se sa sindikalne ili političke strane upućuju kritike na školski vjeronauk, u krajnjem se slučaju ima u vidu školski vjeronauk kao »Crkva u školi«, da, štoviše, kao indoktrinirajuće prenošenje vjere.

U idealnom i tipičnom smislu školski vjeronauk kao »kateheza« pretpostavlja upravljenost mladima koji su kršteni i koji su željni vjere te su sposobni i žele shvatiti kršćanskoreligiozne sadržaje kao dio svog školskog obrazovanja i kojima je Crkva normativna instancija kršćanskoga.

U današnjoj školskoj stvarnosti taj model tužno propada. On naime *kao prvo* pretpostavlja kršćansko okružje, kojega u tom obliku više nema. *Kao drugo*, mnogi mladi, odgovaralo to nama ili ne, istina vide Crkve kao moćne velike institucije, ali ne više kao bezuvjetne normativne instance kršćanstva. Crkvenost, vjersko uvjerenje i religioznost polako su se međusobno počeli razlikovati jedno od drugoga. *Kao treće*, katehetski model školskog vjeronauka ne odgovara više školskom zahtjevu obrazovanja. Kateheza zahtijeva temeljno vjersko uvjerenje, prethodno slaganje s kršćanskim oblikom života³.

To međutim ne pogađa ni današnji svijet učenika ni društveni zadatak škole, koje bih htio opisati pomoću natuknica kao što su prenošenje životne kompetencije stjecanjem ključnih kvalifikacija i općeg obrazovanja.

Mnogo toga govori da su zapažanja krize školskog vjeronauka još uvijek, svjesno ili nesvjesno, sputana modelom školskog vjeronauka kao prenošenja vjere odnosno kateheze. Ako samo 10-20% učenika (ili manje!) sudjeluje u životu crkvene zajednice, ako samo malen broj njih barem jedanput mjesečno dolazi na nedjeljnu svetu misu i samo malo njih njihovi roditelji osnažuju u religioznim uvjerenjima, kako bi se onda za takvu društvenu manjinu mogao držati opravdanim školski vjeronauk kao redoviti školski predmet? Obratno se izražavaju i neki ljudi iz Crkve: Zar ne bi bilo bolje »malom stadi« mladog naraštaja ponuditi topao osjećaj prihvaćenosti u zajednici umjesto oštrog pro-puha općedruštvene stvarnosti?

Međutim, izlaz iz škole i povratak u kršćanski geto nije ispravna alternativa za moderan, kršćanski školski vjeronauk, nego mi-saona figura koja je nastala iz ovdje i danas pojmovno neprikladnog sužavanja, tj. iz katehetske uskoće školskog vjeronauka!

Prije nego prijeđem na model »školskog vjeronauka kao informacije«, htio bih Vam tu uskoću pokazati na poznatom Vam problemu iz prakse, konfesionalnoj trijadi.

Ona neosporno pretpostavlja da se pouka i poučavatelji podudaraju s dotičnom vjerskom zajednicom. Sporan je treći dio trijade, naime trebaju li i učenici biti katolički ili evangelički kršteni. To je svakako slučaj u modelu »vjeronauk kao katehetsko prenošenje vjere«. Postoje međutim i drugi teološki modeli koji se posve podudaraju s »temeljnim načelima religioznih zajednica«, ali su otvoreni i za nekrštene. U trenutku u kojemu predstavnici Crkve zagovaraju legitimnost takvog modela, urušava se juridički temelj konfesionalne trijade. Naime, stvar je Crkava, a ne pravnog tumačenja, utvrditi uvjete religioznog pristupa školskom vjero-

3 Usp. U. HEMEL, *Theorie der Religionspädagogik*, München 1984, str. 301-383.

nauku, tj. djelovati na području na kojemu svjetonazorski neutralna država ne može isticati nikakve kompetencije.

2.2. Vjeronauk kao informacija o religiji i o religijama

Prelazim na drugi model vjeronauka u Europi, tj. na vjeronauk kao *informaciju* o religioznim temeljima zapadne kulture. Taj model posebno obilježava poimanje vjeronaučne nastave u *Velikoj Britaniji* i u *Švedskoj* te u novije vrijeme, tj. od konkordata 18. veljače 1984, također u *Italiji*. Prednost modela je bezuvjetna integracija *vjeronauka u školske obrazovne i odgojne ciljeve*. Zahtjev školskog vjeronauka cilja tada na »objektivnu religiju«, što je npr. u Švedskoj u 70-im godinama ulazilo u pojam čisto informativnog, »objektivnog školskog vjeronauka«, koji se zatim relativno brzo pokazao prilično dosadnim.

U *Velikoj Britaniji* je školski vjeronauk u javnoj školi imao i još uvijek ima među ostalim zadatak društvene integracije građana doseljenih iz zemalja Commonwealtha – Indije, Pakistana, Kenije, Južne Afrike i drugih zemalja, kojima pomoću vjeronauka valja prenijeti i temelje britansko-anglikanske kulture. Pritom se strogo pazilo i još uvijek se pazi da se ne povrijede osjećaji onih koji vjeruju drugačije. Tako npr. britanski vjeronaučni udžbenici pokazuju koji se blagdani slave i zašto se slave u pojedinim religijama, npr. kod hindusa, sika, muslimana, židova i kršćana. Izvan školskog vjeronauka pojedine religije doduše organiziraju svoju vlastitu katehetsku djelatnost.

U *Italiji* je u posljednjih petnaest godina došlo do potpunog zaokreta školskog vjeronauka. Katoličku religiju promatra se kao dio kulturne baštine talijanskog naroda. Školski se vjeronauk međutim strogo odnosi na pedagoške ciljeve škole, a učenici se moraju za nj posebno prijaviti. Cilj školskog vjeronauka je informirati o kršćanstvu kako bi se tako omogućilo kvalificirano suočavanje s kršćanskom religijom.

U *Njemačkoj* je model »školskog vjeronauka kao informacije« primijenjen posebno 70-ih i 80-ih godina. Otvaranje religioz-

ne dimenzije stvarnosti, korelacija životne situacije i vjerske tradicije, hermeneutika smisla religioznokulturalne tradicije: sve je to pomoglo da se školski vjeronauk ne utemelji samo religioznoteološki nego i školskopedagoški, obrazovnoteoretski i antropološki.

Koliko su te želje opravdane i koliko ostaju opravdane, toliko i taj korelacijskodidaktički model školskog vjeronauka kao informacije uspijeva izdržati pod pritiskom potrebe za opravdavanjem.

S crkvene se strane ističu sumnje da se specifično kršćanski sadržaji – križ, uskrsnuće, spasenje, milost – prenose, da tako kažemo, samo kao kulturni sadržaji, ali ne i kao posvjedočeni vjerski sadržaji. S druge strane, konfesionalna struktura školskog vjeronauka još uvijek uzrokuje da ga se promatra kao »pokušaj misionarenja«. Napokon, ostaje nejasno kakvu bi vrijednost trebalo imati opće religiozno obrazovanje u postmodernom informacijskom društvu. U mjeri u kojoj je religija javno izgubila na vrijednosti, pojačava se i razina nezanimanja učenika koju treba prevladati.

Ako dakle – u sebi valjan – cilj »zrelog kršćanina«, kao posljedica katehetskog modela školskog vjeronauka kao i ne manje vrijedan cilj *religiozno obrazovanog građanina* kao posljedica korelacijskodidaktički otvorenog informacijskog modela školskog vjeronauka, nije dostatan da školskom vjeronauku pribavi široko društveno prihvaćanje, kako bi se onda moglo uspjeti pronaći izlaz iz krize školskog vjeronauka?

To vrlo ozbiljno pitanje okupilo nas je ovdje zajedno. To se pitanje u jednakoj mjeri postavlja Crkvi, znanosti, politici i školskoj praksi. Ono zahtijeva da svako razumno rješenje ravnoteže između čisto »subjektivne religije« i onoga što se naziva »objektivnom religijom« mora biti održivo. Istovremeno valja jamčiti i odnos prema stvarnim životnim interesima današnje mladeži u svijetu u kojemu danas živi.

U sljedećem odlomku svog izlaganja nastojat ću, imajući na umu razne nedorečenosti, razviti model koji ispunjava te zahtjeve. Pritom, iz određenih teoloških i pedagoških razloga, u pozadini stoji cjelovito otkrivanje religioznosti *s ciljem religiozne kompetenci-*

je. Pritom se ukratko misli da mladima i danas treba kompetencija svjetonazorsko-religioznog prosuđivanja i odlučivanja, kako bi pronašli svoj osobni životni put.

Tako će npr. svaki mlad čovjek jednog dana biti postavljen pred pitanje hoće li se oženiti u Crkvi, odnosno hoće li krstiti svoje dijete ili svoju djecu odnosno hoće li uopće ostati ili želi li biti član Crkve. Razumno je pripremiti učenike na takve odluke, a školski vjeronauk tome može dati odlučujući i neporeciv doprinos.

3. ZAŠTO VJERONAUKE POMAŽE ŽIVJETI: RAZVOJ ŽIVOTNIH PERSPEKTIVA I PRENOŠENJE RELIGIOZNIH KOMPETENCIJA

Školski vjeronauk može se promatrati kao jednu od rijetkih usluga velikih Crkava koja se sve do današnjeg dana iz tjedna u tjedan pruža milijunima učenika u Njemačkoj i u Europi. Stoga je osobito korisno bržno paziti na kvalitetu i prihvaćanje te usluge u kontekstu škole i Crkve.

To praktički znači da školski vjeronauk treba biti teološki i pedagoški tako uvjerljivo utemeljen, da ga učenici dožive kao nešto što im pomaže, a da pritom školski vjeronauk ne izgubi svoju religijskopedagošku substancu.

Upravo tu školski vjeronauk ima ogromnu šansu: nepreglednost, rascjepkanost i gubitak orijentacije suvremene društvene situacije sami po sebi stvaraju potrebu za pregledom, cjelovitošću i orijentacijom, koju škola i društvo moraju ozbiljno uzeti u obzir.

Istovremeno se u demokratskom društvu moramo braniti od svakog ideološkog tutorstva. Potreba za usmjeravanjem ne smije se zadovoljiti nekom vrstom brze orijentacijske hrane. Ne može se dakle početi zloupotrijebiti školski vjeronauk kao ponudu neke mješavine smisla: tome se ni škola ni Crkva ne smiju predati, a to je osim toga jedan od najboljih razloga zašto država i Crkva zajedno odgovorno potpisuju za školski vjeronauk.

Ne skrbništvo, nego *osposobljavanje za kritičku racionalnost* i *razvijanje emocionalnosti* u religioznim pitanjima jesu ciljevi školskog vjeronauka. Istinskoj demokraciji

pripada i religijska kompetencija, odlučivanje za određeni životni nacrt te razlikovanje između religioznih ponuda koje pomažu u životu od onih koje odmažu (npr. scijentologija).

Gledajući *školskopedagoški* i *obrazovnoteorijski*, potrebno je mlade ljude promatrati cjelovito. Govorno, glazbeno, matematičko, prirodno i društveno-znanstveno promicanje proširuju jedno drugo za određeni kanon ne samo sadržaja nego i obrazovnih perspektiva. Školski promicana sposobnost za mijenjanje perspektive i za diferencirano uočavanje pripada ključnim kvalifikacijama modernog života, imajući na umu i zvanje.

Ono što školski vjeronauk ovdje može pružiti jest jedinstveno. On naime s time ne samo da spaja jednu dalju perspektivu, nego prenosi sposobnost za *integraciju* te perspektive. Tako postaje zanimljiv i za učenike, koji kao mladi ljudi stoje pred zadatkom da tek razviju za njih prikladnu životnu perspektivu. U istraživanju Allensbaškog instituta o školskom vjeronauku iz 1987. godine preko 40% ispitanih učenika izjavilo je da ih školski vjeronauk potiče na razmišljanje o važnim pitanjima i na to kako da nađu sami sebe. Takvo naknadno razmišljanje o životnim vrijednostima kao što su obitelj, slobodno vrijeme, novac, zvanje, sport, religija ili putovanje lako je provesti na školskom vjeronauku. Ono redovito dovodi do tzv. »aha« doživljaja, jer se i unutar školskog razreda preslikava pluralističko društvo te se daje prednost različitim vrijednosnim uzorcima. To iznova utječe na životni stil, partnerstvo, izbor zvanja itd.

Teološki gledano, prisutnost u školi i prenošenje kompetencije mladim ljudima te pronalaženje složenih odluka o smislu i vrednotama, jest *dijakonijska služba* Crkve. Pritom dolaze do izražaja i subjektivnobiografski elementi kao i sadržaji koje je moguće »objektivizirati« u svjetlu kulturne i religiozne tradicije.

Razlika s obzirom na katehetski zahtjev leži u tome da se ne prenosi neka normativna slika o čovjeku nego radije sposobnost koju se može naučiti, a ta je da se samome sebi izgradi i otvori vlastita slika o svijetu i čovjeku. Do toga mora međutim biti stalo i školi i društvu, i Crkvi i politici.

Jasno je da se školski vjeronauk ne može trinaest godina baviti raznim oblicima subjektivnog životnog nacrt. Integracija perspektiva promatranja s osobnim nacrtom smisla života sa svoje strane zahtijeva sposobnosti i spremnost koje tek treba razviti. Pritom posebice mislim na zadatak razvijanja religioznosti u njenim najrazličitijim dimenzijama.

Pod *religioznošću* podrazumijevam sposobnosti koje su ljudima prirodene i koje se mogu razviti, sposobnosti da se sebe i svijet tumači religiozno, a to znači u svjetlu transcendentnih modela svijeta. To znači da religioznost kao kompetentnost tumačenja svijeta pripada ljudima, da je treba promatrati u svjetlu svih dotičnih mišljenja kao i antropološki apriori iako tu zanimljivu temu ne možemo razjasniti.

Drugačije rečeno: svijet se mora tumačiti, religiozno ga se može tumačiti – ali samo onda kad je netko za to osobno spreman i uopće ima prigodu upoznati religiozno tumačenje svijeta.

Upravo je to zadatak školskog vjeronauka: omogućiti kvalificirano tumačenje svijeta. Upravo to se misli kad se govori o cilju koji se naziva »religiozna kompetencija«. To treba razviti u različitim dimenzijama religioznosti koje obuhvaćaju emocionalne, kognitivne i pragmatičke elemente.⁴

To u praksi znači radni program koji se proteže od osnovne škole do fakulteta. Ispravno shvaćen, školski vjeronauk daje važan doprinos razvoju osobnosti. To bih htio ovdje razjasniti pomoću četiri dimenzije religioznosti.

Na početku je riječ o dimenziji *religiozne senzibilnosti*, o razvijanju sposobnosti opažanja religiozne dimenzije stvarnosti. Tu dimenziju posebice naglašava H. Halbfas u religioznom školovanju opažanja, a posebno je naglašava i G. Hilger. Noviji simboličko-didaktički zahtjevi idu u istom pravcu.

Uz promicanje emocionalnih vrijednosti ne smije se zanemariti ni *dimenzija religiozne sadržajnosti* s ciljem temeljnog religioznog obrazovanja u smislu osposobljavanja za argumentiranje i diferenciranje. Škola može i mora služiti i zahtjevu prenošenja kulture i tradicije, pri čemu uz to prenošenje mora na-

ravno obuhvatiti prenošenje suvremene važnosti i kritičkog vrednovanja sadržaja kulture i religije koju se može objektivno prikazati. Odlučujuća je ravnoteža između teoloških sadržaja i odnosa prema životu u svijetu, i upravo u njihovoj subjektivnoj krhkosti.

Školskim, posebice religioznonastavnim zadacima nadalje pripada otkrivanje religioznosti, promicanje *dimenzije religiozne komunikacije*. Školski vjeronauk mora i smije biti i religiozna govorna škola. On mora sebi postaviti cilj religiozne govorne osposobljenosti. Ne postoji nijedno osnovno religiozno jezično blago bez pojmova kao što su vjera, milost, grijeh, opravdanje, spasenje, otkupljenje. Školski vjeronauk koji ozbiljno uzima svoju zadaću, mora učenicima dati priliku da se izravno suoče s Bogom, Isusom Kristom i Crkvom, ali i sa židovstvom, islamom i dalekoistočnim religijama. Učinak i cilj su međutim primjereni školi kao mjestu učenja, a to su obrazovanje religioznog govora i pojmova u smislu temeljne sposobnosti za dijalog, a ne istovremeno vjerničko odobravanje.

Isto vrijedi i za *dimenziju religioznog izražavanja i držanja*. U zadatke školskog vjeronauka pripada prikazivanje temeljnih oblika religioznog ponašanja kao što su molitva, bogoslužje, socijalni angažman a time i omogućavanje preuzimanja religioznih uloga. Učenje znači i upoznavanje, npr. pomoću susreta s ljudima koji su crkveno i religiozno angažirani ili pak razgledavanjem crkvenih zgrada odnosno posjetom mjesnoj crkvenoj zajednici.

Takvo upoznavanje ne smije se poistovjetiti s nametanjem skrbništva, nego prije s pedagoški željenim omogućivanjem vlastitog iskustva. Što će netko načiniti s tim iskustvom, tj. da li on ili ona na kraju pronalazi i osobnu odluku da bude ili ne bude kršćanin, to više nije izravna zadaća školskog vjeronauka.

Školskovjeronaučno otkrivanje religioznosti doprinosi prema tome ukratko rečeno bitnom cilju škole, a to je odgoj cjelovito obrazovanih ljudi, koji su pripravljeni na cjeloživotno učenje u svom zvanju i u svom osobnom životu.

4 Usp. U. HEMEL, *Ziele religiöser Erziehung*, Frankfurt/M. 1988, str. 543-680.

To je tim važnije što su snažnije tendencije prema individualiziranju i rascjepkanosti društva. Školski vjeronauk treba, smije i može prenositi ono što je središnji sadržaj kršćanske poruke: svaki čovjek, bio on snažan ili slab, siromašan ili bogat, star ili mlad, posjeduje jedinstvenu i nezamjenjivu vrijednost.

Takvo jačanje osjeća osobne vrijednosti usporedo s religioznom prenosi i socijalnu kompetenciju, koja označava korak dalje u prevenciji krize. To je, s obzirom na »zastrašujući porast nasilja, samoubojstava, zloupotrebe droga i druge pokazatelje emocionalne bijede«, sve značajnije – kako to Danijel Goleman ističe u svojoj poznatoj knjizi »Emocionalna inteligencija«⁵, a to sve više i više vrijedi i za Njemačku.

4. ZAVRŠNO RAZMIŠLJANJE: ŠKOLSKI VJERONAUKE KAO OHRABRENJE ZA ŽIVOT U KONTEKSTU DEMOKRATSKOG DRUŠTVA

Zaključno se možemo upitati što predloženi model može promijeniti u praksi i što će doista promijeniti. S obzirom na to mogu vam dati umirujući odgovor. Naime, za to nije potrebna temeljna revizija planova učenja i nastavne prakse i to stoga što se u praksi već odavno uvjerljivo živi ono što je ovdje izraženo pojmom dijakonijskog školskog vjeronauka s ciljem prenošenja religioznih kompetencija.

Nije dakle riječ o nekoj novoj praksi nego o obnovljenom temeljnom *konceptijskom* koordinatnom sustavu školskog vjeronauka. Taj koordinatni sustav promatra konfesionalnu zavičajnost školskog vjeronauka u konkretnoj zajednici vjernika kao dobit, ali je otvoren za konfesionalnu suradnju.

Školski vjeronauk koji je usmjeren prema *postizanju religiozne kompetencije* zahtijeva profesionalne nastavnike, koji su završili solidan teološki studij i po mogućnosti dalje se obrazovali za vođenje ljudi uključivši njihovu odgovarajuću socijalnu i emocionalnu kompetenciju.

Školski vjeronauk koji je usmjeren prema *postizanju religiozne kompetencije* ispunit će i školski zahtjev cjelovitog odgoja kao

i poslanja Crkve. On se, suprotno više katehetskom ili loše shvaćenom teoretskoobrazovnom školskom vjeronauku, može prenositi na široj razini i u današnjem društvu, jer općenito uviđa da odluka za određenu vrstu tumačenja svijeta i životni stil zahtijevaju odgovarajuće životne kompetencije, koje škola, među ostalim, može prenositi i preko školskog vjeronauka.

Nasuprot životnim ugrozama za mlade ljude, kao što su sklonost nasilju, nezaposlenost, uništavanje okoliša i prividno nezauzavljiva prednost ekonomskog načina promatranja, stoji ohrabrenje za život, za »život u punini«, kako se to kaže u Evandjelju po Ivanu (Iv 10,10), istinska služba dijakonijske solidarnosti.

U tom smislu školski vjeronauk daje svoj doprinos zajedničkom blagostanju koji ne treba podcjenjivati. *Takav vjeronauk ne indoktrinira, nego prenosi slobodu za punoljetne odluke.* U konačnici školski vjeronauk tako pridonosi stvarnoj demokraciji. On zaslužuje punu pomoć svih snaga u politici i Crkvi, gospodarstvu i znanosti, u svakom slučaju tako dugo dok kritički zahtjev za sadržajnim otkrivanjem čovjekova dostojanstva, kako se to spominje u našem temeljnom zakonu, ne ostane prazna riječ.

Literatura

ANGEL, H.-F., *Religion und Religiosität*, u: »Christlich-pädagogische Blätter« 11(1998), 77-84.

COMENIUS-INSTITUT i dr. (ur.), *Handbuch Religionsunterricht an berufs-bildenden Schulen*, Gütersloh 1997.

SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSSKONFERENZ, *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts*. Zur Konfesionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996.

FEIFEL, E. – W. KASPER (ur.), *Tradierungskrise des Glaubens*, München 1987.

5 D. GOLEMAN, *Emotionale Intelligenz*, München-Wien 1995, str. 7.

GOLEMAN, D., *Emotionale Intelligenz*, München-Wien 1995.

HEMEL, U., *Theorie der Religionspädagogik*, München 1984.

HEMEL, U., *Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche*, Düsseldorf 1986.

HEMEL, U., *Ziele religiöser Erziehung*, Frankfurt/M. 1988.

HILGER, G. – G. REILLY (ur.), *Religionsunterricht im Abseits?*, München 1993.

KIRCHENAMT DER EKD IM AUFTRAG DES RATES DES EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND, *Identität und Verständigung*. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh 1997.

KIRCHENAMT DER EKD IM AUFTRAG DES RATES DES EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND, *Im Dialog über Glau-*

be und Leben. Zur Reform des Lehramtstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik, Gütersloh 1997.

SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISHOFSSKONFERENZ (ur.), *Religionsunterricht*. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven, Kolloquium 23. bis 25. Januar 1989, Bonn 1989.

SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISHOFSSKONFERENZ (ur.), *Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluß*. Dokumentation des Symposiums vom 23. bis 25. März 1993 in Bergisch Gladbach/Benzberg, Bonn 1993.

SCHWEITZER, F., *Die Suche nach eigenem Glauben*. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh 1996.

12. *Shell-Jugendstudie*, Jugend 1997, Opladen 1997.