

Stanko Gerjolj

## **Pedagoški in psihološki izzivi verskega poučevanja v Sloveniji**

### **1. Liberalistični fundamentalizem**

V Sloveniji je še vedno veliko bolj »normalno« in »moderno« živeti kakor da Boga ni, kot pa, kakor da Bog je. Po rahli odmrznitvi neposredno po osamosvojitvi se je skrajni liberalizem hitro etabliral in se vse bolj izraža ne le v ateistični, marveč celo v antiteistični drži in propagandi. Refleksivno sicer ugotavljamo, da se šola kot učni in življenjski prostor antiteizma nikoli ni rešila. Tabuiziranje tako imenovane avtonomnosti šolskega prostora, strah pred Bogom in »blagoslovljeno vodo«, forsiranje ateističnih učiteljev ter agresivne in negativne kritike Cerkve, uvajanje ateistične obravnave vere kot edino pravilne in pritiski na verne učitelje, ki so celo formalno podkrepiljeni z didaktičnimi navodili ipd., potrjujejo tezo o širjenju protiverskega fundamentalizma, ki s pomočjo obvladovanja medijev vztrajno goji podobo o Cerkvi kot glavnem notranjem sovražniku.

Liberalistični fundamentalizem se je etabliral v slovenskem šolstvu že z dejstvom, da so že v izhodišču izključno vladni organi odločali tako o vsebini kot metodah posredovanja etičnih, moralnih in verskih vprašanj. K sodelovanju ni bila povabljena nobena verska skupnost. Res je, da smo v nekaterih skupinah sodelovali strokovnjaki s Teološke fakultete Univerze v Ljubljani, vendar nismo bili povabljeni kot predstavniki Cerkve, marveč le kot strokovnjaki. A tudi na strokovnem področju je bila naša vloga skrčena na »poliranje« v glavnem že sprejetih dejstev, pa tudi pri tem smo bili v ključnih primerih redno preglasovani, saj smo v vseh skupinah v manjšini. Vsa delovna telesa je oblikovalo izključno v okviru LDS delujoče Ministrstvo za znanost, šolstvo in šport. Zato ni čudno, da je krščanstvo v učnih načrtih in šolskih učbenikih tudi po padcu komunizma premalo zastopano, poleg tega pa je predstavljeno enostransko in negativistično.

Drugo pomembno znamenje liberalističnega fundamentalizma se kaže v ideološkem vsiljevanju relativizma na področju vrednot. S strani liberalnih nosilcev oblasti opevano pravilo »čim več informacij, tem manj tveganja« v tem kontekstu ne drži, saj je poleg količine pomemb-

na tudi kakovost informacij in oblikovanje okolja, ki omogoča kvalitetno izbiro. Takšno okolje največkrat oblikuje učitelj, ki pa mu didaktična navodila močno odsvetujejo, da bi izražal svoja stališča in argumente za lastno izbiro.

Upoštevajoč tudi ostala sistemsko ter z zakonskimi in podzakonskimi akti utemeljena merila kontrole na področju šolstva ugotavljamo, da gre za sistematično sejanje strahu in uveljavljanje odvisnosti tako pri učiteljih kot učencih. Liberalistični fundamentalizem se uveljavlja prav zaradi relativizma, strahu in odvisnosti, kar oblasti omogoča oblikovanje manipulativne mase volivcev in volivk.

Za takšno okolje je razumljivo, da je posredovanje vere in z njo povezanih vrednot izredno zahtevna pedagoška in psihološka naloga, ki terja veliko nesebične požrtvovalnosti in zavestne predanosti Bogu. V soočanju z agresivnim fundamentalizmom bi bila kratkoročno verjetno uspešnejša metoda v smislu starozaveznega pravila »zob za zob«, a Cerkvi tovrstne komunikacije evangeljska logika in položaj drugorazrednosti – hvala Bogu – ne dovoljujeta.

Tudi naivno nastavljanje »druge strani obraza« seveda ni rešitev. Tako se cerkvene ustanove, ki delujejo na področju formiranja oznanjevalcev in oznanjevalk, bolj ali manj uspešno prizadevajo za edukativno komunikacijo, ki za posredovanje vrednot ne potrebuje sovražnikov. Dolgoročno je kakovostna vzgoja s prepoznavno identiteto najboljši pedagoški in psihološki odgovor na vsesplošno zmešnjavo identitet, ki jih proizvaja fundamentalni liberalistični relativizem.

### **1.1 Tabuiziranje avtonomije šolskega prostora**

Avtonomija šolskega prostora je v Sloveniji ustavno in zakonsko tako zakoličena, da v šolski edukaciji v povezavi z religijskimi izzivi onemogoča pluralni pristop pri vzgoji za vrednote.<sup>1</sup> Govorimo lahko celo o tabuizaciji šolskega prostora, ki sega tako daleč, da je poučevanje o vrednotah omejeno zgolj na faktografijo in sociološko analiziranje. Didaktična navodila za obvezni izbirni predmet od učitelja zahtevajo, da »ne sme spraševati učencev o njihovih religioznih verovanjih Ź Izogibal naj bi se tudi uporabi metode igranja vlog pri seznanjanju učencev z religioznimi praksami in rituali (v ta namen naj raje uporabi

<sup>1</sup> »V javnih šolah in vrtcih oziroma v vrtcih in šolah s koncesijo ni dovoljena konfesionalna dejavnost.

Konfesionalna dejavnost iz prejšnjega odstavka tega člena obsega:

- verouk ali konfesionalni pouk religije s ciljem vzgajati za to religijo;
- pouk, pri katerem o vsebinah, učbenikih, izobraževanju učiteljev in primernosti posameznega učitelja za poučevanje odloča verska skupnost;
- organizirane religiozne obrede« (ZOFVI, 72. člen, str. 125).

avdiovizualna sredstva), vnašanju osebnih (ne)religioznih verovanj, ... prav tako pa tudi izpovedovanju lastnih religioznih ali nereligioznih prepričanj. Če pa se na direktno vprašanje učencev temu ne more izogniti, naj zelo na kratko pove, kaj je njegovo osebno prepričanje, nato pa poudari, da je njegova vloga v šoli ta, da korektno predstavi različna verovanja in nazore.«<sup>2</sup> Didaktična priporočila skušajo sicer že v naslednjem stavku zgornje zahteve nekoliko omiliti: »Od učitelja se nikakor ne pričakuje, da bo skrival svojo opredeljenost ali prepričanje, toda njegovo vodilo mora biti, da je učiteljeva osebna opredelitev lahko samo zgled in spodbuda za premišljenost ter samostojnost učenčeve opredelitve; učitelj mora odgovorno presoditi, kdaj bo tako samostojnost omogočal in spodbujal z zadržanostjo pri izražanju svojih opredelitev, kdaj pa z dialoškim in neavtoritarnim izražanjem svojih opredelitev.«<sup>3</sup>

Če je drugo didaktično navodilo za vernega učitelja povsem sprejemljivo, pa prvo v kontekstu šolske zakonodaje nedvomno sporoča moč institucij in mehanizmov, ki kontrolirajo in odločajo, kdaj je poučevanje premalo »nevtrarno«. Tako je vprašanje vzgoje za vrednote v slovenski javni šoli ujeta v totalitarno-etatične principe, kjer nosilci politične oblasti določajo, kaj in kako se sme poučevati. To so skušali uveljaviti nekdanji komunisti tudi v nekaterih drugih postkommunističnih deželah, a v tem niso bili tako »uspešni« kot pri nas.<sup>4</sup>

V takih okoliščinah je seveda težko opravljati pedagoško delo, saj je učitelj neprestano izpostavljen pritiskom. Če se osebne kompetence, povezane s svobodo in stališči, ki so relevantna v določenem življenjskem prostoru, spremenijo v pozunanjene in preverljive predpise, postane učitelj nujno odvisen od predstavnikov institucij in nosilcev moči, ki imajo pravico izvajati tovrstno kontrolo. Pravzaprav s tem osebne kompetence prenehajo biti osebne in postanejo znamenje pritiska in neupravičeno sredstvo za obvladovanje učitelja.

Ne glede na to, ali se je učitelj na področju osebnostnih kompetenc voljan prilagoditi ali ne, gre za dejstvo, da v tako obremenjenih okoliščinah učitelj ne more ustvariti ozračja svobodne in konstruktivne komunikacije o religioznosti in vrednotah. Okolje, kjer so določena stališča dovoljena, druga pa prepovedana, že samo po sebi onemogoča sproščen pogovor. Neredko se v takih okoljih ustvari tako imenovani

<sup>2</sup> Zavod RS za šolstvo, *Učni načrt za predmet Verstva in etika*, Ljubljana 2001, 40-41.

<sup>3</sup> Zavod RS za šolstvo, *n. d.*, 41.

<sup>4</sup> »Kaj so vrednote, določamo mi,« je v brandenburškem parlamentu vzkliknil nekdo izmed poslancev, ki je vehementno zagovarjal predmet »Oblikovanje življenja, etika in religija« (prim. C. Koecke, *KER – Entwicklung und Hintergrund eines kontroversen Unterrichtsfachs*, v: *Dokumentation – Religionsunterricht in den Schulen*, Konrad-Adenauer-Stiftung, Sankt Augustin 1997, str. 4).

»skriti curriculum«, na podlagi katerega se kaj hitro izdelajo sankcije za učitelje, ki prestopajo njegove meje. Tako je učitelj prisiljen, da se varuje »napak«, kar ga nedvomno omejuje pri ustvarjalnem delu.

Med ustvarjalne didaktične metode vsekakor sodi »igranje vlog«, kar omenjena didaktična navodila prav tako odsvetujejo.<sup>5</sup> S tabuiziranjem »avtonomnosti« šolskega prostora politični pritiski v javni šoli torej onemogočajo uporabo celostnih edukativnih metod, ki vključujejo večplastnost učenja in jih formalno poznamo že od Pestalozzija naprej. Didaktična navodila njegovo načelo »roka, srce, razum« oropajo za dva pomembna dejavnika, namreč »roko in srce« in vprašanje o vrednotah in religioznosti skrčijo na zgolj »razumsko« primerjalno analiranje faktografskih podatkov. Tudi srce in s tem motivacija namreč pri teh vprašanjih ne sme priti do izraza, saj obstaja stalna nevarnost, da se kdo za kako religijo ali vrednoto navduši in to pove, s tem pa je že v prekršku.

Glavni problem javne šole v Sloveniji seveda ni »avtonomija šolskega prostora«, marveč prepričanje političnih in šolskih oblasti ter od njih odvisne javnosti, da religioznost ni vrednota. Kot »nujno zlo« se še vedno zgolj »tolerira«, se pravi »trpi«, ni pa dovoljeno o tej razsežnosti življenja govoriti kot o vrednoti. Zato se tako v javnosti kot v šoli zlasti pri vprašanjih, povezanih z religioznostjo, uveljavlja pojem strpnosti, zanemarja pa neprimerno bolj kakovostna oblika sobivanja v smislu sožitja.

Človek je namreč bitje, ki hrepeni, veruje, upa in ljubi ter ima do vsega tega pravico – tudi v šoli. Vera je torej pomembna vrednota in jo ima vsak človek in vsaka skupnost pravico uresničevati vse dotlej, dokler s tem ne povzroča krivic drugemu oz. drugim. Zaradi vere enih niso neverni kot ljudje nič manj vredni. Lahko pa vera kot vrednota popestri in poglobi medsebojno kumunikacijo o življenjskih vprašanjih.<sup>6</sup>

V okviru vzgoje, kjer sleherni iz svojega zornega kota ter na podlagi svojih spoznanj, izkušenj in odprtih vprašanj sooblikuje življenjski in učni prostor, ki odpira sproščeno, pluralno, pestro in zanimivo, a vendar stvarno perspektivo skupnega življenja, posebno mesto zavzema soodgovornost, ki ni le v tem, da se med seboj ne ogrožamo, temveč v tem, da že v učnem procesu pozitivno »računamo« drug na drugega.<sup>7</sup> Pri

<sup>5</sup> »Izogibal naj bi se uporabi metode igranja vlog pri seznanjanju učencev z religioznimi praksami in rituali. V ta namen naj raje uporabi avdiovizualna sredstva (Zavod RS za šolstvo, n. d., 40).

<sup>6</sup> Če je v skupini učencev nekdo, ki lepo poje, niso zaradi tega drugi kot ljudje nič manj vredni. Lahko pa ta učenec z artikulacijo svoje vrednote in sposobnosti – s petjem – obogati komunikacijo celotne skupine.

<sup>7</sup> Prim. A. Biesinger, *Religionsunterricht als Erschließung der Gottesbeziehung*, v: *Christlich pädagogische Blätter*, zv. 1, Wien 1999, 8.

takem poučevanju pa nujno potrebujemo pestrejše, tudi doživljajske metode učenja.<sup>8</sup>

## 1.2 Relativizem religij in vrednot

Naslednji, prav tako okrnjeni pedagoški in psihološki dejavnik v slovenski javni šoli je pravica do izbire. Po eni strani je izbira onemogočena že s prepovedjo izražanja stališč in motivacijskih metodoloških dejavnikov pri vzgoji za vrednote, kamor spada tudi vera. Hkrati pa degradacija učenja in poučevanje na zolj kognitivni pristop pelje v – tudi šolsko-politično propagiran – vsesplošni relativizem, ki povzroča zmešnjavo religij, prepričanj, nazorov in vrednot. Upoštevajoč omejeno vlogo avtonomije šolskega prostora, ta difuzija vrednot ne predstavlja pluralnosti, marveč daje učencem občutek nepomenbnosti njihovih življenjskih odločitev, s tem pa se izpostavljajo nevarnosti, da se oblikujejo v »vsoto anonimnih posameznikov«, ki bodo morda večši funkcioniranja, ne bodo pa se učili živeti v skupnosti.

Če bi želela šola vzgajati k integrativni kulturi, kjer so razlike resnično zaželeno ter posamezna stališča spoštovana in upoštevana, bi morala dovoljevati tako izkušnjsko učenje kot tudi artikuliranje individualnih in skupinskih prepričanj. Šele to namreč omogoča reflektivno komunikacijo, ki je za formiranje vrednot v pluralni družbi nujno potrebna.<sup>9</sup>

Res je, da aktivno in morda celo emocionalno izražanje stališč ne izključuje napetosti in konfliktnih situacij. Toda tudi nekonfliktno stanje relativizma predstavlja le navidezno in sila kratkotrajno »strpnost«, saj ne dovoljuje refleksije. Nereflektirana stališča neredko iščejo bližnjice do fanatizmov, saj zgolj pozunanjena in do skrajnosti relativizirana mnenja svojo relevantnost potrjujejo prav s pozunanjenim in pogosto nasilnim izražanjem. »Srce in roka«, ki smo ju izključili iz vzgojnega procesa, se nam kot bumerang spontano vračata v nereflektirani, zato pa toliko bolj nasilni obliki. Tako relativizem v vzgoji nikakor ne vodi v strpnost, marveč prej nasprotno: relativizem na področju vzgoje vodi v nestrpnost in agresivnost.

---

<sup>8</sup> Prim. B. Marentič Požarnik, *Vzgoja v javni šoli: ali je vsako širjenje vrednostnih vsebin in vzgojnih metod indoktrinacija?*, v: *Sodobna pedagogika*, Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, Ljubljana 2000, št. 1, 17-21.

<sup>9</sup> »Refleksivna komunikacija v medkulturnih stikih, ki ne ogroža drugih posameznikov, skupin, narodov in jim dovoljuje izražanje individualnosti, vodi k integrativni kulturi. Ta ne nastane niti na osnovi kolektivismu niti neodgovornega individualizma. Šola ni izjema v tem procesu. Cilje bi si morala zastaviti v duhu pedagoške integrativne kulture, ki seveda ne more biti brezkonfliktna in enoumna, ampak bi morala izhajati iz avtonomije posameznika in šole kot izraza kvalitete življenja v njej« (B. Novak, *Šola na razpotju*, Didakta, Radovljica 1995, 101).

Versko poučevanje, ki presega relativizem in spoštuje življenjskost religioznih odločitev in stališč, spodbuja k odkrivanju presežnih vrednot, ki kot take posredno osmišljajo in motivacijsko podpirajo tudi druga področja življenja.<sup>10</sup>

### 1.3 Enostranska in negativistična predstavitev krščanstva

Krščanstvu je v učnem načrtu za obvezni izbirni predmet »verstva in etika« namenjeno nekaj več pozornosti šele v načrtu za tretje leto, kar pomeni, da se bodo le redki učenci srečali s to vsebino. A tudi v tem delu je že v načrtu predstavljeno zelo enostransko in negativistično. Poleg navedenega poudarka na podatkovnem učenju je še vedno mogoče opaziti vpliv nekdanjih zgodovinskih in drugih ideoloških učbenikov, kjer sta bila Cerkev in krščanstvo predstavljena izrazito negativno in kot škodljiva za družbo. Tako učni načrt tendenciozno postavlja v ospredje negativne vidike krščanstva ter ga prikaže kot povzročitelja zgodovinskih konfliktov in napetosti,<sup>11</sup> povsem obrobno mesto pa najdejo njegovi pozitivni poudarki.<sup>12</sup> A celo tam, kjer se kakšnemu pozitivnemu poudarku ne da izogniti, učni načrt poskrbi, da se le-ta z nasprotnim vidikom relativira in razvrednoti.<sup>13</sup>

Za pedagoške in psihološke izzive verskega učenja in poučevanja poleg tendenciozno negativistične predstavitve s krščanstvom povezanih vsebin je problematično zlasti dejstvo, da učni načrt ne dopušča preseganja zgodovinsko-sociološke obravnave. Po učnem načrtu sodeč vera ni niti vrednota niti pomembno življenjsko vprašanje. Njena predvidena obravnava še zdaleč ni preseгла nekdanje marksistične kritike religije. Dodala ji je le nekaj liberalističnega relativizma.

Za versko poučevanje v javni šoli v Sloveniji potrebuje učitelj veliko spretnosti in poguma, če želi v ta prostor sploh vstopiti. Kljub »izzivanju napak« je prav njegovo osebno, nevsiljivo in največkrat neverbalno pričevanje največja perspektiva verskega pouka.

<sup>10</sup> Prim. H. G. Ziebertz, *Warum die religiöse Dimension der Wirklichkeit erschließen?*, v: G. Hilger – S. Leimgruber – H. G. Ziebertz, *Religionsdidaktik*, Kösel, München 2001, 120-121.

<sup>11</sup> Tak pristop naznanjajo že naslovi vsebinskih sklopov: Rast krščanstva in njegove delitve; Razsvetljenstvo; Krščanska inspiracija v delovanju pomembnih osebnosti slovenske zgodovine; Verska (ne)strpnost, verske vojne (prim. Zavod RS za šolstvo, *n. d.*, 32-37).

<sup>12</sup> Karitativna dejavnost Cerkve npr. sploh ni omenjena, krščanski družbeni nauk pa le bežno, med obvezno izbirnimi temami.

<sup>13</sup> Tako npr. v poglavju o krščanski inspiraciji v delovanju pomembnih osebnosti slovenske zgodovine nepotrebno vnaša pojme »širjenje krščanstva in srednji vek« in in-sinuira napetosti med katoličani in protestanti (prim. Zavod RS za šolstvo, *n. d.*, 36).

Nekoliko več možnosti za aktualizacijo religioznosti daje biblični pristop, čeprav je tudi poglavje o Svetem pismu koncipirano izrazito faktografsko. Kljub temu srečevanje s konkretnimi bibličnimi besedili odpira življenjska vprašanja, ki so tudi danes aktualna.

## 2. Kompleks drugorazrednosti

V nasprotju s pripadniki drugih verskih skupnosti smo se v Sloveniji katoličani navadili na drugorazrednost. Ta že kar ponotranjena drža nas je naučila živeti v podrejeni vlogi in za mnoge katoličane je to stanje nekaj povsem normalnega.

Rezultate kompleksa drugorazrednosti prepoznavamo že v Ustavi RS, ki ločuje Cerkev od države in jo v nadaljnjih interpretacijah postavlja v podrejen položaj. Tudi izključenost religiozne razsežnosti življenjskih vprašanj iz učnih načrtov je posledica tega kompleksa. Za liberalistično oblast ni sporna npr. le morebitna uvedba konfesionalnega ali medkonfesionalnega verskega pouka v javno šolstvo, marveč že možnost pogovora o tovrstnih vprašanjih. Kompleks drugorazrednosti se kaže v tem, da je – sodeč po javnomnenjskih raziskavah – to sporno tudi za večino katoličanov.

Kot drugorazredni državljani smo se verniki prav tako naučili skrivati svoja stališča in versko življenje reducirati na »privatno zadevo«. Poniglavi pragmatizem ne zna funkcionirati brez zunanje avtoritete, saj je izgubil občutek za vrednote in nima lastne identitete. Ne ve, kdo pravzaprav je, dokler mu tega ne pove kdo »od zgoraj«, komur se seveda za tem nekritično prilagodi.

Drugorazrednost že po naravi povzroča nenaravne reakcije. Občutek manjvrednosti sili katoličane v nepotrebno opravičevanje, občasno pa tudi v agresivno napadalnost. V javnosti mnogi verniki dajejo vtis, da so »hendikepirani« s krščanstvom, namesto da bi ga doživljali kot dar, ki bogati komunikacijo in življenjski prostor ter na tem področju pravzaprav pluralnost.

Obremenjenost s kompleksom drugorazrednosti je v Sloveniji prav gotovo izziv, ki zahteva od vernih pedagoških delavcev in delavk veliko psihološkega znanja in samovzgoje. Oblikovati strokovno sposobnega in suverena ter psihološko sproščenega in veselega oznanjevalca vrednot je prav gotovo eden poglobitnih ciljev formativnih dejavnosti Cerkve v Sloveniji. Pri tem se ne bomo izognili nekaterim terapevtskim razsežnostim vzgojnega dela, ki ga potrebujemo katoličani za suvereno in neagresivno samozavestno komunikacijo.

Če si za eno izmed možnih analiz ujetosti v drugorazrednost pomagamo s Riemanovo tipologijo osebnosti, opazimo, da se veliko vernih prepoznava v anankastičnih značilnostih. Gre za ljudi, ki se – tudi čustveno – stal-



no počutijo pod najrazličnejšimi notranjimi in zunanji pritiski.<sup>14</sup> Od okolice se počutijo tako odvisne, da se ji ne zmorejo upreti. Bojijo se tvegati in izpostaviti, ljubijo ustaljenost in težko prenašajo življenjske spremembe. Znani so po tem, da pedantno izpolnjujejo zadane obveznosti in so zelo disciplinirani. Kljub temu se vedno bojijo »usodnih« napak.<sup>15</sup>

Njihovo vlogo dodatno bremeni realnost, ki jih sili v shizoidno ravnanje. To pomeni, da jih je pritisk po prilagajanju prisilil v pozunanjeno funkcioniranje in jih naučil živeti, kakor da ne bi bili verni. Tako razdvojene osebnosti vsekakor potrebujejo integrativno terapevtsko učenje, na podlagi katerega se bodo rešili vsiljene potrebe po permanentnem prilagajanju in se naučili samostojnejšega komuniciranja.<sup>16</sup> S tem pa se bo brez dvoma spremenilo tudi delovno okolje, ki še vedno tolerira le anankastično-shizoidne vernike.

### 3. Psihološki izzivi verskega poučevanja

Sodobno življenjsko okolje od človeka zahteva vedno več zavestnih etičnih, moralnih in verskih določitev. Z njimi pa narašča tudi psihološka in pedagoška zahtevnost verske in etične vzgoje.

Vse več je življenjskih področij, kjer se človek mora učiti vse življenje. V to ga ne sili le hiter razvoj znanosti, marveč tudi hitro se spreminjajoče življenjske okoliščine in pestra informacijska ponudba. Zlasti slednja človeka neprestano postavlja pred nove izbire, ki jim brez stalnega učenja ne bi bil kos.

Ko govorimo o verskem učenju in poučevanju, ugotavljamo s pomočjo psihologije verovanja, da človek skladno z osebnostno rastjo spreminja argumente in oblike verovanja. Sodobno okolje od človeka pričakuje redno reflektiranje vere, kar pa lahko uspešno poteka le v skupnosti aktivnih in učečih se vernikov.

Ker vera ni »dobičkonosno profitabilno« življenjsko področje, je pri poučevanju prav posebno pomembna motivacija kot pedagoška in psihološka kategorija učenja. Glede na zapleten status verskega poučevanja v Sloveniji brez dvoma prepoznavamo nekatere oteževalne okoliščine za motivacijo pri verskem poučevanju, čeprav status »nepotrebne in nepomembne« življenjskega področja versko razsežnost tudi prečiščuje in osvobaja od »balastnih« motivacijskih argumentov.

<sup>14</sup> Anankastičnost je pogosto posledica nezdrave verske vzgoje in jo v teološkem kontekstu imenujemo skrupuloznost. Ti ljudje Boga najpogosteje doživljajo kot strogega sodnika, ki se ga bojijo, saj »zanj« nikoli niso dovolj »dobri«. (Prim. B. Grom, *Religion-psychologie*, München 1992, 128.)

<sup>15</sup> Večkrat npr. kontrolirajo, če so ugasnili luč, zaklenili vrata, stalno se umivajo, a kljub temu živijo z občutkom, da so umazani; njihovo stanovanje je skrajno pospravljeno in urejeno, a se kljub temu opravičujejo zaradi »nereda« ipd.



### 3.1 Motivacija

Motivacija je temeljnega pomena vsakega poučevanja.

V Sloveniji je krščansko versko poučevanje uveljavljeno v obliki župnijske kateheze. Zanj se odločijo starši in njihovi otroci na podlagi prostovoljne izbire. Načelno je prostovoljnost argument, ki krepi tako ekstrinzično kot intrinzično motivacijo.

Nagibi, ki jim sledijo starši in učenci pri odločanju za versko vzgojo, so zelo različni. Neredko jih spremljajo minimalistična pričakovanja, ki so povezana s prejemom zakramentov, zlasti birmе. To pomeni, da motivacija ne temelji na kakovostni verski vzgoji, marveč v iskanju čim lažje poti do prejema omenjenega zakramenta. Takšno ozračje otežuje oblikovanje ugodnega motivacijskega okolja in zlasti katehete in katehistinje postavlja pred zahtevne pedagoške in psihološke izzive. Ob tem velja omeniti, da je zaradi kompleksa drugorazrednosti in še nekaterih drugih razlogov kateheza porinjena na obrobje področij, za katera se učenci in starši intenzivneje zanimajo.

Tudi ocenjevanje je pri katehezi sorazmerno nepomemben motivacijski dejavnik, saj rigorozni in normativni pristop že po naravi razvrednoti pedagoško dejavnost. Prav to zahtevno učno okolje daje katehetom in katehistinjam možnost, da s svojo osebno zavzetostjo dvigajo raven verskega poučevanja. Veroučna učilnica je v zavesti učencev prostor, kjer si upajo biti najbolj neposredni v komunikaciji. Tako šola kot starši imajo namreč v rokah več sredstev »discipliniranja« kot katehet oz. katehistinja. Katehet je torej izzvan, da s svojo osebnostjo ustvarja ozračje neposredne komunikacije, ki – prav zaradi oteževalnih okoliščin – motivira učence za ustvarjalno in kakovostno učenje.

Temeljni motivacijski dejavnik pri tem zahtevnem verskem poučevanju je katehet oz. učitelj.<sup>17</sup> S svojo vlogo tako tradicionalni didaktični trikotnik spreminja v veliko kakovostnejši didaktični kvadrat, kjer poglavitno vlogo prevzema učiteljeva osebnost. S svojimi osebnostnimi kompetencami je učitelj s strani učencev posredno ali neposredno povabljen, da – ob upoštevanju in spoštovanju njihovih stališč – ustvarja vzdušje zaupanja, kjer sme vsak učenec sodelovati z vso svojo življenjsko vsebino.<sup>18</sup>

<sup>16</sup> Prim. F. Rieman, *Grundformen der Angst*, München 1991, 16.

<sup>17</sup> »Vzgojni proces uspešno poteka, če katehiziranec postopoma prehaja od nezavedne in zunanje – heteronomne k ponotranjeni – avtonomni in zavestni motivaciji. To se dogaja tedaj, ko človeka pritegne druga oseba ali stvar sama, zaradi odnosa, vrednote in notranjega pričanja« (A. S. Snój, *Katehetika*, Salve, Ljubljana 2003, 212).

<sup>18</sup> Prim. B. Marentič Požarnik, *n. d.*, 24.

### 3.2 Vzgoja za religiozno samostojnost

Prihodnost verskega izobraževanja je prav gotovo povezana z vseživljenjskim učenjem. Tako imenovana »redna kateheza«, povezana s prejemom zakramenta birme, učenca pripelje kvečjemu do adolescentnega, sintezno-konvencionalnega verovanja. Na tej stopnji so učenci sicer že sposobni simbolnega učenja, težko pa si oblikujejo trajne vrednostne odločitve. Te so namreč rezultat osebnih refleksij, za kar pa je človek sposoben šele po končanem obdobju mladostniškega odraščanja.

Verske in druge življenjske odločitve po individualni refleksiji pogosto ponovno začitijo potrebo po skupnosti. Če pa se verska vzgoja konča pred refleksijo, pogosto že na stopnji mitično dobesednega verovanja, pa postane »imun« na nadaljnje izzive verske razsežnosti življenja. Otroško verovanje zavrne, novih izzivov pa ne čuti.<sup>19</sup>

Pač pa so za versko poučevanje v otroštvu temeljnega pomena verska znamenja, ki so povezana s preprosto človeško bližino, odgovornostjo in toplino. Taka znamenja sicer moremo za nekaj časa zanemariti in jih ignorirati, ne moremo pa pred njimi ubežati, tudi če bi hoteli. Znamenja Božje ljubezni in človeške topline lahko zavržemo le na kognitivni ravni, emocionalno pa so tako močno »vgravirana« v naše srce, da se njihova sled ne more izgubiti.<sup>20</sup> Prav zaradi emocionalnega naboja verskih znamenj je verski pouk, ki vključuje kognitivno in emocionalno refleksijo, toliko bolj pomemben, saj »nedojeta« in zanemarljena verska znamenja lahko povzročajo bolečino, ki ruši verske odnose in hromi versko dimenzijo življenja.

Potrebna je torej »nova evangelizacija«, ki bo utemeljevala otroško versko vzgojo, hkrati pa gradila na vseživljenjskem učenju. Permanentna verska vzgoja prebujata (po Tolstoju) »drvarje«, ki so prenehali verovati v lesenega boga, da morejo ugotoviti, kako to še ne pomeni, da Boga ni, marveč le to, da Bog ni iz lesa – in ga bodo v veri iskali naprej.<sup>21</sup> Res pa je, da vseživljenjsko učenje predpostavlja dinamično in odprto poučevanje, vključno s pedagoškim dvomom ter brez dogmatizmov in fundamentalizmov.<sup>22</sup>

<sup>19</sup> Obširnejšo razpravo o psihologiji verskega poučevanja glej v: S. Gerjolj, *Verski pouk skozi prizmo razvojne psihologije*, v: BV 61 (2001), 287-289.

<sup>20</sup> Dovolj pogosto dejanje kombinacije znamenj križa in poljuba s strani matere otroku daje tako očiten občutek varnosti in topline, da se človek vedno »spomni« obeh simbolov, čeprav je morda deležen ali sam prizna le enega izmed obeh (prim. A. Höfer, *Spuren Gottes in meinem Leben*, Don Bosco, München 2003, 14).

<sup>21</sup> Prim.: S. Gerjolj, A. S. Snoj, J. Ambrožič, *Kdo je ta?*, Veroučni učbenik za 7. razred, MD, Ljubljana 2003, 7.

<sup>22</sup> Pri verskem poučevanju »je spoštovanje svobode drugega pogoj za lastno izražanje: vera je in ostaja dejanje svobode« (W. Tzscheetzsch, *Kommunikation und Communio*

Naloga tako imenovanega odprtega pouka je tudi usposabljanje učence za utemeljevanje in izražanja lastnih stališč ter integrativno prepletanje z drugimi znanji in poznanji.<sup>23</sup> V slovenski javni šoli se namreč še vedno propagirajo zastareli predsodki in stereotipi, da se vera in znanost izključujeta ipd.<sup>24</sup> V takih primerih učenec potrebuje močno samozavest in veliko poguma, saj stopa v vlogo »učitelja« učitelju, hkrati pa razvija prepotrebno kritičnost tudi do »znanstvenih« interpretacij temeljnih življenjskih in znanost pogosto presegajočih vprašanj.

***Povzetek: Stanko Gerjolj, Pedagoški in psihološki izzivi verskega poučevanja v Sloveniji***

Nekateri pedagoški in psihološki izzivi verskega poučevanja v Sloveniji so primerljivi s tovrstnimi vprašanji v Evropi, drugi pa niso. Sodobni človek je izpostavljen odločitvam, ki zahtevajo stalno refleksijo religiozne razsežnosti življenja, kar je povezano z dilemami vseživljenjskega učenja. Tako je že več let po vsej Evropi aktualno vprašanje motivacije verskega poučevanja. Vprašanje motivacije in osmišljanja verskega poučevanja pa je v Sloveniji izrazitejše, saj liberalistični fundamentalizem v različnih obrazilih vero uspešno izrinja iz formalnega edukativnega prostora in jo potiska na obrobje nepomembnih in hobijskih dejavnosti, po ustvarjajo konflikte in rušijo idilo lahkotnega relativizma. V takih okoliščinah potrebuje učitelj, ki se ukvarja z verskim, etičnim in moralnim poučevanjem, veliko pedagoških in psiholoških spretnosti, med katere vsekakor sodijo njegove osebne kompetence. Z njimi učitelj suvereno stopa v središče vzgojnega procesa ter kot močna osebnost postane vsebinski, psihološki in pedagoški komunikator verskega poučevanja.

*Ključne besede:* Versko poučevanje, liberalistični fundamentalizem, avtonomija, krščanstvo, motivacija.

---

*im Religionsunterricht*, v: A. Battke, T. Fitzner, R. Isak, U. Lochmann, *Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht*, Herder, Freiburg – Basel – Wien 2002, 365).

<sup>23</sup> Prim. G. Hilger, *Korrelieren lernen*, v: G. Hilger – S. Leimgruber – H. G. Ziebertz, *Religionsdidaktik*, Kösel, München 2001, 319-320.

<sup>24</sup> Tako npr. učitelj lahko tolerira, da ohrani versko razlago stvarjenja, od učenca pa naj zahteva in oceni le »znanstven pogled« o nastanku življenja, kakor da bi verski in znanstveni pogled na isto vprašanje ne smela imeti kaj skupnega (prim. J. Krek, *Načela avtonomije, pravne nevtralnosti in »objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti« kot socialno-integracijski dejavnik v javni šoli*, v: *Sodobna pedagogika*, Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, Ljubljana 2001, št. 5, 69.

***Summary: Stanko Gerjolj, Pedagogical and Psychological Challenges of Religious Instruction in Slovenia***

Some pedagogical and psychological challenges of religious instruction in Slovenia can be compared to the issues of this kind elsewhere in Europe, others are very different. The modern man is confronted with decisions that require a continuous reflection on the religious dimension of life, which is connected to the dilemmas of continuous learning. Thus, the motivation in religious instruction has been a topical issue in Europe for several years. In Slovenia the issues of motivation and giving meaning to religious instruction are even more important since liberalist fundamentalism of different complexions is rather successful in ousting religion from the formal educational space and forcing it to the peripheral area of unimportant and meaningless hobbies because it is considered as creating unnecessary conflicts and destroying the idyll of irresponsible relativism. In such circumstances the teacher of religious, ethical and moral instruction needs numerous pedagogical and psychological skills, among them personal competence. They put him in command of the educational process and, as a strong personality, he/she communicates religious instruction with regard to contents as well as psychologically and pedagogically.

*Key words:* religious instruction, liberalist fundamentalism, autonomy, Christianity, motivation.