



Izvorni znanstveni članak

UDK 371.3:268
UDK 268:371.3

NEDJELJKO KUJUNDŽIĆ

Primjena modela više informacijske obrade u katehezi

- 1 GUILFORD, J.P., *The Nature of Human Intelligence*, McGraw-Hill, London 1971.
- 2 BLOOM, B.S., *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva*, knj. I, Beograd 1970.
- 3 KOCH, R., *Zabilježbe uz pokušaj eksperimentalne pedagogije "uspravnog hoda"*, Filozofska istraživanja, br. 21, Zagreb 1987.
- 4 *Ibidem*, str. 485-486.

Stara kateheza i cijela stara škola uopće zasnivale su se na modelu tzv. niže informacijske obrade. Taj se model, ukratko, sastojao u tome da je nastavnik predavao gotove informacije, a učenici su ih slušali i zapamćivali radi kasnije reprodukcije. U ozračju toga modela nastao je katekizamski oblik poučavanja.

Nakon tzv. otkrića djeteta početkom 20. stoljeća i poznate uzrečice E. Key "vom Kinde aus", a zatim i uočavanja da dijete nije *tabula rasa*, malo pomalo razvio se nov model koji dijete afirmira kao subjekt, a pouku i učitelja stavlja u funkciju pružanja razvojne pomoći djetetu.

Taj novi model aktivne obrade informacija afirmiran je potpuno poslije ulaska u škole elektroničkih sistema, posebno ekspertnih. Pod utjecajem tih novih pogleda mijenja se u pedagoškoj praksi predavački način poučavanja i razvijaju novi modeli izvornog učenja, više informacijske obrade, prirodnog učenja itd. Postoje zaista brojni izrazi za ovaj kopernikanski obrat u pedagoškoj teoriji i praksi, a posebno u metodikama.

Za razliku od stare škole, koja je sve svoje postupke koncentrirala oko djelovanja učitelja, nova škola propituje drugi problem: kako radi ljudska pamet, kako učenik stvarno uči, što se događa u njegovoj glavi dok uči. Zahvaljujući tome u proteklih se pola stoljeća malo pomalo oblikovao nov model više informacijske obrade. Analizirajući strukturu ljudskog intelekta J. P. Guilford¹ je utvrdio 120 faktora inteligencije (4 koja se odnose na sadržaje: figuralni, simbolički, semantički i bihevioralni; 5 koji se odnose na operacije: kognicija, memorija, divergentno mišljenje, konvergentno mišljenje, evaluacija; 6 koji se odnose na proizvode kao rezultat operacija: jedinice, klase, relacije, sistemi, transformacije, implikacije). Proučavanja B. Blooma odnosila su se na etape kognitivnog procesa; on je utvrdio pet temeljnih etapa u svakoj misaonoj elaboraciji: primanje informacija, shvaćanje, primjenu, analizu-sintezu i evaluaciju.²

Slijedom tih otkrića didaktičari su počeli proučavati problem učenja kao komunikaciju na višoj razini informacijskog procesiranja. Pri tome se, dakako, za razliku od prijašnjih pokušaja, polazilo od gnoseološke analize da svaka ljudska spoznaja u biti kreće od problematizacije (začudenosti), preparacije, istraživanja i verifikacije. Kako to opisuje R. Koch,³ u jednom takvom modelu aktivnog učenja učenici se "okupljaju oko teme, najprije izražavaju svoju nelagodu i kritiku postojećeg stanja, zatim na tome temelju vrlo slobodno pronalaze pozitivne, poželjne, utopijske izraze i konačno pitaju o šansama provedbe svojih pronalazaka". Glavni koraci u tom modelu aktivnog učenja su:

- izricati i okupljati interese - pronaći grupu - smjer pitanja: koje je područje grupne teme najinteresantnije?
- izražavati nelagodu i kritiku odabrane grupe tema - polazeći od kritiziranih stanja - smjer pitanja: što mi se ne dopada/ne godi u postojećem stanju?
- pronalaziti pozitivne, poželjne, utopijske izlaze - polazeći od kritiziranih stanja - smjer pitanja: što se može s pronalascima?
- razvijati provedbene strategije - uspoređivanjem pronalazaka i provedbenih mogućnosti - smjer pitanja: što se od pronalazaka može provesti?
- težiti socijalnim eksperimentima i akcijama - radi isprobavanja i provedbe nekih dijelova - smjer pitanja: što bi tko mogao isprobati u kojim uvjetima?⁴

U tome modelu su mogući brojni postupci kao: vježbanje, konstruiranje, prikazivanje, laboratorijski eksperiment, rekonstruiranje, generaliziranje, kombinatorika, transcendiranje i stalno sintetiziranje.

Nakon što su se modeli aktivnog učenja počeli prihvaćati, sasvim je razumljivo da se na njima počinje graditi i suvremena kateheza. Posebno

je značajne korake u tom smislu učinila kateheza ljudskog iskustva, koja daje primat prirodnom učenju, tj. učenju *in vivo* a ne *in vitro*. Za razliku od ranijeg učenja biblijskih istina naizust, u katehezi ljudskog iskustva, kako naglašava J. Gevaert⁵, otkrivanje transcendentale dimenzije ljudskog iskustva odvija se u tri temeljna koraka: vidjeti, prosuditi, djelovati. Naime, najprije se bira "neki događaj u koji je čovjek uključen (vidjeti), zatim se dokučuje ljudski i vjerski smisao događaja i ocjenjuje njegova važnost i vrijednost (prosuditi), da bi se na kraju omogućilo djelovanje prema tome sudu (djelovati)."

POSREDOVANJE BOGA

Izvan svake je sumnje da je Bog perceptivno nezamjetljiv, jer nadmašuje čovjekove psihičke mogućnosti. Za katehezu je zbog toga uvijek bilo presudno pitanje kako omogućiti učenicima i vjernicima da Boga ipak dokuče, osjete, spoznaju.

Kao što smo već istaknuli, stara kateheza je to činila isuviše racionalno, katehistički, tj. Boga je "eksplicirala" prema postojećim svetim dokumentima.

Pod utjecajem novoga modela više informacijske obrade, nova komunikacijska kateheza danas ide drugim putem. Naime, kao što dobro kaže i K. Rahner, "u jednoj još nezadanoj formi čovjek ima iskustvo o Bogu i prihvaća ga kao mogućnost nekih osnovnih čovjekovih stavova... Takvo iskustvo o Bogu postoji također i ondje gdje čovjek nije ni čuo riječ "Bog" i nije doživio da se ona upotrebljava kao oznaka stvarnosti prema kojoj je usmjerena svrhunaravnost".⁶ Po tome nekom još nepoznatom ipak nazočnom iskustvu svaki čovjek osjeća Boga i po tome izvornom iskustvu (kako ga naziva B. Pascal - *logique du coeur*) u stanju je dalje razvijati i osvješćivati tu temeljnu egzistencijalnu praspoznaju. Da nije toga praiskustva, čovjek ne bi bio ni odgojiv niti bi mogao u svoje iskustvo primiti i rasvijetliti Boga. Kad je Voltaire napisao da bi Boga trebalo izmisliti kad ga ne bi bilo, upravo je to imao na pameti, jer je istinski odgoj moguć samo po principu *similia similibus* (isto istim). Govoreći u kontekstu kateheze, to znači da je vjerski odgoj moguć samo zato što su svi ljudi podjednako obdareni tom praiskonskom predspoznajom Boga. Zbog toga i N. Versluis s pravom zaključuje kako nije "istinski problem pred kojim se nalazi današnji čovjek problem Božje egzistencije. Najveći dio čovječanstva vjeruje u tajanstvenu moć koja upravlja svijetom... Želimo, naprotiv, znati slijedeće: kako naći Boga u svijetu bez Boga i bez ljubavi, gdje se čini da su izbrisani svi tragovi njegova postojanja? Nije vjerojatno da bi metafizika mogla riješiti taj problem i odgovoriti na to pitanje."

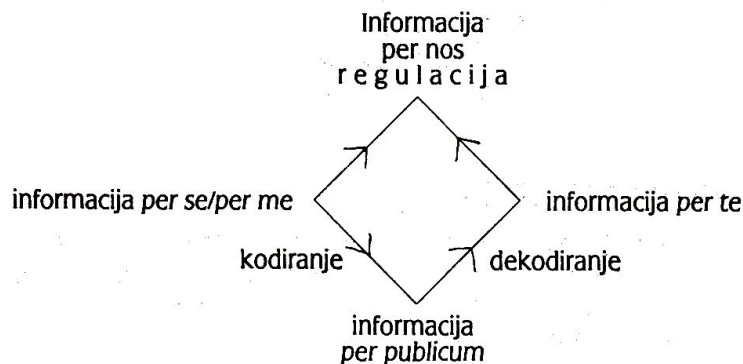
I to je najveći problem suvremene katoličke kateheze. I. Ilich u tome vidi i posebno poslanje Crkve: "posebna uloga Crkve mora da bude doprinos razvojnom procesu koji ni jedna druga institucija ne može pružiti. Vjerujem da se taj njezin doprinos sastoji u vjeri u Krista. U kontekstu razvoja, vjera u Krista znači otkrivenje, spoznaju da razvoj čovječanstva teži ostvarenju carstva nebeskog, odnosno da teži Kristu inkarniranom u Crkvi. Suvremenom čovjeku Crkva tumači razvoj kao uzdizanje do Krista. Ona ga molitvom uvodi u kontemplaciju ove tajne, a liturgijom u njeno slavlje... Vjerujem zato da je osobiti zadatak Crkve u suvremenom svijetu upravo kršćansko slavlje iskustva promjena".⁸

S pedagoške točke motrenja osnovno je, dakle, pitanje kako mladima pomoći da osvijeste svoju osobnu sliku Boga. Kao što smo već naglasili, starom predavačkom tehnikom jednosmjerne komunikacije to nije moguće. Ostaje nam, prema tome, jedino izgradnja neke nove paradigme dvosmjernog komuniciranja, u kojoj kateheta nije neki advokat Boga, nego samo *primus inter pares*, član odgojne zajednice u kojoj su svi na

5. GEVAERT, J., *Ljudsko iskustvo i kateheza*, KSC, Zagreb 1980, str. 30.
6. *Ibidem*, str. 47.
7. VERSLUIS, N., *Metafysische en religieuze ervaring*, u: *Mens en God*, Utrecht 1963, str. 65.
8. Ilich, I., *Svetkovina svjesnosti*, Gradina, Niš 1989, str. 89.

putu prema Bogu i pomoću *imitatio Christi* nastoje da taj put ubrzaju i učine prohodnim.

Složeni put primanja i davanja, tj. razgovaranja kao aktivnog procesiranja informacija može se predočiti slijedećom shemom:



Najprije, dakle, postoji informacija *per se* (u knjigama ili nekim drugim izvorima, budući da su njeni tvorci možda već mrtvi). U procesu studiranja profesor/kateheta tu informaciju interiorizacijom pretvara u status *per me*, jer je u momentu shvaćanja ona postala njegovo vlasništvo. Kao profesor on zatim razmišlja u kojem je kodu najbolje tu informaciju posredovati učenicima (verbalno, vizualno). Kad se odluči za jedan kod, on informaciju čini perceptivnom većem broju učenika (to je informacija *per publicum*). Od tog momenta započinje posve suprotan proces, tj. učenici inkarniraju i materijaliziraju informaciju u procesu dekodiranja dematerijaliziraju i, kad je shvate, imaju potpuno znanje (i to je status informacije *per te*). Međutim, kako ni tada ne može vidjeti je li svaki učenik potpuno shvatio posredovanu informaciju, nužno je da nakon shvaćanja učenici izlažu shvaćenu informaciju kako bi ona bila vidljiva i profesoru (to je status *per nos*). Tek tada je profesor u stanju da spozna je li učenikovo shvaćanje informacije potpuno, djelomično ili pogrešno. U slučaju posve uspješnog shvaćanja učenika pohvaljuje i omogućuje učeniku da zaista shvati posredovanu informaciju.

Ovo je, kao što vidimo, idealan obrazac dijaloške forme učenja. Međutim, suvremena je komunikologija utvrdila da svaki učnik može dekodirati odaslanu informaciju na pet posve različitih načina. Iz toga proizlazi da se suvremena nastava mora maksimalno individualizirati i usklađivati s učenikovim oblicima dekodiranja informacije. Naime, učeniku koji ostvaruje plus komunikaciju (tj. koji primljenu informaciju obogaćuje sadržajima) treba omogućavati ubrzaniji napredak i adekvatnu nagradu. Na sličan način se postupa i u slučaju ostvarivanja adekvatne komunikacije (u kojoj učenik ostvaruje potpuni identitet inputa i outputa po modelu $A = A$). No kada učenik ostvari minus komunikaciju u dekodiranju odaslane informacije (tj. kada primi samo 70% ili manje njenog sadržaja), tada nastavnik treba pronalaziti nove oblike komuniciranja koji su učeniku primjereniji i koji vode uspjehu. Na sličan način nastavnik postupa i kad je rezultat dekodiranja posredovane informacije ništica. Od svih oblika obrazovnog komuniciranja najteže je kad su učenici posredovanu informaciju dekodirali s negativnim predznakom, tj. kad su je shvatili, ali joj daju suprotno značenje po formuli $A = \text{non}A$. Kako je to izrazito polemički oblik komuniciranja, nastavnik tada mora maksimalno argumentirati, tj. služiti se silom argumenta, a ne - kao u boljševičkoj vladavini - argumentom sile, jer od prisiljavanja u odgoju nema ništa do pojačavanja antiopozicije.⁹ Budući da se u ovome modalitetu valja služiti i brojnim podoblicima preodgajanja, treba dobro poznavati logičke pogreške (paralogizme i

sofizme), kao i kompletnu teoriju argumentacije, a to dosadašnji nastavnici nisu u nastavničkim školama svladavali, pa je sasvim razumljivo što su se i oni sami radije priklanjali represiji, manipulaciji i zastrašivanju nego pravom uvjeravanju učenika.

Kao što se iz ove analize vidi, odgoj ni u kom slučaju nije linearan, a još manje lak; on je konfliktan, i to na više razina, pa je zato potrebna izuzetna osjetljivost i komunikacijska sposobnost nastavnika da dopre do skrovitih dijelova mlade duše koja se razvija. Zbog toga što je inzistirala samo na plitkoj racionalnosti, stara pedagogija i s njom isto takva kateheza nisu mogle ostvariti spomenute zadatke.

Nasuprot tim nižim tipovima učenja/poučavanja viši tipovi inzistiraju na obradi informacija (a manje na zapamćivanju), te učenje shvaćaju kao proces transformacije, dodavanja, zamjenjivanja, brisanja, poopćavanja i razlikovanja perceptivnog materijala. R. Stenberg i P. French zato s pravom zaključuju da se u višem modelu aktivnog učenja uključuju metakomponente kao što su: "a) prepoznavanje problema, b) izdvajanje niza procesa niže razine za rješavanje problema, c) odlučivanje o prirodi problema s kojim je osoba suočena, d) izbor strategije u koju će se povezati te sastavnice, e) selekcija mentalne reprezentacije u kojoj komponente i strategije mogu raditi, f) raspodjela nećijih mentalnih mogućnosti, g) praćenje kako netko rješava problem tijekom njegova rješavanja i h) procjena kako je netko riješio problem."¹⁰ Svemu tome mi bismo još dodali i neophodne procese pedagoške terapije, ako i kada se ni tim procedurama ne postigne uspjeh.

Budući da se učenje/poučavanje tih viših metakomponenti kognicija ne može izvoditi po starim didaktičkim principima, R. Glaser i M. Bassok su suvremenim nastavnicima preporučili, sukladno zakonitostima više informacijske obrade podataka, nova načela poučavanja, kao što su: nizanje i odabir modela i problema, uzročno objašnjenje, poučavanje i podrška višestrukim strategijama učenja i svodenje grešaka na najmanju moguću mjeru.¹¹ Ta četiri nova principa, kao što se vidi, smjeraju na animiranje za uočavanje pravih problema, za izbor viših kognitivnih strategija te za vrednovanje učinka, a - ako on izostaje - za ponavljanje stvaralačkog procesa na nov način i s pomoću drukčijeg izbora strategija učenja.

AFIRMACIJA NOVE KATEHEZE

Vodeći računa o svim tim promjenama u kognitivnim znanostima, kao i specifičnoj problematici vjerskog odgoja, vjeroučitelji okupljeni oko časopisa "Kateheza" tijekom 1991. i 1992. promišljali su mogućnosti primjene modela više informacijske obrade u vjeronauku za srednje škole. U tome osuvremenjivanju metodike vjerskog odgoja najzaslužniji je dr. Marko Pranjić, koji je izvršio gotovo sve bitne transformacije u području kateheze, počevši od kurikularnog načina programiranja tema pa sve do uvođenja novih multimedijjskih i viših strategija samoobrade vjerskih informacija uz asistenciju i savjetodavnu pripomoć kateheta.

Ovdje ćemo prikazati samo strukturu toga novog modela, dok će iscrpnije informacije čitatelj dobiti čitajući sve brojeve "Kateheze" i iz ove i prošle godine.

Za ilustraciju te strukture poslužiti ćemo se analizom jedne od naj-složenijih tema vjerskog odgoja, a to je susret s Bogom, točnije rečeno osvješćivanje vjere u duši srednjoškolske mladeži.

U staroj katehezi, kao i u staroj školi uopće, taj se problem vrlo jednostavno rješavao posredovanjem službenih crkvenih informacija. Dakako, uspjeha nije bilo, jer se gole informacije nisu nikad mogle probiti i do praspoznaje Boga.

10. STERNBERG, R.J.-P.A. FRENCH, *Inteligencija i kognicija*, u: Kognitivna znanost (ur. Šoljan-Kovačević), Školske novine, Zagreb 1991, str. 126.
11. GLASER, R.-M. BASSOK, *Teorija učenja i proučavanje poučavanja*, u: Kognitivna znanost (ur. Šoljan-Kovačević), Školske novine, Zagreb 1991, str. 178-179.

U modelu više informacijske obrade tome se problemu prilazi najprije početnim osvješćivanjem problema. S tim u svezi M. Pranjčić preporučuje katehetama evokaciju ljudske zebnje, tjeskobe, zabrinutosti zbog pomanjkanja svega. To razotkrivanje egzistencijalne zabrinutosti mlada čovjeka lako se obavlja u slobodnom razgovoru koji inicira kateheta. Što razgovor ide dalje, to učenici intenzivnije doživljavaju svoje ljudske nedostatke. Kad je svijest učenika posve problematizirana, kateheta izdiže razgovor na višu razinu metapitanja: može li se živjeti život bez smisla? S tim u svezi čita odlomke E. Frankla o noogenoj neurozi i ostale relevantne odlomke iz osobnih ispovijedi velikih ljudi. Svakako je dobro da se pritom ne zaboravi ni svjedočenje A. Einsteina, koji je naglasio da je kozmičku promisao (Boga) otkrivao sve dubljim poniranjem u skrivite zakone prirode. Dobro je svakako u toj fazi upoznati učenike i s anketom iz koje se vidi što i kako o Bogu misle njihovi vršnjaci na svim meridijanima i paralelama. Koliko treba da traje taj induktivni razgovor kome je cilj osvješćivanje problema? Sve dok kateheta ne osjeti da je postignuto jedno temeljno preduvjerjenje za daljnje produblivanje spoznaje Boga.

To je ona točka koju je sv. Augustin nazvao *credo ut intelligam* (vjerujem da bih spoznao). Naime, predrefleksivna spoznaja Boga postoji u svakoj ljudskoj svijesti, ali nju vjerskim odgojem treba osvijestiti i rasplamsati. Tek kad se spozna taj praosjećaj, ta egzistencijalna spremnost za primanje Boga, može započeti valjana kateheza, jer učenici tad sami žele spoznati Boga, a kateheta im služi kao katalizator, akcelerator, terapeut i moderator u tome hodu do Boga. U koncepciji više informacijske obrade polazi se od činjenice da se spoznaje ne mogu davati, poklanjati niti prodavati, nego samo aktivno stvarati, dakako uz pomoć i savjet nastavnika. Tek kad učenici sazriju za tu etapu aktivnog odnosa prema Bogu (kao i svim ostalim spoznajama), moguća je i tzv. racionalna elaboracija problema. I u tome treba polaziti tzv. prirodnim putem, tj. točno onako kako se to pitanje postavljalo u teologiji i kako se na njega pokušavalo odgovoriti. U tu je svrhu dobro učenike upoznati s Anzelmovim dokazivanjem Boga pomoću pojma *summum bonum* (Bog je u tom smislu najviše moguće dobro), pomoću induktivnog kauzaliteta (Bog je posljednji uzrok svega zbivanja) i pomoću tzv. ontološkog dokaza (da Božja egzistencija proizlazi iz postojanja pojma o Bogu). Naravno, uz te povijesne oblike teološkog osvješćivanja problema svakako valja učenike upoznati i sa suvremenim sekulariziranim shvaćanjima Boga: da je Bog samo neka impersonalna svijest (deisti), da je Bog sveopći servis koji održava svijet u svim njegovim dijelovima, da je Bog čuvar postojećeg kozmičkog poretka, da je Bog utočište svih nezaštićenih i napaćenih ljudi u svijetu, da je Bog mito koji djeluje po principu "daj-dam" (daje onome tko mu se moli, a ne daje onima koji to ne čine) te da je Bog nezainteresiran promatrač koji je stvorio svijet i pustio ga da se razvija sam od sebe itd. Ove slike I. Golub još dopunjuje i slijedećima: da je Bog neki sijedi starac, jedna velika dobričina, nadzornik svijeta, strogi sudac svemu i svakome, izbavitelj ljudi, svestrana socijalna pomoć, vlastodržac, superman, gubitnik, kozmička sila itd. Sve te dileme valja zajedno s katehetom kritički analizirati i odbaciti, tj. pokazati kako su one pogrešne *pars pro toto*. Učenik se na taj način oslobađa predrasuda i nedostatnih koncepcija Boga te malo-pomalo počinje shvaćati što Bog zapravo jest. Za razliku od prve etape, u kojoj se shvaća što Bog nije i koja se obavlja racionalnom kritikom, u ovoj se etapi kateheta mora više koristiti emocionalno zasićenim informacijama (koje nose mobitovske i hubitovske značajke). A kako do njih dolazi multimedijским ozračenjima, nužno je u ovoj etapi više koristiti umjetničku komunikaciju (slike, glazbu, miris tamjana, mističke ugođaje itd.), jer je ona u stanju - pomoću aktivirane imaginacije - doprijeti do cjelovite vizije Boga. Pranjčić preporučuje da

se ova etapa elaborira prezentacijama najuspješnijih umjetničkih "ekranizacija" Boga iz Biblije i uspješnih pjesama te raznim oblicima dostupne kontemplacije. Za kontemplaciju i M. Szentmartoni kaže: "Ona je u kršćanskoj tradiciji najviši oblik meditacije... Meditacija je po sebi progresivan misaoni proces pod vodstvom svijesti; kontemplacija je regresivno mišljenje pod vodstvom više nesvjesnih snaga."¹² Naime, meditacija je induktivna, uspinjuća, a kontemplacija deduktivna, silazeća. Istinska kontemplacija je zato moguća tek kad je učenik doživio svoga osobnoga Boga, tj. kad je Boga pronašao u sebi, a ne samo u knjigama i citatima. Da bi se učeniku omogućio taj vrhunski doživljaj, nužno je u vjerskom odgoju koristiti i sve oblike egzistencijalnog svjedočenja, prakticanja sakramenata, posebno ispovijedi, te razvijanja samosvijesti do maksimuma.

M. Pranjić¹³ smatra da je ova etapa osobne spoznaje Boga uspješno ostvarena ako učenik shvati, prihvati, osjeća i u životu ispovijeda ova bitna uvjerenja kad se pomisli na ime Božje:

Ja sam tu, kad si sam.
Ja sam tu, kad se osjećaš pogođenim.
Ja sam tu, kad te van izbace.
Ja sam tu, kad misliš da ne možeš dalje.
Ja sam tu, kad zdvajaš i kad si žalostan.
Ja sam tu, kad te je strah i kad se bojiš.
Ja sam tu, kad te nitko ne želi.
Ja sam tu, kad se nad tvoje prijateljstvo nadvlada opasnost.
Ja sam tu, kad od briga ne možeš spavati.
Ja sam tu, kad ti je netko učinio nažao.
Ja sam tu, kad si u velikoj opasnosti.
Ja sam tu, kad si bolestan i trebaš pomoć.
Ja sam tu, kada sa svojom mukom ne možeš izići na kraj.
Ja sam tu, kad svijet tone pred tobom.
Ja sam tu, kad trebaš više ljubavi.
Ja sam tu, kad osjećaš veliku bol.
Ja sam tu, kad te netko ne sluša.
Ja sam tu, kad si sam sebi bijedan.
Ja sam tu, kad te savjest progoni.
Ja sam tu, kad me zazoveš.
Ja sam tu, kad mi se vratiš.
Ja sam tu kao sunce koje te grije i čini sretnim.
Ja sam tu kao oganj koji nikad ne izgara.
Ja sam tu kao lijepi cvijet koji raduje tvoje srce.
Ja sam tu kao oblak koji te ispunja ljubavlju.
Ja sam tu kao oko koje s ljubavlju gleda na tebe.
Ja sam tu kao ruka koja te nježno vodi.
Ja sam tu kao srce koje uvijek kuca za tebe.
Ja sam tu kao anđeo koji te čuva i prati.
Ja sam tu kao prijatelj koji te nikad ne ostavlja na cjedilu.
Ja sam tu kao sestra koja s tobom dijeli brigu.
Ja sam tu kao brat koji je uz tebe u radosti i boli.

12. SZENTMARTONI, M., *Psihologija duhovnog života*, FTI, Zagreb 1990.
13. PRANJIĆ, M., *Ususret biblijskom Bogu*, u: *Kateheza XIII* (1991)3, 67-68.

Ja sam tu kao majka koja s tobom suosjeća.

Ja sam tu kao otac koji ti uvijek osigurava sigurnost.

Ja sam uvijek tu za tebe, tvoj neizmjereno ljubljeni Bog.

Dakako, Bog je uza sve to vidljivo i proćučeno još i mnogo toga što čovjek ne može još znati niti osjetiti. On je onipotentno biće, pa je za nas još *Deus absconditus* (zastri Bog) koga mi stalno otkrivamo u svijetu i u sebi te mu se tako približavamo pomoću molitve kao najusrdnijeg odnosa s punim povjerenjem. Kad se to shvati, posve se drukčije i smisleno shvaća poznata Tertulijanova izreka "*credo quia absurdum*": ne više vjerujem, jer je apsurdno, nego vjerujem, premda to ljudskom razumu izgleda apsurdno. Pokažimo to samo na jednom biblijskom izričaju o prijateljevanju na kraju povijesti ovce i lava, vuka i kozlića. Naime, mnogima je to bilo posve neshvatljivo, pa i apsurdno, ali, vidite, postatomsko doba s koncepcijom ekološke regulacije naviješta tu mogućnost kao skori realitet.

Ako se i kad se uspješno završi ova etapa potpunoga i osobnog shvaćanja Boga, tada dolazi stalno praktično, životvorno svjedočenje vjere u svijetu putem faustovskog podizanja kvalitete života. To je apostolska etapa daljnjeg širenja vjere u Boga bez obzira tko je svećenik, a tko svjetovnjak-kršćanin. Život kao *experimentum mundi* je tako poligon uvježbavanja humaniteta i shvaćanja promisli Božje na putu do apokatastaze nakon smrti. Onoga tko shvati vjeru na toj njenoj razini nitko ne može omesti niti zastrašiti; on postaje nepokolebljiv kao Petrova stijena i na svim razinama, svim oblicima komuniciranja (multimedijski), prenosi tu spasonosnu misao dalje i tako afirmira *imitatio Christi* kao dramski, križni i odisejski put spasenja pojedinca i čovječanstva.

Naravno, ima ljudi (i bilo ih je u svim vremenima!) koji neće doprijeti do toga stupnja potpune rasvjete, ali je na katehezi i katehetičarima da nikad ne sustaju, nego da stalno pokušavaju novim oblicima komuniciranja doprijeti do praiskonske i neosviještene vjere koja počiva u svakom čovjeku i da poput dobrih psihoanalitičara odatle razvijaju put samoosvješćivanja pojedinca.

Mislim da se bez ikakva pretjerivanja može konstatirati da se ovaj proces stvaralačkog i osobnog samoosvješćivanja može mnogo uspješnije ostvarivati modelima više informacijske obrade nego starim tehnikama priopćavanja gotovih informacija kojima se služila katekizamska kateheza kao i cijela stara škola. Zato ovaj novi model treba dalje osvješćivati u brojnim njegovim modalitetima (koji danas još nisu ni otkriveni) i razrađivati metodičku artikulaciju aktivnog učenja kao samorađanja pojedinca. To je zajednički i jedinstven zadatak svjetovne i vjerske pouke u školi koju treba što prije izgraditi u Republici Hrvatskoj.