Religijsko obrazovanje u interkulturalnoj Europi : zbornik radova

Piršl, Elvi; Garmaz, Jadranka; Mendl, Hans; Malović, Nenad; Vujica, Kristina; Komáromi, Marianna; Mandarić, Blaženka Valentina; Barudžija, Gordana; Filipović, Ana Thea; Barić, Denis; ...

Edited book / Urednička knjiga

Publication status / Verzija rada: **Published version / Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)**

Publication year / Godina izdavanja: **2022**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:222:281726

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

Repository / Repozitorij:

Repository of the Catholic Faculty of Theology
University of Zagreb

DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
KATOLIČKI BOGOSLOVNI FAKULTET

RUŽICA RAZUM, NENAD MALOVIĆ, KRISTINA VUJICA (ur.)

RELIGIJSKO OBRAZOVANJE U INTERKULTURALNOJ EUROPI

RELIGIOUS EDUCATION IN INTERCULTURAL EUROPE

Zbornik radova / Proceedings

Ovaj zbornik je rezultat projekta RELIGOBRAZ koji financira Hrvatska zaklada za znanost pod brojem IP-2019-04-3661. Mišljenja, nalazi i zaključci ili preporuke navedeni u ovom materijalu označavaju mišljenje autora i ne odražavaju nužno stajališta Hrvatske zaklade za znanost. / This collection of papers is the result of the RELIGOBRAZ project funded by the Croatian Science Foundation (No. IP-2019-04-3661). The opinions, findings and conclusions or recommendations provided here indicate the opinion of the author(s) and do not necessarily reflect the views of the Croatian Science Foundation.

KATOLIČKI BOGOSLOVNI FAKULTET
SVEUČILIŠTA U ZAGREBU

RELIGIJSKO OBRAZOVANJE U INTERKULTURALNOJ EUROPI

RELIGIOUS EDUCATION IN INTERCULTURAL EUROPE

Zbornik radova
Proceedings

Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Zagreb, 2022.

Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Religijsko obrazovanje u interkulturalnoj Europi
Religious Education in Intercultural Europe
Zbornik radova / Proceedings

Biblioteka: Zbornici radova / Proceedings
Knjiga XVI. / Book XVI

Nakladnik / Publisher
Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Catholic Faculty of Theology − University of Zagreb

Povjerenstvo za izdavačku djelatnost Katoličkoga bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu
Committee for Publishing Activities of the Catholic Faculty of Theology, University of Zagreb
Branko Murić, Mislav Kutleša, Nenad Malović, Ana Biočić, Stipo Kljajić

Uredili / Editors
Ružica Razum, Nenad Malović, Kristina Vujica

Za nakladnika / For publisher
Josip Šimunović, dekan Katoličkog bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu
Dean of the Catholic Faculty of Theology – University of Zagreb

Lektura / Proofreading
Mila Mikecin

Korektura / Correction and revision
Kristina Vujica

Prijevodi / Tanslation
Emanuel Maloča, Diana Bašura

Grafičko oblikovanje / Layout and design
Blaženka Matić

UDK oznake / UDC class numbers
Vlatka Božičević

Copyright ©: Sveučilište u Zagrebu, Katolički bogoslovni fakultet / University of Zagreb, Catholic Faculty of Theology

ISBN 978-953-6420-40-7

SADRŽAJ

Predgovor.....6

Elvi Piršl, Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju (vjero)učitelja 8

Jadranka Garmaz – Hans Mendl, Stjecanje transreligijskih kompetencija.....23

Nenad Malović, Dinamičan identitet i kulturalni resursi u transkulturalnom kontekstu 47

Kristina Vujica, Dijalog vjere i znanosti kao nova religijska dimenzija interkulturalnoga obrazovanja 63

Marianna Komáromi, Promjena perspektive: Učiti od religije – analiza novog austrijskog kurikuluma katoličkog vjeronauka i njegova implementacija u novim školskim udžbenicima.....78

Blaženka Valentina Mandarić – Gordana Barudžija, Religijsko obrazovanje iz perspektive interkulturalnog dijaloga u Italiji, Finskoj i Hrvatskoj – komparativni pristup 109

Ana Thea Filipović – Denis Barić, Interkulturalna dimenzija obrazovanja i vjeronauk u školama u Europi. Usporedba triju zemalja 133

Tomislav Šegina, Kvalitativna analiza religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u srednjoškolskom odgojno-obrazovnom sustavu u Republici Hrvatskoj.....151

Janez Vodičar, Religija kao sadržaj u školskom sustavu Republike Slovenije: neophodna za toleranciju, a htjeli bismo je zaobići.....177

Edina Vejo, Bosanskohercegovački prilog međureligijskom i interkulturalnom dijalogu 192

Juro Zečević-Božić, Značenje i mogućnosti interkonfesionalne suradnje u izvođenju nastave konfesionalnog vjeronauka.....201

Ružica Razum – Marija Jurišić, Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja u europskim i hrvatskim dokumentima 216

Adrese suradnika.....482

Popis recenzenata 484

PREDGOVOR

Radost i zadovoljstvo nam je predstaviti dvojezični *e*-zbornik nastao u okviru znanstveno-istraživačkog projekta RELIGOBRAZ – *Doprinos religijskog obrazovanja suživotu u multikulturalnome društvu*. RELIGOBRAZ je projekt Katoličkoga bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu koji financira Hrvatska zaklada za znanost, a predviđeno vrijeme trajanja projekta je od 15. siječnja 2020. do 14. siječnja 2024. godine. Cilj projekta je istražiti doprinos religijskog obrazovanja u školama u Republici Hrvatskoj odgoju i obrazovanju za suživot u multikulturalnom društvu. Taj se doprinos istražuje na dvije razine: na razini kurikuluma predmeta koji posreduju religijska znanja u osnovnoj i u srednjoj školi i na razini interkulturalnih kompetencija samih nastavnika. Mnogi čimbenici (globalizacija, migracijski procesi, izbjeglička kriza...) zahtijevaju interkulturalni odgojno-obrazovni napor (*naučiti živjeti zajedno*), koji nužno uključuje i religijsku dimenziju kao osnovni element kulture. Školi pripada osobito važno mjesto i odgovornost za promicanje dijaloga – nužnog preduvjeta mira i suživota. Voditeljica projekta je prof. dr. sc. Ružica Razum, a na projektu sudjeluje dvanaest suradnika: prof. dr. sc. Ana Thea Filipović, prof. dr. sc. Jadranka Garmaz, prof. dr. sc. Valentina Mandarić, prof. dr. sc. Edina Vejo, prof. dr. sc. Juro Zečević-Božić, izv. prof. dr. sc. Nenad Malović, doc. dr. sc. Denis Barić, doc. dr. sc. Tomislav Kovač, dr. sc. Gordana Barudžija, dr. sc. Kristina Vujica (postdoktorandica), Marija Jurišić (doktorandica) i Tomislav Šegina (doktorand).

Dvojezični *e*-zbornik naslovljen *Religijsko obrazovanje u interkulturalnoj Europi* plod je Međunarodne znanstvene konferencije istog naslova održane 20. rujna 2021. godine na Katoličkome bogoslovnom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Na konferenciji je sudjelovalo osamnaest izlagača s trinaest izlaganja iz pet zemalja. Službeni jezici konferencije bili su hrvatski, engleski i njemački. Osim članova projektnog tima, gosti izlagači bili su: prof. dr. sc. Elvi Piršl (Hrvatska), prof. dr. sc. Hans Mendl (Njemačka), prof. dr. sc. Janez Vodičar (Slovenija) i dr. sc. Marianna Komáromi (Austrija). Više o konferenciji moguće je doznati na mrežnoj stranici projekta: https://religobraz.wordpress.com/.

Oslanjajući se na prethodno spomenute čimbenike i procese, kako u Europi tako i u Republici Hrvatskoj, na europske dokumente o interkul-

turalnom obrazovanju i dokumente Katoličke crkve, istaknuta je snažna potreba da se religijska dimenzija interkulturalnog odgoja i obrazovanja stavi u središte promišljanja. To bi značilo da religija i religijsko obrazovanje predstavljaju važan resurs za ostvarivanje interkulturalnog odgoja i obrazovanja, čija je glavna svrha naučiti živjeti zajedno poštujući drugoga i drukčijega. Ovdje nije riječ o pridruživanju religije nekom već zamišljenom sustavu, nego o prepoznavanju religije kao izvora interkulturalnog obrazovanja, čija snaga oplemenjuje i ohrabruje za suživot s drugim kulturama. U tom svjetlu valja naglasiti da religija posjeduje mudrost i pokretljivost koja ne zanemaruje vlastitu kulturu i identitet, nego upravo pravilna izgradnja vlastite kulture i identiteta biva nošena radošću susreta i međukulturalnog obogaćivanja. Bogatstvo tih smjernica razmatrano je unutar projekta RELIGOBRAZ kako bi se one implementirale u praksu formacije nastavnika vjeronauka, ali kako bi se našle i u samom sadržaju vjeronaučne nastave. Ovaj *e*-zbornik skroman je doprinos tom nastojanju, koji podržava napor da promjene i izazove u društvu ne prepoznajemo u prvom redu kao prijetnju, nego kao priliku za susret, dijalog i obogaćujući suživot.

Mnogi su dali svoj vrijedan doprinos pripremi i održavanju konferencije kao i objavljivanju ovog zbornika. Svima njima od srca zahvaljujemo.

Urednici

ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA INTERKULTURALNU KOMPETENCIJU (VJERO)UČITELJA

Elvi PIRŠL

UDK 2-47:304.2(4)
27-752-051:304.2(4)
37.014.523(4)
Izvorni znanstveni rad

Sažetak

U radu se razmatra problem europske dimenzije u obrazovanju s posebnim osvrtom na jedan od njezinih indikatora, a to su europske vrijednosti, čija su glavna okosnica interkulturalizam, demokracija, ljudska prava, tolerancija, socijalna pravda i poštivanje različitosti. Važnost interkulturalnog odgoja je u sintezi posebnih i općih ciljeva intelektualnog, moralnog, etičkog i društvenog odgoja, ali i interkulturalnog obrazovanja. Cilj interkulturalnog odgoja i obrazovanja ne bi smio biti isključivo u znanju, nego u stavu prema znanju i potrazi za njim i njegovoj uporabi u korist pojedinca, ali i društva. Stoga bi se interkulturalni odgoj i obrazovanje trebao provoditi ne kao svojevrstan dodatak postojećim predmetima ili pak uvođenjem novoga nastavnog predmeta, nego kao načelo koje prožima ne samo sve nastavne predmete nego i cjelokupan život škole. Promicanje interkulturalnih načela i vrijednosti nemoguće je bez učiteljske interkulturalne kompetencije, koja predstavlja temelj kvalitetnog interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Učitelji[1] kao kreatori interkulturalnih odnosa trebali bi biti uzor svojim učenicima[2] i omogućiti nastavu koja se temelji na međusobnom razumijevanju, ravnopravnosti i interkulturalnoj osjetljivosti, koja će učenicima omogućiti da izrastu u osobe koje razumiju i cijene druge kulture.

Ključne riječi: europska dimenzija obrazovanja, interkulturalni odgoj i obrazovanje, interkulturalna kompetencija, (vjero)učitelji.

1 U radu se za djelatnike osnovnih i srednjih škola koji izvode nastavu rabi jedinstveni naziv „učitelj".

2 Izrazi koji se upotrebljavaju u ovom radu, a koji imaju rodno značenje, bez obzira na to jesu li korišteni u muškom ili ženskom rodu, neutralni su i jednako obuhvaćaju i muški i ženski rod.

Uvod

Kada govorimo o odgoju i obrazovanju, ne samo u nacionalnom nego i u europskom i svjetskom kontekstu, rasprave i istraživanja obično se vode oko europske dimenzije u obrazovanju, koja godinama zauzima prostor u europskoj obrazovnoj politici. Iako, prema Turk i Ledić „koncept europske dimenzije u obrazovanju u kontekstu analiza europskih obrazovnih politika i (školskih) praksi ne predstavlja novost u hrvatskom znanstveno-istraživačkom i stručnom prostoru nije mu posvećen značajniji prostor, osim radova koji na teorijskoj razini donose pregled razvoja, osnovnih karakteristika i indikatora toga koncepta te onih koji se u proširenoj tematskoj analizi dotiču pojedinih segmenata europske dimenzije, tek su dijelom prisutna empirijska istraživanja koja se njime bave."[3]

Iako je gotovo nemoguće jednoznačno definirati koncept europske dimenzije u obrazovanju, autori koji su se bavili tim pojmom i pokušajima sadržajnog određivanja u svoja promišljanja kontinuirano unose nove segmente kojima bi taj koncept iznova pokušali definirati i/ili teorijski utemeljiti. Ledić i Turk ukazuju kako je taj koncept moguće specifično odrediti kroz četiri skupine indikatora europske dimenzije u obrazovanju, i to kao: „1. doprinos razvoju (europskog) društva znanja kroz: razvoj lingvističkih kompetencija (znanja stranih jezika), poticanja mobilnosti i međunarodne suradnje, poticanja jednakosti obrazovnih šansi te poticanja i razvoja cjeloživotnog učenja; 2. (europske) vrijednosti: interkulturalizam, multikulturalizam, demokracija, ljudska prava, tolerancija, socijalna pravda, poštivanje različitosti, pacifizam i prevencija rata te borba protiv kriminala; 3. različite dimenzije identiteta: europski, nacionalni i lokalni identitet; 4. (suvremene) pristupe učenju: e-učenje i učenje društvenoj odgovornosti."[4]

Dakle, jedan od indikatora europske dimenzije u obrazovanju jesu i vrijednosti kao interkulturalizam, demokracija, ljudska prava, socijalna pravda, poštivanje različitosti i pacifizam. No, to nas ne treba posebno iznenaditi ako polazimo od činjenice da je identitet Europe stvaran tijekom dugoga povijesnog razvoja nastao kao plod međusobnog prožima-

3 Marko Turk – Jasminka Ledić, Europska dimenzija u obrazovanju: izazov za školske pedagoge?, u: *Pedagogijska istraživanja*, 11 (2014.) 2, 271.

4 Jasminka Ledić – Marko Turk, Izazovi europske dimenzije u obrazovanju: pristupi i implementacija u nacionalnom kontekstu, u: *Pedagogija i kultura*, Neven Hrvatić – Anita Klapan (ur.), Zagreb, Hrvatsko pedagogijsko društvo, 2012., 262-272.

nja ili sučeljavanja mnogih i različitih svjetonazora, kultura i vjera. Činjenica je da je nakon Drugoga svjetskog rata u Europi došlo do masovnih migracija stranih radnika i članova njihovih obitelji, što je dovelo do toga da su se mnoge europske zemlje suočile s otvorenim pitanjima, nedoumicama i dvojbama – što i kako dalje s tim različitostima jer do jučer etnički homogena zapadnoeuropska društva postala su heterogena, multikulturalna društva.[5]

Slijedom toga, „sredinom prošlog stoljeća međunarodna zajednica, usvajajući Opću deklaraciju o ljudskim pravima (1948.), a potom i Međunarodni pakt o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima (1966.), opredijelila za utemeljenje odgoja i obrazovanja na globalno prihvaćenim vrijednostima. U skladu s tim, ona je politički, ali i pravno, obvezala vlade zemalja članica na mijenjanje pristupa odgoju i obrazovanju kako bi odgojno-obrazovne ustanove pridonijele poštivanju ljudskog dostojanstva i ljudskih prava, učinkovitom sudjelovanju svih u demokratskim procesima i promicanju interkulturalnog razumijevanja i snošljivosti."[6] Pritom ne smijemo zaboraviti i važnost Preporuke br. R(85)7 o poučavanju i učenju o ljudskim pravima u školama, koju je donio Odbor ministara Vijeća Europe prije skoro tri desetljeća, što predstavlja prvi zajednički europski okvir za promicanje odgoja i obrazovanja za ljudska prava kojim se objedinjuje ljudskopravna, građanska i interkulturalna dimenzija učenja. Godine 2004. usvaja se Europski referentni okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, među kojima se nalazi građanska kompetencija povezana s interpersonalnom i interkulturalnom kompetencijom, a od 2008. godine, kada je proglašena Europska godina interkulturalnog dijaloga, zagovara se povezivanje učenja za aktivno građanstvo s učenjem za interkulturalni dijalog. Cilj tog projekta i njegovih aktivnosti bio je ojačati svijest „o važnosti razvoja aktivnoga europskoga građanstva koje je otvoreno prema svijetu, koje uvažava kulturnu raznolikost i koje je utemeljeno na zajedničkim vrijednostima."[7] Iste godine Vijeće Europe izdaje dokument Bijela knjiga o interkulturalnom dijalogu: živjeti zajedno kao jednaki u dostojanstvu, čime promoviranje

5 Usp. Elvi Piršl i suradnici, Vodič za *interkulturalno* učenje, Zagreb, Ljevak, 2016.

6 Vedrana Spajić-Vrkaš, *Eksperimentalna provedba kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja: istraživački izvještaj*, Zagreb, Mreža mladih Hrvatske 2014., 9.

7 Vedrana Spajić-Vrkaš, *(Ne)moć građanskog odgoja i obrazovanja*, Zagreb, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja – Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratskog građanstvo Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 2015., 17.

interkulturalizma i interkulturalnog dijaloga vidi kao ključ za budućnost Europe, „a trajna potreba za prilagodbom obrazovanja demokratskim standardima europskog kulturalno-pluralnog društva u centar pozornosti dovodi pitanje implementacije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u kontekstu promicanja europskih vrijednosti i podupiranja europske dimenzije obrazovanja kao dominantne smjernice obrazovnih politika europskih zemalja."[8]

Tako, „poticanje razvoja aktivnih i odgovornih građana postaje jedno od središnjih pitanja politika odgoja i obrazovanja europskih zemalja, kao i zajedničke politike odgoja i obrazovanja, koja obvezuje Republiku Hrvatsku kao članicu Vijeća Europe i Europske unije."[9] Što se tiče Republike Hrvatske, činjenica je da se tek nakon devedesetih godina u Republici Hrvatskoj „usporedo s njezinim osamostaljenjem i demokratskim promjenama, interkulturalizam počeo sagledavati kao osnova, ne samo za obrazovanje nego i za društvene promjene koje je Europska unija odavno artikulirala kao pokret za ravnopravnu suradnju, dijalog, toleranciju, uzajamno poznavanje i priznavanje te interakciju različitih kultura, vjera i drugih etničkih osobitosti."[10] Usporedo s time, i u znanstvenom diskursu otvaraju se nove mogućnosti bavljenja tom problematikom na istraživačkom području, što je bilo dosta zanemareno. Ipak, ne možemo a da ne spomenemo 1995. godinu, kao jednu od najznačajnijih godina za interkulturalizam u Republici Hrvatskoj, kada je u Zagrebu utemeljena jedna od prvih nevladinih interkulturalnih udruga, ali i u ovom dijelu Europe, simboličnog imena Interkultura. Cilj te udruge, koja je radila zajedno s Filozofskim fakultetom (Odsjek za pedagogiju) Sveučilišta u Zagrebu, bio je informirati i senzibilizirati širu javnost za interkulturalne i multikulturalne probleme. U tom razdoblju pokreću se istraživački projekti, organiziraju interkulturalne radionice i tribine, uspostavljaju međunarodni kontakti i suradnje sa sličnim udrugama i asocijacijama kao i pojedincima u Europi i svijetu. Krajem devedesetih godina prošlog stoljeća pa sve do današnjih dana u Republici Hrvatskoj sve se više posvećuje pažnja interkulturalizmu: osnivaju se istraživački centri, instituti, kao što je Institut za globalizaciju i interkulturalno uče-

8 Vesna Bedeković – Smiljana Zrilić, Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao čimbenik suživota u multikulturalnom društvu, u: *Magistra Iadertina*, 9 (2014.) 1, 112.

9 Vedrana Spajić-Vrkaš, *(Ne)moć građanskog odgoja i obrazovanja*, 14.

10 Vlatko Previšić – Koraljka Posavec, Hrvatske interkulturalno-obrazovne retrospektive, u: *Pedagogijska istraživanja*, 11 (2014.) 2, 184.

nje (IGI) u Zagrebu, niču nevladine udruge koje u svojem imenu imaju riječ interkultura, objavljuju se radovi, knjige i studije u tom području, organiziraju se večernje tribine i tečaji informiranja o interkulturalnoj problematici u različitim gradovima Republike Hrvatske, u Puli, Rijeci, Splitu, Dubrovniku, Varaždinu, Karlovcu, Petrinji, Kninu itd. Na kraju, vrlo značajno je navesti i uvođenje najprije izbornih, a kasnije i obveznih nastavnih predmeta iz područja interkulturalizma na nekim fakultetima u Republici Hrvatskoj, što nastaje posebno uvođenjem Bolonjske deklaracije u visokom obrazovanju. No, ne smijemo zaboraviti da interkulturalizam treba biti integralan dio demokratizacije društva, čemu obrazovanje mora pridonijeti i načelno i sadržajno, a aktivni i socijalno-komunikacijski odnosi i dijalozi u školi trebaju biti sastavni dio didaktičko-metodičkog načina rada u nacionalnom kurikulumu.

Dakle, interkulturalizam, kao jedan od važnih načela odgojno-obrazovne akcije u kulturalno pluralnom društvu, naglašava važnost različitih kultura i obogaćivanje kako društvene okoline tako i školske kulture, potičući upoznavanje, razumijevanje i poštovanje drukčijih stilova života i svjetonazora te razvoj interkulturalne osjetljivosti. No, biti interkulturalno kompetentan ne znači samo biti informiran o drugim kulturama ili imati određeno znanje o njima, nego ta kompetencija mora uključiti i vještine, vrijednosti, stavove i obrasce ponašanja, što često nije lako postići jer odnos među tim komponentama nije jednostavan i predvidljiv u susretu s drukčijim.

1. Interkulturalni odgoj i obrazovanje

Kada govorimo o interkulturalizmu, tada prije svega „mislimo na priznavanje čovjeka i njegove ličnosti, priznavanje kulture i civilizacije s njezinim ograničenjima i bogatstvima, odnosno na svaki dijalog s drugim koji doprinosi upoznavanju nas samih, ali i drugih, različitih od nas.“[11] Stoga, ako je u interkulturalizmu važan čovjek i njegova osobnost, ne možemo ga i ne smijemo svesti samo na područje imigracije, na odgoj za „drukčije“ od nas, nego ga moramo ponajprije promatrati kao odgoj svih za različitost. Dakle, govorimo o humanističkom pristupu interkulturalizmu gdje se različitost promatra kao vrijednost, gdje

11 Elvi Piršl – Mirjana Benjak, Humanistički odgoj – temelj interkulturalizma, u: *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II.: teorijska razmatranja, primjena*, Dunja Pavličević-Franić – Melita Kovačević (ur.), Zagreb, Naklada Slap, 2003., 183.

se težište stavlja na duboko značenje važnosti ljudi u svijetu, gdje cilj nije „traženje najmanjih zajedničkih pravila suživota, već ontološka dimenzija osobe kao ishodište i prenošenje različitosti na bitnu jednakost. Težište se postavlja na kulturu bivstvovanja koja nam otkriva originalnost osobe, jedinke."[12] Činjenica je da su individualne razlike u izgledu, etičkoj i religioznoj pripadnosti, tjelesnim sposobnostima, iskustvima, stavovima, mišljenjima, znanjima i sl. – prirodna pojava. Stoga je potrebno podsticati pojedince da prihvate vlastitu različitost, posebnost i jedinstvenost kao bogatstvo, a ne kao manu ili nedostatak. Samo se na taj način može graditi spoznaja o vlastitoj vrijednosti, slobodi i autonomiji. Nažalost, ljudi se često srame vlastite različitosti, ne zato jer ona znači prihvaćanje brojnih rizika, borbe i odgovornosti, nego zato jer ona često biva a priori stigmatizirana u njihovoj okolini i društvu. Da bismo izbjegli homogenizaciju i konformizam u multikulturalnim i demokratskim društvima, nužno je prihvatiti prirodno stanje stvari obilježeno međuljudskim razlikama. Jedino ako prihvatimo tu različitost društva kao cjeline, tada će to biti ne samo najveće bogatstvo za cijelu zajednicu nego i za svaku njegovu jedinku, člana.

Dakle, govoriti o interkulturalnom odgoju i obrazovanju prije svega znači „govoriti o želji za osobnim samoobrazovanjem i odgojem za različitost i s različitošću, u kojemu će svi zainteresirani promicati odgoj za solidarnost i suradnju, preuzeti obvezu i odgovornost za uspostavljanjem demokratske i jednakopravne zajednice, smanjujući pritom vlastiti individualizam i etnocentrizam."[13] Interkulturalni odgoj i obrazovanje, odnosno interkulturalno učenje podrazumijeva mnogo više od postojanja svjesnosti o različitosti. Ono se temelji na važnosti jedinstvenih i neponovljivih interpersonalnih stilova u komunikaciji i ophođenju s drugima, koji nisu i ne mogu biti privilegija odabranih pojedinaca, nego karakteristika cjelokupnog odgoja u obitelji, školi i društvu. Interkulturalno obrazovanje temelji se na općem cilju omogućavanja svakom čovjeku/djetetu da se razvije kao društveno biće kroz život i suradnju s drugima, čime doprinosi dobrobiti društva. Pritom ne možemo a da se ne prisjetimo i spomenemo koncepciju doživotnog učenja UNESCO-va povjerenstva za obrazovanje za 21. stoljeće u kojoj doživotno obrazovanje/učenje nije ideja, nego zahtjev koji se odnosi na bolje razumijevanje

12 Elvi Piršl – Mirjana Benjak, Humanistički odgoj – temelj interkulturalizma, 183.

13 Elvi Piršl, Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju, u: *Pedagogijska istraživanja*, 11 (2014.) 2, 54.

drugih ljudi i svijeta oko nas. U njoj se traži međusobno razumijevanje, mirna komunikacija i sklad, tj. naučiti živjeti zajedno.[14]

Iako smo mišljenja da se interkulturalni odgoj i obrazovanje ne mogu razmatrati odvojeno jer su međusobno uvjetovani i povezani, ipak, interkulturalno obrazovanje je „posebno područje teorije i prakse odgoja i obrazovanja koje se pojavljuje kao odgovor, s jedne strane, na kulturno usložavanje razvijenih demokratskih društava pod utjecajem imigracije i, s druge strane, na tzv. obnovu etničkih identiteta nedominantnih društvenih grupa kao izraza otpora protiv povijesnog ugnjetavanja, ali i globalizacije. Termin interkulturalno obrazovanje prevladava među europskim autorima, dok autori iz Sjedinjenih Američkih Država, Velike Britanije, Kanade, Australije i Novog Zelanda u istom ili sličnom značenju koriste termin multikulturalno ili, pak, multietničko i međurasno obrazovanje."[15] Prema Spajić-Vrkaš,[16] prvi programi imaju kompenzacijsku i tranzicijsku ulogu, a uvode se početkom 1960-ih, a isključivo su namijenjeni tzv. kulturalno ili jezično drukčijim učenicima koji trebaju posebnu pomoć prije i tijekom uključivanja u redovitu nastavu pa ih se naizmjence poučava na jeziku zemlje domaćina i zemlje podrijetla. Pod utjecajem ideje kulturalnog pluralizama i uvođenja multikulturalne perspektive i zahtjeva za punim ostvarivanjem prava na jednakost u obrazovanju, postupno se pojavljuje pojam *multikulturalnog*, a kasnije i *interkulturalnog obrazovanja*, koji je namijenjen svim učenicima, a ne samo onima čija je kultura drukčija. Sam pojam koristi se u trima različitim značenjima: a) nova filozofija obrazovanja; b) temeljno nastavno ili kroskurikularno načelo i c) obvezan ili izborni nastavni predmet ili sadržaj jednog ili više postojećih predmeta u osnovnoj i srednjoj školi te u obrazovanju učitelja.

Nadalje, prema *Guidelines on Traveller Education in Primary Schools* cilj interkulturalnog obrazovanja je da „gaji uvjete za razvoj pluralizma u društvu te da podiže svijest djece o vlastitoj kulturi usporedno s prihvaćanjem činjenice da postoje jednako vrijedni drugi načini ponaša-

14 Usp. Jacques Delores, *Učenje – blago u nama*, Zagreb, Educa, 1988.

15 Usp. Vedrana Spajić-Vrkaš – Ivanka Stričević – Dubravka Maleš – Milan Matijević, Ljudska prava i interkulturalno/multikulturalno obrazovanje, u: *Poučavati prava i slobode. Priručnik za učitelje osnovne i srednje škole s vježbama za razrednu nastavu*, Zagreb, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo, 2004., 166.

16 Vedrana Spajić-Vrkaš – Ivanka Stričević – Dubravka Maleš – Milan Matijević, Ljudska prava i interkulturalno/multikulturalno obrazovanje, 167-168.

nja i drugi vrijednosni sustavi drugih kultura kako bi razvili poštovanje prema životnim stilovima različitim od svojih te mogli razumjeti i cijeniti jedni druge."[17] Cilj takvog obrazovanja je u poticanju već od najranijih dana djece, učenika i mladih da donesu „informirane odluke i izbore (razumijevajući vrijednost jednakosti) te aktivno djeluju na prevenciji i suzbijanju predrasuda i diskriminacije, poštujući i cijeneći sličnosti i razlike. Pritom je važno omogućiti svakoj osobi da zastupa sebe i svoju kulturu i povijest,"[18] što bi se moglo raznim programima, radionicama u kojima bi osvještavanje i oslobađanje od stereotipa i predrasuda, kao i razvoj sposobnosti i vještina kritičkog opažanja, analize i prosuđivanja svojih i tuđih postupaka prema osobama koje pripadaju drugoj kulturi, rasi, jezičnoj ili etničkoj grupi i slično, trebao biti temeljni cilj.

No, ipak ne smijemo zaboraviti da su ljudska prava nezaobilazno ishodište interkulturalnog obrazovanja. Opća ljudska prava na dostojanstvo, jednakost i razvoj, kao i međunarodno priznata prava osoba koje pripadaju manjinama, kao što je očuvanje identiteta, kulture, jezika i pisma te zabrana diskriminacije, govora mržnje i prisilne asimilacije, čine normativni okvir za izradu programa interkulturalnog obrazovanja kojim se promiče ideja kulturalne raznolikosti kao društvenog bogatstva. Pritom ne smijemo zaboraviti da „zadaća i cilj takvog obrazovanja nije samo učenje o svojoj i drugim kulturama u cilju razvijanja interkulturalne osjetljivosti i tolerancije, borbe protiv predrasuda, stereotipa, diskriminacije i rasizma kod učenika, već prije svega da interkulturalno obrazovanje osposobi djecu/učenike (svaku jedinku) za kritički pristup globalnoj kulturi konzumerizma, koja zatire izvornost i raznolikost kultura, ali i manipulaciji etničkog, vjerskog i nacionalnog sentimenta, kojom se osporava vrijednost drugih kultura."[19]

Na kraju, nemojmo zaboraviti da je interkulturalni odgoj sinteza posebnih i općih ciljeva intelektualnog, moralnog, etičkog i društvenog odgoja, ali i interkulturalnog obrazovanja. Nema dvojbe, „interkulturalni

17 Guidelines on Traveller Education in Primary Schools, Dublin, Department of Education and Science, 2002, u: https://www.educatetogether.ie/wordpress/wp-content/uploads/2010/02/traveller_education_-_guidelines.pdf (15. IV. 2012.).

18 Julija Kranjec – Tea Vidović, Prijedlog modela interkulturalnog obrazovanja u školama u svrhu izgradnje poštovanja i uzajamnog razumijevanja različitih grupa, 2015., u: https://www.cms.hr/system/publication/pdf/65/Interkulturalizam_u__kolama_Kranjec.Vidovi_.pdf (30. IX. 2017.).

19 Vedrana Spajić-Vrkaš – Ivanka Stričević – Dubravka Maleš – Milan Matijević, Ljudska prava i interkulturalno/multikulturalno obrazovanje, 169.

odgoj zaslužuje da ga se proučava posebno kako bi se olakšalo istraživanje i individualizacija valjane odgojne metodologije za mlade koji žive u društvu karakterističnom po kulturnom pluralizmu, multijezičnosti i raznolikosti rasa i religija. Isto tako, cilj interkulturalnog odgoja i obrazovanja ne bi smio biti isključivo u znanju već u stavu prema znanju i potrazi za njim i njegovoj upotrebi u korist pojedinca, ali i društva."[20] To pretpostavlja da bi učenici trebali znati za što uče, a učitelji za što poučavaju kako bi nastava poprimila više interpersonalna obilježja, a ne bila samo mjesto akumuliranja činjenica. Prije svega trebao bi se pomaknuti naglasak s nastavnih sadržaja na ishode učenja, a interkulturalni odgoj i obrazovanje provoditi ne kao svojevrstan dodatak postojećim predmetima ili pak uvođenjem novoga nastavnog predmeta, nego kao načelo koje prožima ne samo sve nastavne predmete nego i cjelokupni život škole.

2. Interkulturalna kompetencija (vjero)učitelja

Iako se pojam kompetencije koristi u mnogim disciplinama i kontekstima, „ne postoji jedinstveno određenje što je kompetencija, jer njezino određenje kao i određenje njezinih bitnih dimenzija ovisi o području, djelatnosti, situaciji, pristupu, ali i strategiji koju prati određena društvena institucija."[21]

Prema projektu nazvanom *Tuning Educational Structures in Europe* „kompetencija predstavlja dinamičku kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih i praktičnih vještina te etičkih vrijednosti."[22] Kompetencija nije samo usvajanje znanja i vještina nego sposobnost svjesnog, odgovarajućeg i odgovornog djelovanja i utjecanja na promjene u okolini, društvu, i to adekvatnim, učinkovitim metodama koje se stječu i osiguravaju odgojem i obrazovanjem, odnosno cjeloživotnim učenjem. Dakle, „bitna dimenzija kompetencije je upravo taj aktivan odnos između stečenih znanja i djelovanja

20 Abdellatif Zaki, Jezična distribucija, u: *Bez predrasuda i stereotipa: interkulturalna komunikacijska kompetencija u društvenom i političkom kontekstu*, Mirjana Benjak – Vesna Požgaj Hadži (ur.), Rijeka, Izdavački centar Rijeka, 2005., 23-49.

21 Valērijs Makarevičs, Professional Competences of Future Teachers: perspective of Different Evaluators and Contexts, u: *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 10 (2008.) 1, 68-78, u: http://www.ise-lv.eu/ufiles/1231839176JTEFS%20volume%20 10,%202008.pdf (18. X. 2013.).

22 Tuning Educational Structures in Europe, 2006., u: http://www.ohe.state.mn.us/ pdf/TuningGeneralBrochure.pdf (15. X. 2013.).

(konkretne prakse), što ukazuje na povezanost kompetencije i akcije u svakodnevnim životnim i radnim situacijama."[23] Biti kompetentan ne znači samo usvojiti određena znanja i vještine u nekom području nego biti sposoban djelovati i utjecati na promjene u okolini, kao i uspostaviti učinkovitu interakciju s drugim, tj. uspostaviti kvalitetnu interkulturalnu komunikaciju.

Osim uspješne i kvalitetne komunikacije, „temeljni zahtjevi interkulturalne kompetencije postaju osjetljivost i samosvijest, odnosno razumijevanje ponašanja drugih te način njihova razmišljanja i viđenja svijeta."[24] Interkulturalna osjetljivost nije urođena ljudska osobina, nego se stječe učenjem. Interkulturalna osjetljivost sposobnost je uočavanja i prepoznavanja postojanja različitih pogleda na svijet koji nam omogućuju prihvaćanje i priznavanje ne samo vlastitih kulturalnih vrijednosti nego i vrijednosti osoba koje pripadaju drukčijim kulturama od naše. Interkulturalna osjetljivost neophodna je za život i rad u multikulturalnim društvima. Dakle, interkulturalno kompetentna osoba trebala bi razumjeti ponašanje drugih i njihova razmišljanja bez obzira na jezik, vjeru, podrijetlo, boju kože i pripadnost nekoj od kultura, jer je važna sposobnost interakcije i djelotvoran i odgovarajući način ponašanja u različitim interkulturalnim situacijama. Interkulturalna interakcijska kompetencija podrazumijeva ne samo komunikacijsku kompetenciju, tj. učinkovito i odgovarajuće ponašanje s ljudima koji pripadaju različitim kulturama, nego i suočavanje s psihološkim zahtjevima i dinamičnim ishodima kao posljedicama te interakcije. Tvrditi da znamo i razumijemo kulturu drugog pretpostavlja „dobro poznavanje društvene sredine koja ima svoj način komunikacije i sporazumijevanja, norme ponašanja, svoja viđenja i stajališta, povijest, iskustva, vjerovanja, vrijednosti i interese."[25] Biti interkulturalno kompetentan znači biti „svjestan kulturne relativnosti prema kojoj ne postoji

23 Noam Chomsky, *Rules and Representations,* New York, Columbia University Press, 1980., citirano prema: Elvi Piršl, (Re)definicija pojma kompetencije i interkulturalne kompetencije, u: *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*, Neven Hrvatić (ur.), Zagreb – Virovitica, Odsjek za pedagogiju – Filozofski fakultet u Zagrebu, Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici, 2014., 47-67.

24 Neven Hrvatić – Elvi Piršl, Interkulturalne kompetencije učitelja, u: *Kompetencije i kompetentnost učitelja*, Nada Babić (ur.), Osijek, Učiteljski fakultet – Kherson, Kherson State University, Ukraine, 2007., 221-230.

25 Kenneth A. Bruffee, Sharing our toys: Cooperative learning versus collaborative learning, u: *Change*, 27 (1995.) 1, 12-18.

univerzalan, 'normalan' i/ili uobičajen način ponašanja i djelovanja, jer su sva naša ponašanja kulturno promjenjiva i različita."[26]

Nadalje, od interkulturalno kompetentne osobe zahtijeva se visok stupanj samosvijesti, sposobnost samoprocjene, povećane perceptivne sposobnosti i sklonost razmišljanju o stečenom iskustvu, tj. određena metakognitivna zrelost. Metakognicija se odnosi na visok stupanj razmišljanja koji uključuje analiziranje, procjenjivanje, kontrolu i promišljanje problema, donošenje odluka i djelovanje u skladu s tim. Prema Bennettovu[27] mišljenju najznačajniji doprinos metakognitivnih sposobnosti nalazi se u integraciji različitosti u dominantnu, većinsku kulturu, što ne znači da pritom osoba/grupa gubi svoj identitet, nego ga naprotiv obogaćuje, čini kompleksnijim. Naime, osoba koja živi u kulturalno pluralnom društvu ne poistovjećuje se isključivo sa svojom društvenom grupom, već i s ostalim društvenim grupama i podgrupama, kreirajući na taj način viđenje koje nije ograničeno i zatvoreno samo interesima svoje grupe, nego je moguće viđenje drugih i identificiranje s njihovim shvaćanjima.

Učitelji su ključni za interkulturalni odgoj i obrazovanje. Njih se više ne može shvaćati kao obične predavače, već kao kreatore interkulturalnih odnosa. Oni bi trebali učenicima omogućiti nastavu koja se temelji na međusobnom razumijevanju, ravnopravnosti i interkulturalnoj osjetljivosti. Učiteljska interkulturalna kompetencija temelj je kvalitetnog interkulturalnog odgoja i obrazovanja.[28] Učitelji kao kreatori interkulturalnih odnosa trebali bi biti uzor svojim učenicima i omogućiti nastavu koja se temelji na međusobnom razumijevanju, ravnopravnosti i interkulturalnoj osjetljivosti, koja će učenicima omogućiti da izrastu u osobe koje razumiju i cijene druge kulture.

Obrazovanje i profesionalni razvoj učitelja, posebice u inicijalnom obrazovanju, ključno je pitanje obrazovne politike svake zemlje koja nastoji odgojno-obrazovni sustav učiniti kvalitetnijim, dostupnijim i fleksi-

26 Anthony J. Liddicoat, Everyday speech as culture: Implications for language teaching, u: *Teaching Languages, Teaching Cultures*, Anthony J. Liddicoat – Chantal Crozet (ur.), Melbourne, Language Australia, 2000., 51-64.

27 Usp. Milton J. Bennett, Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity, u: *Education for the Intercultural Experience*, Michael R Paige (ur), Yarmouth, ME, Intercultural Press, 1993., 21-71.

28 Usp. Vesna Bedeković – Smiljana Zrilić, Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao čimbenik suživota u multikulturalnom društvu, u: *Magistra Iadertina*, 9 (2014.) 1, 111-122.

bilnijim. Jedan od glavnih čimbenika unaprjeđenja sustava jest kvaliteta učiteljskog kadra, o čemu zasigurno ovisi razina obrazovnih postignuća učenika. Stoga bi predmetom obrazovne politike na svim razinama formalnog i neformalnog obrazovanja, u svijetu i kod nas, trebale biti kompetencije učitelja za rad u kulturalno pluralnom razredu.[29]

Polazeći od najšireg određenja interkulturalne kompetencije, mogli bismo zaključiti kako bi sve dimenzije interkulturalne kompetencije (kognitivna i metakognitivna; komunikacijsko-interakcijska; afektivno-motivacijska; ponašajna i etičko-vrijednosna) trebale biti sastavni dio interkulturalne kompetencije svakog učitelja, ako ne i šire, svakoga odgovornog i aktivnog građanina jedne zemlje. Za M. Paigea interkulturalne kompetencije učitelja trebale bi obuhvatiti četiri kategorije: „1) znanje (o interkulturalizmu, njegovim karakteristikama, ciljevima, načelima, kulturi i sl.); 2) vještine (usvojena znanja implementirati u svakodnevnoj praksi, životu); 3) osobne kvalitete (tolerancija na neizvjesnost, kognitivna i ponašajna fleksibilnost, strpljivost, entuzijazam, interpersonalne vještine, otvorenost prema novim situcijama, osobama, empatija, poštovanje, smisao za humor) i 4) etika (poznavanje temeljnih etičkih načela interkulturalnog poučavanja, vodeći računa o kvaliteti profesionalnih standarda, svjesnost o pritiscima koji se vrše na pojedincima u promicanju interkulturalizma).“[30] Prema mišljenju toga autora temelj interkulturalne kompetencije su obrazovanje i iskustvo.

Radi promicanja vrijednosti interkulturalizma, ljudskih prava i građanstva, budući učitelji trebali bi usvojiti znanja, vještine i stavove za aktivno sudjelovanje u demokratskom društvu. Nažalost, još uvijek se od uvođenja tzv. bolonjskog procesa u hrvatski obrazovni sustav raspravlja o tome koje bi kompetencije nastavnik trebao imati za rad u kulturalno pluralnim razredima.

Činjenica je da predmetna, pedagoška, psihološka i didaktičko-metodička kompetencija nije više dovoljna za stjecanje učiteljske/nastavničke diplome za rad u kulturalno pluralnoj Europi. Stoga je interes za znan-

29 Usp. Marina Diković – Elvi Piršl, Interkulturalizam, ljudska prava i građanstvo u inicijalnom obrazovanju nastavnika, u: *Pedagogija, obrazovanje, nastava*, Neven, Hrvatić – Anita Lukenda – Slavica Pavlović – Vedrana Spajić-Vrkaš – Mario Vasilj (ur.), Mostar, 2014.

30 Michael R. Paige, Intercultural trainer competencies, u: *Handbook of intercultural training*, Dan Landis – Rabi S. Bhagat (ur.), CA: Sage Publications, Thousand Oaks, 1996., 148-164.

stvenim istraživanjem kompetencije u području obrazovanja porastao zadnjih desetljeća kada se društvo našlo pred problemom kako obrazovno odgovoriti na potrebe razvoja društva znanja i rastuću globalizaciju.[31] Naime, prema Zajedničkim europskim načelima za sposobnosti i kvalifikacije nastavnika (European Commission, 2004)[32] učitelji imaju ključnu ulogu u pripremanju učenika kao budućih građana Europe i u osposobljavanju za aktivnu participaciju u suvremenom demokratskom i pluralnom društvu.

U Republici Hrvatskoj interkulturalizam je uveden u *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*[33] kao kurikulumsko načelo, sastavnica međupredmetne teme pod nazivom Građanski odgoj i obrazovanje te u okviru ishoda učenja pojedinih nastavnih predmeta. Cilj uvođenja interkulturalizma kao jednog od kurikulumskih načela, odnosno smjernica cjelokupne djelatnosti škole, bio je isticanje važnosti svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa u provedbi interkulturalnog obrazovanja, a brojni autori govorili su o važnosti izgradnje škole kao demokratske, humane, interkulturalne, inkluzivne odgojno-obrazovne zajednice temeljene na različitostima. No, činjenica je da se malo ili gotovo ništa nije sustavno i planski provodilo, nego je sve ostalo na interesu ili dobroj volji pojedinih učitelja/nastavnika.

Nažalost, na temelju provedene analize zastupljenosti kolegija iz područja interkulturalizma, ljudskih prava i građanstva prema Diković, Piršl, Antunović[34] u studijima nastavničkog smjera i u integriranom učitelj-

31 Usp. Kompetencija – sposobnost učinkovitog djelovanja u određenoj (specifičnoj, školskoj) situaciji, tj. dinamična kombinacija znanja, sposobnosti, vještina, iskustva, vrijednosti i motivacije koje je pojedinac stekao tijekom školovanja i razvio uključivanjem u odgojno-obrazovnu praksu, u: Lyle M. Spencer – Signe M. Spencer, *Competence at work: models for superior performance*, New York, Wiley, 1993.; Millicent E. Poole – Samuel W. Nielsen – Leonie M. Horrigan – Janice Langan-Fox, Competencies for professionals and managers in the context of educational reform, u: *International Journal of Lifelong Education*, 17 (1998.) 2, 87-107.

32 Usp. Dostupno na: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf (20. II. 2013.).

33 Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske, *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb, MZOŠ RH, 2011.

34 Usp. Marina Diković – Elvi Piršl – Jasna Antunović, How competent are we to reach Citizenship Education?, u: *Competences of Participants in Citizenship Education*, Mirjana Radetić-Paić – Iva Blažević – Đeni Zuliani (ur.), Pula, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, 2016., 5-27.

skom sveučilišnom studiju inicijalnoga obrazovanja učitelja/nastavnika na sveučilištima u Republici Hrvatskoj ne provodi se sustavno obrazovanje za interkulturalizam, ljudska prava i građanstvo, štoviše nema ni potrebnog zajedničkog konsenzusa oko temeljnih ishoda učenja. Naime, provedeno istraživanje pokazalo je da s obzirom na status kolegija, ECTS opterećenje i ishode tih kolegija proizlazi da postoji velika razlika i neujednačenost među sveučilištima u njihovoj provedbi.

Nadalje, većina istraživanja u Republici Hrvatskoj provedena su s ciljem utvrđivanja učiteljskih stavova i znanja u području interkulturalizma (u posljednje vrijeme sve više imamo istraživanja i u populaciji odgojitelja u dječjim vrtićima). No, važna su i istraživanja usmjerena na interkulturalnu osjetljivost kao mjerljiv fenomen. Interkulturalna osjetljivost je kao istraživačka tema u nacionalnim znanstveno-istraživačkim krugovima nedovoljno zastupljena. U skladu s tim, prisutna je potreba da se u znanstvenim krugovima uvidi važnost istraživanja interkulturalne osjetljivosti koja je prema rezultatima istraživanja Mrnjaus, Rončević i Ivošević[35] i Piršl[36] prepoznata kao jedna od najvažnijih kompetencija u interkulturalnom obrazovanju.

Naime, osim istraživanja interkulturalne osjetljivosti kod studenata,[37] potrebna su nam i istraživanja interkulturalne osjetljivosti kod odgojitelja predškolskih ustanova, ali i kod učitelja osnovnih i srednjih škola, što bi moglo otvoriti put daljnjim istraživanjima koja se tiču problematike interkulturalizma u odgojno-obrazovnim ustanovama, ali i u visokoobrazovnim ustanovama.[38] S ciljem učinkovite provedbe interkulturalnog obrazovanja nužno je podržati razvoj interkulturalne osjetljivosti učitelja te ih „opremiti" znanjima i vještinama ključnima za širenje interkulturalne kompetencije. Nužno je i kvalitetno cjeloživotno obrazovanje kroz koje se mogu poboljšati programi obrazovanja učitelja i nastavnika u njihovu nastavnom planu i programu. No, pritom ne smijemo zaboraviti da je ne-

35 Usp. Kornelija Mrnjaus – Nena Rončević – Larisa Ivošević, *(Inter)kulturalna dimenzija u odgoju i obrazovanju*, Rijeka, Filozofski fakultet, 2013.

36 Usp. Elvi Piršl, Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije, u: *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, Vlatko Previšić – Nikola Nikša Šoljan – Neven Hrvatić (ur.), Zagreb, Hrvatsko pedagogijsko društvo, 2007., 275-291.

37 Usp. Dijana Drandić, Rezultati istraživanja interkulturalne osjetljivosti kod studenata, u: *Život i škola*, 62 (2016.) 2, 133-143.

38 Usp. Dora Šarić, *Interkulturalna osjetljivost osnovnoškolskih nastavnika*. Diplomski rad obranjen na Sveučilištu u Zadru, 2020., preuzeto s Digitalnog akademskog arhiva i depozitorija „Dabar", u: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:633254 (25. VIII. 2021.).

ophodno svakodnevno raditi na poboljšanju razredne klime, ali i cjelokupnog školskog okruženja, poticati nenasilnu komunikaciju, prihvaćanje i razumijevanje među učenicima, učiteljima i ostalim dionicima u školi i šire.

Zaključak

Kada govorimo o obrazovanju i profesionalnom razvoju učitelja, posebno u inicijalnom obrazovanju, jedno od ključnih problema i pitanja obrazovne politike svake zemlje je kako učiniti odgojno-obrazovni sustav kvalitetnijim, fleksibilnijim i dostupnijim. Stoga bi predmetom ne samo znanstvenih istraživanja nego i rasprava obrazovne politike jedne zemlje trebale biti kompetencije učitelja za rad u kulturalno pluralnom razredu. Učitelji bi trebali učenicima omogućiti nastavu koja se temelji na međusobnom razumijevanju, ravnopravnosti i interkulturalnoj osjetljivosti. Učiteljska interkulturalna kompetencija temelj je kvalitetnog interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Pritom biti interkulturalno kompetentan ne znači samo biti informiran o drugim kulturama ili imati određeno znanje o njima, nego ta kompetencija mora uključiti i vještine, vrijednosti, stavove i obrasce ponašanja, što često nije lako postići jer odnos među tim komponentama nije jednostavan i predvidljiv u susretu s drugima i drukčijima. Polazeći od najšireg određenja interkulturalne kompetencije, mogli bismo zaključiti kako bi sve dimenzije interkulturalne kompetencije (kognitivna i metakognitivna; komunikacijsko-interakcijska; afektivno-motivacijska; ponašajna i etičko-vrijednosna) trebale biti sastavni dio interkulturalne kompetencije svakog učitelja, ako ne i šire, svakoga odgovornog i aktivnog građanina jedne zemlje. Zajednička obveza svih nas je u stvaranju društava u kojem će rodna, kulturalna, vjerska, jezična i rasna raznolikost biti resursom održivog razvoja, faktorom integracije, društvene kohezije, sprječavanja sukoba, održavanja mira i ljudskog dostojanstva.

STJECANJE TRANSRELIGIJSKIH KOMPETENCIJA

Jadranka GARMAZ – Hans MENDL

UDK 2-65:37
37:2-65
Prethodno priopćenje

Sažetak

Izazove s kojima se suočava cijeli svijet, poput pandemije, ekološke krize, izbjegličkih migracija i terorizma, možemo samo zajednički riješiti. Velike religije pritom imaju iznimno značenje, stoga je neophodno postizanje interreligijskog dijaloga. Kako bi se on ostvario, nužna je nadogradnja pedagoških i religijskopedagoških kompetencija. Nadilazeći postavke multireligijskih i interreligijskih pristupa, transverzalni ili transreligijski koncept ukazuje na to da je proces ostvarivanja međusobnog dijaloga višeslojan te da u sebi mora pomiriti konfliktna i međusobno udaljena stajališta. Tim konceptom želi se ukazati na to da područja kompetencija u interreligijskom učenju podrazumijevaju i ophođenje s iznimno osjetljivim razlikama. Osnovna teza ovog rada sadržana je u diferencijalno-hermeneutičkom i konstruktivističkom pristupu: interreligijski dijalog može uspjeti samo ako se razlike i nesuglasja koja se javljaju na različitim razinama (škola, sveučilište) shvate i razmotre kao sastavni dio komunikacije među onima koji se razlikuju te da se u nastavni program uključi učenje o toleranciji različitih svjetova. U radu su predstavljeni odgovarajući dijaloški pristupi koji se u istoj mjeri oslanjaju kako na komparativnu teologiju tako i na rezonantnu pedagogiju. Polazeći od shvaćanja religijskog učenja kao onoga koji je usmjeren na subjekt, učenici trebaju temeljiti svoje vjersko stajalište na osnovi kritičko-konstruktivnog propitivanja drugih religija, ali i vlastite religije, koja im je također nedovoljno poznata.

Ključne riječi: intereligijsko učenje, interkulturalno učenje, diferencijalna hermeneutika, heterogenost, transverzalnost, dijalog.

1. Izazovi

1.1. Potreba za jedinstvom usred pandemije

„Svjetskog mira nema bez mira među religijama“ – tako glasi temeljno načelo projekta pod nazivom Svjetski etos (*Weltethos*). S obzirom na

globalne izazove, taj se postulat čini važnijim nego ikada: globalna pandemija, izbjegličke migracije, koje nisu problem samo nekoliko posljednjih godina, kao i ekološka kriza te ugroza od terorizma na svjetskoj razini jasno ukazuju na to da samo svjetsko zajedništvo može riješiti svjetske probleme. Ljudi su diljem svijeta suočeni s posljedicama pandemije koronavirusne bolesti. Ta sveprisutna ugroženost radikalno je promijenila naše uobičajene životne navike i pretpostavke. Ilustrativan primjer utjecaja pandemije i na religiju i Crkvu neuobičajena je slika opustjelog Trga sv. Petra u Rimu u ožujku 2020. godine. Molitva pape Franje na tom pustom trgu odražava globalno, zajedničko iskustvo nemoći i straha kao i sveprisutnu ugrozu, koja je pojačala potrebu za zajedništvom svih naroda, kultura i religija. Ono se očituje i u inicijativi za zajedničkom molitvom koju su podržale sve veće religije, što se i ostvarilo u svibnju 2020. godine na poticaj tek osnovanog Visokog odbora za ljudsko bratstvo (nažalost ne i sestrinstvo!), a uz podršku Papinskog vijeća za interreligijski dijalog.[1]

U nastavku slijedi podrobnija razrada značenja interreligijske, tj. transreligijske kompetencije u svijetu sazdanom od mnoštva raznolikih vjera i svjetonazora, s naglaskom na tome koliko je pritom važno poraditi na postojećim razlikama i nesuglasjima.

1.2. Povijesni izazovi interreligijskih nastojanja

Na europskoj je razini interreligijska suradnja već stoljećima *modus vivendi* koji se, ovisno o društveno-kulturnim i povijesnim prilikama, s vremena na vrijeme intenzivirao i mijenjao, ponekad unapređivao, a ponekad nažalost i unazađivao. Tijekom migracijskog vala 2015. godine interreligijska je suradnja bila intenzivnija, ili barem vidljivija, nego u vrijeme pandemije. Ako pođemo malo južnije, izvan Europske unije, u Bosnu i Hercegovinu, Sarajevo ili Srebrenicu, još jasnije osjećamo potrebu za interreligijskim dijalogom i suradnjom. U tom smislu se i vjeronauk kao nastavni predmet nalazi „pred izazovima pluralizma, susreta s drugim kulturama, interreligijskog dijaloga i ekumenske suradnje."[2]

1 Usp. https://www.kirche-und-leben.de/artikel/religionsfuehrer-schlagen-weltweiten-gebetstag-gegen-pandemie-vor.

2 Jadranka Garmaz, Između udomljenja i beskućništva u vjeri. Religijskopedagoški osvrt, u: Jadranka Garmaz – Maria Juen – Annemarie Hochrainer (ur.), *Vielfältige Heimat(en). Kommunikativ-theologische Perspektiven. Raznolike domovine. Komunikativno teološki pogledi*, Ostfildern, Matthias Grünewald Verlag, 2020., 276.

Svaka zemlja i zajednica imaju svoju povijest sukoba među različitim skupinama stanovnika ili s drugim zemljama, a koje su često pratile vjerske razlike. Svaka zemlja ima također vlastita iskustva s drugim religijama, stoga je i pitanje o uspješnosti suživota različitih religija i svjetonazora specifično za svaku od njih. Tako bi se na prvi pogled moglo misliti da su interreligijska pitanja manje važna u jednoj zemlji kao što je Hrvatska, u kojoj su katolici u velikoj većini, a pripadnici drugih vjera su u manjini. Multikulturalnost i multireligioznost tu se javljaju zbog povijesne i prostorne blizine susjednih zemalja, kojima su svojstveni pravoslavno kršćanstvo i islam. U Njemačkoj, s druge strane, u kojoj je doduše postotak stanovništva koji pripada nekoj drugoj religiji također jako nizak (najveću vjersku skupinu čine muslimani sa 6% ukupnog stanovništva), povećava se broj onih koji ne pripadaju ni jednoj religiji, a čini se da će za nekoliko godina kršćani u Njemačkoj biti manjina (manje od 50%).

Unatoč navedenim razlikama, etnička i vjerska pitanja predstavljaju izazov u objema zemljama. U Hrvatskoj su i trideset godina nakon Domovinskog rata još uvijek svježe ratne rane, osobito one vezane uz ratne zločine. Jedna od posljedica sjećanja na etničko čišćenje u Vukovaru ogledava se i u tome da u tom gradu djeca još uvijek pohađaju različite škole: Srbi srpske, a Hrvati hrvatske. I u slučaju Njemačke očita je potreba sagledavanja povijesne pozadine: stoljećima je odnos prema Židovima bio iznimno nestabilan, često problematičan da bi na kraju rezultirao užasima u Shoahu. Dakle, postoji dobar razlog zašto se u Njemačkoj odgovornost za takav brutalan odnos prema ljudima drugih religija iznimno naglašava. Nažalost, prisutni latentni antisemitizam u Njemačkoj uvijek iznova otkriva svoje ružno lice, kao što se to primjerice dogodilo na demonstracijama povodom vojnih sukoba između Izraela i Palestine u svibnju 2021. godine. Vidjeli smo da je i u krugovima izbjeglih muslimana evidentno neprijateljstvo prema Židovima. Kao pravno problematično pokazalo se i pitanje uvođenja muslimanskog vjeronauka u škole. U Bavarskoj bi od školske godine 2021./2022. za muslimane trebao biti uveden predmet pod nazivom Opći religijski odgoj.

Dakle, put uspostavljanja dijaloga i mira među religijama i etničkim skupinama još uvijek je dug i mukotrpan. Stjecanje interreligijskih kompetencija u obrazovnom procesu zahtijeva upravo procesuiranje i zacjeljivanje bolnih sjećanja i dubokih rana nastalih kao posljedica interreligijskih sukoba, etničke intolerancije i isključivanja drugoga. Taj neophodan

proces učenja, koji uključuje i procesuiranje bolnih događaja, najbolje opisuju sljedeći stihovi hrvatske pjesme:

„Ima jedna modra rijeka
Široka je duboka je
Sto godina široka je
Tisuć' ljeta duboka je
O duljini i ne sanjaj
Tma i tmuša neprebolna
Ima jedna modra rijeka
Ima jedna modra rijeka
Valja nama preko rijeke."[3]

Da bismo zajedno prešli preko rijeke bolnih sjećanja, ne postoji bolji način od interreligijskog dijaloga, kojemu je cilj zajedništvo i suradnja.

1.3. Uspostavljanje rezonantnog odnosa pomoću interreligijske kompetencije

U pedagoškom se kontekstu postavlja pitanje svrhe i učinkovitosti dijaloga između različitih kultura i religija. Pritom se s jedne strane čini korisnim navesti konkretne kompetencije koje bi se trebale steći kroz interreligijsko učenje, no s druge strane važno je prepoznati da objektivno-funkcionalistički pristup, kakav je svojstven modelu usmjerenom na kompetencije, nije dostatan da bi se naglasak stavio na nužne načine učenja. Primjerice, prema sociologu Hartmutu Rosi učenje podrazumijeva uspostavljanje rezonantnog odnosa između subjekta i svijeta, koji je u „najboljem slučaju napola uspostavljiv."[4] Ni pri najintenzivnijim didaktičkim nastojanjima ne ovisi o učiteljima hoće li djeci i mladima „neki društveno relevantan isječak stvarnosti 'nešto poručivati' ili ne'."[5] Time je i svako ulaganje napora oko usvajanja interreligijskih/transreligijskih kompetencija uvjetovano tim ograničenjem.

Paradigma usmjerenosti na kompetencije u obrazovnom kontekstu rezultat je prije svega pokušaja mjerenja, upravljanja i vrjednovanja obrazovnih procesa,[6] a ne ponajprije procesa „uspostavljanja rezonantnog

3 Mak Dizdar, *Zbirka pjesama (Modra rijeka)*, Sarajevo, Svjetlost, 1972.

4 Hartmut Rosa, *Unverfügbarkeit*, Wien – Salzburg, Residenz-Verlag, [3]2019., 79.

5 Hartmut Rosa, *Unverfügbarkeit*, 79.

6 Usp. Hans Mendl, *Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf*, München, Kösel, [8]2021., 236-237.

odnosa“ o kojem govori Rosa. Što će se dogoditi kada se pri susretu s različitim ljudima predodžbe o dobrom i uspješnom životu međusobno sukobe u kontekstu sasvim različitog poimanja vjere u Boga ili njegova poricanja? Gdje u učionici započinje razumijevanje,[7] gdje se uspostavlja naizmjeničan rezonantni odnos, čime ga je moguće potaknuti? U radu želimo pokazati kako u kontekstu istraživačkog pristupa komparativne religijske pedagogije upravo protivni stavovi i nesuglasja mogu postati značajni u procesu razvoja interreligijskih i transreligijskih kompetencija u kriznim vremenima.

Kao prvo, fokusirat ćemo se na ključne pojmove vezane za interreligijsku/transreligijsku kompetenciju, koji će nam pomoći da kritički istražimo što to uključuju postavljeni realni ciljevi pri susretu s drugim i drukčijim. Zatim ćemo s religijsko-didaktičkog gledišta predstaviti različite elemente interreligijske/transreligijske kompetencije. U trećem, završnom dijelu, prikazat ćemo iz perspektive komparativne religijske pedagogije, osvrćući se na aktualne izazove, prošireni model, koji također uključuje spomenuta nesuglasja i suprotnosti.

2. Multireligijske, interreligijske i/ili transreligijske kompetencije

2.1. Pojmovna diferencijacija

U svijetu obilježenom globalizacijom i multimedijima susret s različitim kulturama i religijama odvija se u najvećoj mjeri upravo posredstvom medija, dakle ne samo kroz konkretna migracijska kretanja ili neposredne susrete s ljudima drugih kultura i religija. Obilježja drugih kultura i religija upoznajemo i ocjenjujemo na razne načine.[8] Koja je svr-

7 Usp. Hartmut Rosa – Wolfgang Endres, *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*, Weinheim – Basel, Beltz Verlag, 2016.

8 Da se samo na osnovi aktualnih migracija ne može definirati ophođenje prema ljudima iz drugih kultura, pokazuje primjer iz Njemačke: od cca 83 milijuna stanovnika, njih cca 20 milijuna ima migracijsku pozadinu; 11 milijuna stanovnika smatra se „strancima“. Usp. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html. Upravo u istočnim njemačkim saveznim pokrajinama, u kojima je udio stanovnika iz stranih kultura puno manji, daleko više jačaju stranke koje su neprijateljski nastrojene prema strancima. I na Hrvatsku su utjecala migracijska kretanja. U 2019. godini u Hrvatskoj se dugoročno uselilo 37.726 osoba, dok je u istom razdoblju iz Hrvatske iselilo 40.148 osoba. Usp. https://de.statista.com/statistik/daten/studie/461816/umfrage/migrationssaldo-nach-einwanderungen-und-auswanderungen-fuer-kroatien/.

ha procesiranja spoznaja o drugim kulturama i religijama?[9] Već kod samih pojmova, koje razjašnjavamo u nastavku, postaje jasno da oni imaju heurističku funkciju zato što s njima povezani ciljevi mogu biti sasvim različiti te dopuštaju različite interpretacije kao i strategije procesuiranja i prevladavanja.[10]

Pojam *multireligijski*[11] u religijsko-znanstvenom smislu označava obrazovanje i učenje u kontekstu različitih religija, koje često koegzistiraju bez značajnije interakcije i zajedničkog učenja. Religije se razmatraju s distance, pitanje o istini se ne tematizira.[12] Stoga je pojam *interreligijski* primjereniji u kontekstu obrazovanja i zajedničkog učenja: on je više usmjeren na ono što je religijama zajedničko, na usporedbu i osobito na zajedničko učenje. U tom bi smislu interreligijski procesi obrazovanja trebali staviti naglasak na međusobne susrete, približavanje jedno drugome, upoznavanje stavova drugoga kao i na učenje s drugima i od drugih. Interreligijski u užem smislu riječi znači učenje iz susreta: susreta ljudi koji dolaze iz različitih vjerskih tradicija. Štoviše, Stephan Leimgruber susret je opisao kao „kraljevski put interreligijskog učenja,“[13] što ipak nije neosporno jer se time postavljaju visoki ciljevi te u školskom kontekstu može dovesti do preopterećenja.[14] Kod interreligijskog učenja

9 O osnovama religijske pedagogije vidi sljedeću literaturu: Stephan Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*, München, Kösel, 2007.; Karlo Meyer, *Grundlagen interreligiösen Lernens*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2020.; Mirjam Schambeck, *Interreligiöse Kompetenz: Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2013.; Friedrich Schweitzer, *Interreligiöse Bildung: Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 2014.

10 Vezano za pojmovnu diferencijaciju vidi: Martina Kraml, Religionspädagogik im Kontext von 'transreligiös', 'transversal' und 'interreligiös'. Eine möglichkeitsbewusste Erkundung, u: Zekirija Sejdini, *Islam in Europa. Begegnungen, Konflikte und Lösungen*, Münster – New York – München – Berlin, Waxmann, 2018., 175-194. Vidi također: Zekirija Sejdini – Martina Kraml – Matthias Scharer, *Mensch werden. Grundlagen einer interreligiösen Religionspädagogik und didaktik aus muslimisch-christlicher Perspektive*, Stuttgart, Kohlhammer, 2017.

11 Usp. Clemens Danzl, Interreligiös oder multireligiös? Religionspädagogische Überlegungen zu einer kontroversen Begrifflichkeit, u: Martina Kraml – Zekirija Sejdini (ur.), *Interreligiöse Bildungsprozesse: Empirische Einblicke in Schul- und Hochschulkontexte*, Stuttgart, Kohlhammer, 2018., 35-48; Bert Roebben, *Religionspädagogik der Hoffnung: Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne*, Berlin u. a., Lit-Verlag, 2011., 142.

12 Usp. Hans Mendl, *Taschenlexikon Religionsdidaktik. Das Wichtigste für Studium und Beruf*, München, Kösel, 2019., 194.

13 Stephan Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*, 101.

14 Kritički osvrti vidi u: Georg Langenhorst, Begegnung als „Königsweg interreligiösen Lernens“? Ein skeptischer Einwurf, u: *Katechetische Blätter*, 142 (2017.) 3, 183-184.

razlike se ne bi trebale zatirati, nego poštivati i priznavati. Interreligijsko učenje traži putove i modele koji unatoč razlikama omogućuju zajedničko učenje.[15]

Ciljevi na području interkulturalnih i interreligijskih kompetencija u različitim europskim zemljama, a koje su u projektu RELIGOBRAZ podrobnije analizirane, opisani su u principu s prikazanog interreligijskog gledišta, što je bilo očevidno i prilikom dojmljivog izlaganja Kristine Vujice na kongresu održanom u srpnju 2021. godine u Zagrebu. Opisani su globalni ciljevi kao što je tolerancija, poštivanje, priznanje, uključivost itd. Međutim, ti se ciljevi, kao unaprijed određena načela pri ophođenju sa stranim kulturama i religijama, pokazuju kao prekomjerno normativni i moralizatorski. Takva harmonizirajuća interreligijska perspektiva samo je uvjetno pogodna za opisivanje odgovarajućih načina učenja koji polaze od specifičnog položaja učenika pri susretu s nečim stranim.

Klasičan pojam *interreligijski*, koji opisuje dijalog između više različitih religija i primjenjuje se u sintagmi „interreligijski dijalog", sve češće nailazi na kritike u migracijskoj pedagogiji i u kontekstu diskursa o heterogenosti. Prema Martini Kraml u kontekstu multireligijskog društva s migracijskom pozadinom pojam *transreligijski* bio bi primjereniji jer on podrazumijeva individualne i kolektivne interese, stvaranje poveznica između bliskoga i dalekoga kao i uzajamnu ovisnost.[16] Problematičan se prije svega čini prefiks „inter" jer previše stavlja naglasak na zajedničko, zanemarujući pritom aspekte kao što je visoka tolerancija,[17] onako kako to razumijeva Bernhard Grümme.[18] Isto se odnosi i na pojam *interkulturalni*, koji se primjenjuje u znanstveno-kulturalnom i pedagoško-kulturalnom kontekstu. Sve više ga zamjenjuje pojam *transkulturalni*, koji vlastito vidi kao nešto što je već protkano stranim; razlike se ne pojavljuju kasnije, one su već sastavni dio vlastitoga.[19]

15 Usp. Hans Mendl, *Taschenlexikon Religionsdidaktik*, 123-125.

16 Usp. Martina Kraml, Religionspädagogik im Kontext von `transreligiös`, `transversal` und `interreligiös`, u: Zekirija Sejdini (ur.), *Islam in Europa. Begegnungen, Konflikte und Lösungen*, Münster – New York – München – Berlin, 175-194, posebno 182.

17 Usp. Hans Mendl, *Taschenlexikon*, 279.

18 Usp. Patrick Dzambo – Jadranka Garmaz – Bernhard Grümme (ur.), *Religiöse Bildung in Europa. Exemplarische Einblicke in eine komparative Religionspädagogik*, Berlin u.a., Lit-Verlag, 2019., 20.

19 Usp. (s referencom na Wolfganga Welscha): Mirjam Schambeck, *Interreligiöse Kompetenz*, 132.

Pri uporabi pojma *transreligijski* Kraml ponajprije razlikuje tri značenja: 1) pronalaženje poveznica koje nadilaze postojeće religije, npr. traženje poveznica između religija u duhovnom ili mističnom smislu, 2) traženje zajedničkih obilježja koja su prisutna u svim ili određenim religijama, npr. odgovornost za zemlju i ljude i 3.) pronalaženje mogućnosti transfera iz jednog vjerskog tradicionalnog prostora u drugi.[20] Međutim, i taj se opis još uvijek čini kao pretjerano harmoničan: nedostaje mu kritičko sagledavanje razlika kao i nasilničkog potencijala jedne religije usmjerenog na drugu.[21] Stoga bi prema Kraml pojam transreligijski trebalo uvijek koristiti uz pojam *transverzalni*, koji uključuje usmjerenost na heterogenost i raznolikost svijeta. Tek je s tog polazišta moguće izgrađivati veze, mostove i prijelaze. „Bilo bi vrijeme da se izradi jedan transreligijski način obrazovanja koji polazi od religijske raznolikosti kao povijesne datosti, koji drukčija iskustva i saznanja čini vidljivima, priča drukčije priče,“[22] zaključuje Erol Yildiz. Papa Franjo također rabi pojam transverzalni. U jednom svojem obraćanju pred Vijećem Europe naglasio je nužnost transverzalne komunikacije: „Kada bismo htjeli opisati današnji kontinent, morali bismo moći pričati o Europi koja je spremna na dijalog i koja se brine za to da transverzalnost mišljenja i promišljanja služi harmonično ujedinjenim narodima. […] dijalog se u aktualnom političkom svijetu Europe ne pokazuje kao plodonosan jer se odvija samo unutar vlastitih (političkih, vjerskih, kulturnih) struktura.“[23]

Prema Kraml transreligijska ili još bolje transverzalna perspektiva dozvoljava i omogućuje identifikaciju i rješavanje zajedničkih problema koji prožimaju sve religije, uočavanje podjela i mračnih strana, kritičko razmatranje vlastitog i načina razmišljanja drugih te razlikovanje i sustave razlikovanja s obzirom na njihove učinke i posljedice. Time se otvaraju nove mogućnosti. Oba pojma – transreligijski i transverzalni – mogu sadržavati kritički potencijal koji pridonosi tomu da se jasno razaznaju strukture moći i stvori jedna nova podloga za izgradnju zajedniš-

20 Usp. Martina Kraml, Religionspädagogik im Kontext von `transreligiös`, `transversal` und `interreligiös, 183.

21 Usp. *Isto*.

22 Erol Yildiz, Ideen zu einer transreligiösen Bildung. Kontrapunktische Betrachtungen, u: Zekirija Sejdini – Martina Kraml (ur.), *Interreligiöse Bildung zwischen Kontingenzbewusstsein und Wahrheitsansprüchen*, Stuttgart, Kohlhammer, 2020., 24.

23 Obraćanje pape Franje pred Vijećem Europe, Straßburg 25. XI. 2014, URL: https://w2.vatican.va/content/francesco/de/speeches/2014/novem ber/documents/papa-francesco_20141125_strasburgo-consiglio-europa.pdf (preuzeto: 10. XII. 2017.).

tva. Kraml istodobno upozorava da vrijedi i obrnuto: pojmovi kao što je transkulturalno, transreligijski ili transverzalno mogu, zbog njihova potencijala prijelaza i prekoračenja, biti iskorišteni za zastiranje hijerarhija, razlikovanja i razlika te ih time učiniti nevidljivima.[24]

Očigledno je da se pri pojmovnom usklađivanju vezanom za odnos prema drugima uvijek radi o prikladnom opisu polariteta bliskost i udaljenost, zajedničkim obilježjima i razlikama, niskoj i visokoj razini tolerancije, o razumijevanju i nerazumijevanju. Tu diferencijaciju dodatno potkrepljuje i diskurs o heterogenosti.[25] Bernhard Grümme kritički upućuje na implicitni preduvjet interreligijskog učenja koji uključuje činjenicu „da nije samo riječ o susretu religioznih pojedinaca, nego o susretu pojedinaca kao pripadnika određenih religija."[26] To, međutim, pretpostavlja religijsku homogenost i rezultira time da se učenike i učenice pogrešno kvalificira kao stručnjake za „svoju" vjeru u smislu „reprezentativne logike". Da to nije tako, svjedoči i primjer velike većine mladih u Njemačkoj kojima je i „vlastita" religija postala strana. Muslimanske učenice i učenici također govore o osobnoj bliskosti ili distanci prema islamu, a i sam islam u Europi obilježen je različitim odnosima prema religiji, što se pokazuje u raznolikim svakodnevnim navikama.[27] Stoga učenje u kontekstu ophođenja s drugim religijama uvijek ima trijadnu strukturu: religija drugih – vlastita, najčešće nedovoljno poznata, religija – individualizirana vjera. Kasnije ćemo se još jednom vratiti na tu važnu primjedbu.

2.2. *Diferencijalno-hermeneutička analiza*

Suprotno tendenciji interreligijskog koncepta da preuranjeno pretpostavi međusobno razumijevanje, dijalog i zajednička obilježja kao pozitivne ciljeve, čini se da je pristup diferencijalne hermeneutike[28] daleko

24 Usp. Martina Kraml, Religionspädagogik im Kontext von `transreligiös`, `transversal` und `interreligiös, 183.

25 Usp. Bernhard Grümme – Thomas Schlag – Norbert Ricken (ur.), *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft*, 21.

26 Bernhard Grümme, Umdenken erforderlich? Zur Relevanz von Heterogenität für die Denkform der Religionspädagogik, u: Bernhard Grümme – Thomas Schlag – Norbert Ricken (ur.), *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft*, 21.

27 Usp. Erol Yildiz, Ideen zu einer transreligiösen Bildung. Kontrapunktische Betrachtungen, 20.

28 Usp. opširnije: Hans Mendl, Der fremde Andere. Praktische Konturen einer Differenzhermeneutik, u: Gerhard Büttner – Hans Mendl – Oliver Reis – Hanna Roose (ur.),

prikladniji jer kao polazišnu točku uzima razradu onoga što je različito, a što se može potkrijepiti konstruktivističkim i sustavno-teorijskim konceptima: kao samoorganizirani i autopoietski sustavi, ljudi su samo u ograničenoj mjeri sposobni razumjeti druge ili u potpunosti shvatiti gledišta drugoga i drugih. Niklas Luhmann čak govori o „nemogućnosti komunikacije."[29] Hermeneutika, koja polazi od raznolikosti singularnih identiteta, pokušava opisati mogućnost susreta i međusobnog razumijevanja podrobnije razmatrajući različitosti. Ona propituje „kako se nekog ili nešto strano, drugo, drukčije može percipirati i razumjeti."[30] Pritom je, pri nekom susretu, važno raspoznati moguće pojavne oblike nepoznatoga. U nastavku slijedi nekoliko pokušaja.

Heinz Streib navodi sljedeće „stilove susreta s nepoznatim": nepoznato koje budi osjećaj tjeskobe, straha, nesuglasja, drugosti, otpora i izazova. Susret s drugima podrazumijeva, dakle, različite načine recepcije koji se mogu razlikovati od onih poželjnih.[31] Procesiranje navedenih osjećaja pri susretu s nepoznatim ne zahtijeva potpuno otklanjanje nepoznatoga, nego prije svega „očuvanje vlastitoga i stranoga s njima svojstvenim vrjednotama, bez potrebe da se vlastito i strano stope ili pak nepovezano egzistiraju jedno pored drugog."[32] Manfred Riegger[33] u svom analitičkom modelu kao ključno izdvaja lokacijski određeno pripisivanje vrjednota pri ophođenju s nepoznatim, što je također povezano s odgovarajućim emocionalnim nabojem, te identificira moguće konstruktivne obrasce koji se javljaju pri ophođenju sa stranim i stranima. Oni u emocionalnom smislu mogu uključivati različite nijanse, od straha od onoga što nam je strano pa sve do empatičnog priznanja i prihvaćanja. „Simpatično prihvaćanje

Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 8: Religiöse Pluralität, Babenhausen, LUSA-Verlag, 2017., 106-118.

29 Niklas Luhmann, Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation, u: Niklas Luhmann, *Soziologische Aufklärung 3*, Opladen, Springer, 1981., 25.

30 Claudia Gärtner, Hermeneutik des Fremden, u: WiReLex, https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100078/ [2015], 1. (preuzeto: 21.IX.2020)

31 Usp. Heinz Streib, Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, u: Volker Elsenbast – Peter Schreiner – Ursula Sieg (ur.), *Handbuch interreligiöses Lernen*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 2005., 230-243.

32 Claudia Gärtner, Hermeneutik des Fremden, 4.

33 Usp. Manfred Riegger, Vielfalt und Verschiedenheiten. Religionshermeneutische Perspektiven auf Pluralität, u: Gerhard Büttner – Oliver Reis – Hans Mendl – Hanna Roose (ur.), *Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik*, sv. 8: *Religiöse Pluralität*, 24-41; Hans Mendl, Der fremde Andere, 31-38.

na temelju radoznalosti i fascinacije“ predstavlja idealni, poželjni obrazac koji bi ipak bilo neodgovorno uzeti kao obrazac ponašanja koji se sam po sebi podrazumijeva. Hans Mendel je taj model proširio do razine radikalnog preobraćenja (sivo označeni obrazac ponašanja). Naime, u kontekstu rasprava o mladima koji se priklanjanju Islamskoj državi i slično, čini se korisnim opisati i drugi krajnji pol ophođenja s nepoznatim, a koji rezultira radikalnim preobraćenjem.

Slika 1. Načini ophođenja s nepoznatim (usp. M. Riegger, *Vielfalt und Verschiedenheit*, 30; H. Mendl, *Der fremde Andere*, 112)

nasilno *neprijateljstvo prema strancima na temelju bijesa i mržnje*
strah od stranoga (ksenofobija)
odbojno *omalovažavanje*
apatična *distanca*
bezosjećajna *ravnodušnost*
bezosjećajna *tolerancija*
simpatično prihvaćanje na temelju *radoznalosti i fascinacije*
empatično *prisvajanje*
empatično *priznanje*
nepromišljeno *divljenje*
emocionalno *ponižavanje* vlastitoga
nekritična *asimilacija*
radikalno *preobraćenje*

Iz zapažanja da oblikovanje percepcije drugoga i drugih može biti obilježeno sasvim različitim konstruktivnim obrascima proizlaze i prvi zaključci interkulturalne hermeneutike: treba odustati od brzopletog uklanjanja nepoznatoga i moralizirajuće pretpostavke (visokog stupnja) tolerancije, priznanja i prihvaćanja te ne isključivati pitanje o istini.[34] Zapravo, ovdje je riječ o razumijevanju različitoga bez prisvajanja.[35] To, naime, prema Theu Sundermeieru i jest cilj diferencijalne hermeneutike:

34 Usp. Mirjam Schambeck, *Interreligiöse Kompetenz*, 157.

35 Usp. Theo Sundermeier, *Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1996., 13.

„suživot“ u smislu interreligijske i interkulturalne zajednice u kojoj se uzajamno pomaže, zajedno uči, slave svečanosti i koja teži zbližavanju, a izbjegava izjednačavanje. Ta teška zadaća podrazumijeva očuvanje vlastitoga i stranoga s njima svojstvenim vrijednostima, a ne njihovo potpuno stapanje ili radikalno razdvajanje koje isključuje svaku poveznicu. Ponavljamo, čak i ako je „simpatično prihvaćanje na temelju radoznalosti i fascinacije“ društveno poželjan način ophođenja s nepoznatim, on se ne može uzeti kao unaprijed zadan. Štoviše, treba računati s tim da će se u svakoj grupi učenika pojaviti i ostali obrasci u svim svojim mogućim nijansama, a rad na njima neodgodiv je zadatak. Kao prvi korak nudi se osposobljavanje za promjenu perspektive.

Drugi zaključak: ophođenje s nepoznatim postaje didaktički zadatak[36] kojem je cilj osposobiti učenike za promjenu perspektive. Iz razvojne psihologije Roberta Selmana poznato nam je da je osposobljavanje za promjenu perspektive u društvenom kontekstu dugotrajan proces koji uključuje razvoj od nediferencirane i egocentrične perspektive preko diferenciranog subjektivnog zauzimanja perspektive pa sve do složenijih oblika kao što su samorefleksija i recipročnost.[37] Upravo u svijetu koji je sve više obilježen pluralizmom, sposobnost razumijevanja ljudi koji dolaze iz drugih kultura i religija kao i različitih gledišta čini se neophodnim temeljem za izgradnju društvenog i kulturnog zajedništva. Tek onda kada je osoba sposobna shvatiti stajališta drugih ljudi, može razumjeti i složene odnose kulturno i vjerski uvjetovanog društvenog zajedništva. Samo je na temelju toga moguća diferencirana i moralna prosudba.

Treći zaključak na osnovi diferencijalno-hermeneutičkih primjedbi glasi: procesi interreligijskog učenja mogu započeti tek kada se procesuiraju sve komponente emocionalno obilježenog doživljaja nepoznatog. Karlo Meyer to naziva „konstruktivnim menadžmentom ambigviteta“[38] – sposobnost da se ponajprije odupre nepoznatom, višeznačnom i stranom. Kada se razlozi za „bojazan od stranoga“ jasno prikažu i procesuiraju, moguće je razmotriti i već postojeće, individualno izgrađeno mišljenje, što poslije omogućuje objašnjenje nekog predmeta ili stanja iz vlastite

36 Usp. Karlo Meyer, *Fremdheit als didaktische Aufgabe*, u: WiReLex https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100069/ [2015] (preuzeto: 21. IX. 2020.).

37 Usp. Robert L. Selman, *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*, Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1984. Usp. Hans Mendl, *Religionsdidaktik kompakt*, 41f.

38 Karlo Meyer, *Grundlagen interreligiösen Lernens*, 277.

perspektive. Strano tako postaje rezonantnom podlogom za vlastito, što omogućuje dvojako promišljanje o njemu: istražuju se sličnosti i razlike u odnosu na kršćansku vjeru i također zauzima kritičko stajalište u smislu razvoja individualizirane religije. Na osnovi razmatranja pojmovne problematike kao i kratkog izlaganja vezanog za diferencijalnu hermeneutiku moguće je povezati različite pokušaje definiranja kompetencija te vidjeti koji su opisi kompetencija najprikladniji.

2.3. *Multireligijska, interreligijska, transreligijska i transverzalna područja kompetencija*

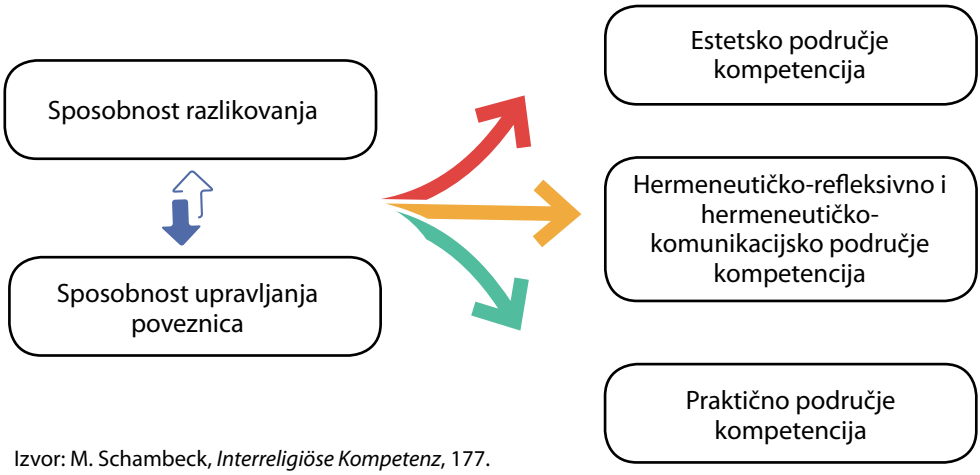
Franz Weinertov klasični opis onoga što se podrazumijeva pod kompetencijama usredotočuje se na sposobnosti i vještine potrebne za rješavanje problema.[39] Pogledaju li se različiti katalozi kompetencija vezani za interreligijsko učenje, postaje jasno da religijskopedagoški opisi nadilaze takav problemski i tematski pristup jer interreligijske ili transreligijske kompetencije uvijek podrazumijevaju i međuljudske i dijaloške razine odnosa te temeljnu emocionalnu povezanost. Mirjam Schambeck smatra da je za interreligijsku kompetenciju odlučujuće da netko „posjeduje sposobnost razlikovanja vlastitoga i stranoga (kompetencija diversifikacije), ali ujedno i sposobnost stvaranja poveznica između vlastitoga i stranoga (relacijska kompetencija).“[40] Prema tome, pri formiranju vlastitog stajališta interreligijska kompetencija zahtijeva sposobnost eksplicitnog uključivanja religije i religijâ u množini. Time dolazimo do još jedne temeljne odrednice interreligijske kompetencije. Interreligijska kompetencija, kao *sposobnost razlikovanja i stvaranja poveznica*, obuhvaća tri područja: kao prvo, ona uključuje *estetsko područje kompetencija*, odnosno sposobnost spoznaje različitih pojavnih oblika vlastite i drugih religija. Kao drugo, interreligijska kompetencija postaje i *hermeneutičko-refleksivna i komunikacijska kompetencija* utoliko što se u kontekstu drugih religija uči razumjeti i očitovati vlastitu vjersku tradiciju. Treće, ona obuhvaća i praktično područje kompetencija, koje se s jedne strane pokazuje kao praktična *sposobnost promišljanja*, dakle sposobnost uočavanja pitanja koja nameće

39 „Kognitivne sposobnosti i vještine potrebne za rješavanje problema, koje pojedinci posjeduju ili mogu naučiti, kao i s njima povezana motivacijska, voljna i socijalna spremnost i sposobnost uspješnog i odgovornog korištenja rješenja problema u promjenjivim situacijama“, Franz E. Weinert (ur.), *Leistungsmessung in Schulen*, Weinheim u. Basel, Beltz, 2001., 27.

40 Mirjam Schambeck, *Interreligiöse Kompetenz*, 74.

pluralizam religija i koja će pridonijeti donošenju odluka. S druge strane, praktično područje kompetencija može se shvatiti kao *sposobnost primjene ili sudjelovanja*. To znači da se učenici osposobljavaju za razborito i odgovorno prakticiranje vlastite religije u kontekstu vjerskog pluralizma.[41]

INTERRELIGIJSKA KOMPETENCIJA KAO KOMPETENCIJA DIVERSIFIKACIJE I STVARANJA POVEZNICA UKLJUČUJE TRI RAZLIČITA PODRUČJA KOMPETENCIJA



Izvor: M. Schambeck, *Interreligiöse Kompetenz*, 177.

Eva Stögbauer i Werner H. Ritter predstavili su drugu, ali sadržajno poprilično sličnu diferencijaciju postavljenih ciljeva i kompetencija interreligijskog učenja u osnovnim školama:[42] „Učenice i učenici znaju *navesti* osnovne vjerske sadržaje stranih religija, posebno judaizma i islama, … s jedne strane znaju *razlikovati* što pripada njihovoj, a što stranim religijama i s druge strane, *mogu prepoznati poveznice među njima*, … na strane religije, ali i na njihovu drugost, koja *predstavlja izazov* i *otvara pitanja*, gledaju kao na *obogaćenje*, … pritom raspoznaju *predrasude* o stranim religijama, … eksperimentalno zauzimaju *perspektive* stranih religija i propituju ih na temelju životnog okruženja i iskustva, … s obzirom na druge religije postavljaju pitanja o tome što oni osobno smatraju *pouzdanim i istinitim* …

41 Usp. Mirjam Schambeck, *Interreligiöse Kompetenz*, 176-179; usp. Hans Mendl, *Religionsdidaktik kompakt*, 125.

42 Eva Stögbauer – Werner H. Ritter, Kinder begegnen anderen Religionen, u: Georg Hilger u.a. (ur.), *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts*, München, Kösel, 2014., 306-326, ovdje 318.

i *privremeno zauzimaju stav*, … uspostavljaju komunikaciju i *s poštovanjem se odnose* prema onima koji su druge vjere sa svim njihovim osebujnostima, … uče kako ustrajati u *neizvjesnosti* modernoga svijeta kojem su svojstvene vjerska raznolikost s jedne strane i opredjeljenje za jednu religiju s druge, uče s njom živjeti i usmjeriti je u nešto produktivno (razvijaju „toleranciju neizvjesnosti“).“

Naposljetku, prema Alexandru Unseru te vrlo slične ciljeve može se sažeti na sljedeći način:[43] Riječ je o: osnovnom znanju i razumijevanju; sposobnosti promjene perspektive; promjeni stava; primjerenom ponašanju i o izgradnji vlastitog stajališta.

Odgovarajući načini učenja u skladu s interreligijskim pristupom su raznoliki: oni se konkretiziraju kroz učenje *o* i *s* drugima, kroz tvorevine i prostore neke druge religije, zajednički život, učenje i svetkovanja.

Iz prethodno ukratko opisane perspektive diferencijalne hermeneutike takav opis kompetencija poprima i dodatne značajke jer mora uključivati i aspekte stranosti, distance i emocionalno obojenog nerazumijevanja.

Ukoliko uzmemo u obzir sve razmotrene pojmove, multireligijski – interreligijski – transreligijski, odnosno transverzalni, kao i diferencijalno-hermeneutički pristup, moguće je izvršiti odgovarajuću kategorizaciju kompetencija:

43 Usp. Alexander Unser, Interreligiöses Lernen, u: Ulrich Kropac – Ulrich Riegel (ur.), *Handbuch Religionsdidaktik*, Stuttgart, Kohlhammer, 2021., 280-291.

Multireligijski pristup je ponajprije usmjeren na konkretno razmatranje različitih pojavnih oblika religije i religijâ, bez nužnosti zauzimanja osobnog stava. Cilj je razumjeti religiju s distance. U tom slučaju bi prva Stögbauerova i Ritterova odrednica kompetencija („Navesti … vjerske sadržaje“) bila sasvim dostatna.

Interreligijsko učenje određuje procese učenja jasnije kao osobne i intersubjektivne te prema tome uključuje sposobnost razlikovanja i stvaranja poveznica (prema Schambeck) kao i elemente učenja iz susreta.

Transreligijski pristup širi horizont, primjerice, javlja se potraga za zajedničkim temeljnim duhovnim pokretačima koji se mogu bolje upoznati zauzimanjem odgovarajuće perspektive u ophođenju sa stranim. Pritom je moguće sagledati religije i vjerske prakse u svoj njihovoj raznolikosti i ambivalentnosti. Uvažavanjem heterogenosti, koju transverzalni pristup uključuje, i oprečni trenutci otuđenosti, propitivanja i nesigurnosti poprimaju konstruktivno značenje.

Dakle, sposobnost stjecanja kompetencija kroz susret s drugim religijama i svjetonazorima složen je, višedimenzionalan i zahtjevan proces učenja. Tek onda kada se religija sagleda u svim svojim dimenzijama, kako u iskustvenoj tako i u onoj izražajnoj kroz estetiku, spoznaju i praksu, učenici imaju mogućnost na odgovarajući način utemeljiti svoj vlastiti stav o religiji.

3. Interreligijska/transreligijska kompetencija s religijsko-didaktičkog stajališta

Kako bi se stekle interreligijske kompetencije, interreligijsko učenje pretpostavlja prostore susreta s vjerskim svjedočanstvima kao i njihovo konstruktivno propitivanje. Odgovarajući religijsko-didaktički koncepti već postoje i u njima su uglavnom sadržani elementi prethodno skiciranih pojmova multireligijsko, interreligijsko ili transreligijsko učenje. Stephan Leimgruber je, primjerice, naveo *pet koraka* interreligijskog učenja koje bi trebalo didaktički primijeniti:[44] upoznati strane osobe i vjerska svjedočanstva, razjasniti vjerske fenomene, učiti kroz susret, prihvatiti da će uvijek ostati jedan dio stranoga te sve to shvatiti kao dio egzistencijalne stvarnosti. To se također može povezati s ključnim *načelima interreligijskog*

44 Usp. Stephan Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*, 108-110.

učenja:[45] 1) *personaliziranje*: direktan susret, odnosno susret pomoću medija ili virtualni susret s ljudima drugih religija, umjesto isključivo dogmatičkog proučavanja načela drugih religija izvan konteksta; 2) *kontekstuiranje*: razmatranje kulturnog, društvenog i političkog konteksta drugih religija, npr. posljedice suživota s drugim vjerskim zajednicama u svijetu, život unutar obitelji, stav prema životu i smrti; 3) *elementiziranje i sekvenciranje*: proučavanje stranih religija po metodi „od poznatog prema nepoznatom" – npr. ako pri proučavanju religija krećemo od onoga što konkretno doživljavamo u našoj blizini, onda se prvo usmjeravamo na islam ili ako krećemo od zajedničkih vjerskih korijena židovsko-kršćanske tradicije, krećemo od judaizma; 4) *subjektiviziranje*: uz kompetenciju razlikovanja i stvaranja poveznica važno je, spoznajući i proučavajući druge religije, razjasniti odnos prema vlastitoj religiji.[46]

Katalog kriterija Johannesa Lähnemanna također stoji u korelaciji s tim temeljnim načelima. On se može primijeniti pri planiranju vjeronaučnih procesa na području interreligijskog učenja kako bi učenice i učenici mogli razviti vlastiti stav prema religiji i religijama:[47] 1) *odgovarajuće predstavljanje* drugih religija; 2) *otvaranje pitanja* i dodatnih procesa učenja; 3) uključivanje konteksta u kojem ljudi prakticiraju svoju religiju; 4) *kritičko propitivanje* strane i vlastite religije; 5) *tematiziranje predrasuda* i očekivanja učenika; 6) poticanje produktivne i *kritičke rasprave;* 7) *prilagođenost* učenicima; 8) *provjerljivost* danih činjenica.

Ipak, u svim tim kategorizacijama ciljeva, kompetencija, načina učenja i kriterija ocjenjivanja vezanih za interreligijsko i transreligijsko učenje jasno je da je riječ o obrazovnim procesima koji se ne zasnivaju samo na čisto činjeničnoj razini učenja, nego su vrlo snažno orijentirani na praksu učenika i dijaloške strukture. To je u skladu s kritičkim prijedlogom Hartmuta Rose, koji smatra da je potrebno razlikovati usmjerenost kom-

45 Usp. Hans Mendl, *Religionsdidaktik kompakt*, 152.

46 Usp. Mirjam Schambeck, *Interreligiöse Kompetenz,* 169.

47 Usp. Johannes Lähnemann, *Weltreligionen im Unterricht. Teil I: Fernöstliche Religionen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, ²1994., 145; Hans Mendl, *Religionsdidaktik kompakt*, 157. Vidi također: Clauß Peter Sajak, Interreligiöses Lernen im schulischen Kontext, u: Bernhard Grümme – Hartmut Lenhart – Manfred L. Pirner (ur.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*, Stuttgart, Kohlhammer, 2012., 223-234; Gerhard Büttner – Oliver Reis – Hans Mendl – Hanna Roose (ur.), *Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik*, Bd. 8: *Religiöse Pluralität*, *Katechetische Blätter*, 142 (2017.) 3: *Interreligiöse Begegnungen*; Georg Langenhorst, *Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam*, Freiburg i. Br. u.a., Herder, 2016.

petencija u širem smislu, što je moguće vjerodostojno prikazati primjenjujući načela rezonantne pedagogije.

4. Transreligijsko obrazovanje i rezonantna pedagogija

4.1. Od performanse i kompetencije do rezonance

Hartmut Rosa tvrdi da se pedagoški procesi, dakle obrazovanje, odvijaju tamo gdje nastaje rezonanca kao posljedica živog odnosa prema svijetu.[48] On pod time podrazumijeva način na koji ljudi izgrađuju međusobne veze i odnos prema stvarima. Taj se, kako ga on naziva, rezonantni odnos ne može planirati, a da bismo se u njega upustili, potrebno mu je dati dovoljno prostora kao i osigurati konkretno mjesto na kojem će se moći uspostaviti; njega obilježava kako trenutak otvorenosti tako i nedostupnosti. Uvelike se razlikuje od samog koncepta kompetencije koji podrazumijeva sigurno ovladavanje određenom tehnikom. Rezonanca je, za razliku od toga, „proces uspostavljanja odnosa s nekom stvari."[49] To su „oni trenutci kada zaiskri, u kojima odjednom u učionici nešto zapucketa!"[50]

Takvo poimanje obrazovanja, koje je ujedno i kritika koncepta obrazovanja koji podrazumijeva potpunu otvorenost i zanemaruje relevantnost ostvarivanja rezonantnog odnosa, prema Matthiasu Schareru ide podruku s konceptom TCI-a (Tematski centrirana interakcija) i Ruth C. Cohn, koja razlikuje „živo" od „mrtvog" učenja. Matthias Scharer ovdje još dalje razvija Rosin stav kada kaže da „živo učenje prema TCI-u djeci, mladima i njihovim učiteljima i učiteljicama otvara prostor za uspostavljanje veza sa svijetom u kojem se mogu samostalno upustiti u onaj isječak svijeta koji se u tom trenutku obrađuje na nastavi. Da pritom rezonanca ne mora biti nužno ostvarena, odgovara doduše općem teološkom stajalištu o samilosnom i velikodušnom pristupu vjeri i svijetu, međutim u kontekstu školskog sustava, koji je usredotočen na otvorenost, postizanje rezonantnog odnosa predstavlja temeljni izazov."[51]

48 Usp. Hartmut Rosa, *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*, Berlin, Suhrkamp, 2016.

49 Usp. Hartmut Rosa, *Unverfügbarkeit*, 79.

50 Usp. Hartmut Rosa – Wolfgang Endres, *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*.

51 Matthias Scharer, Unterrichtsgespräche aus der Perspektive der Themenzentrierten Interaktion und der Kommunikativen Theologie, u: Annegret Reese – Daniel Bertram

4.2. Rezonanca koja se javlja pri proučavanju stranoga

Ako, slijedeći Rosu, obrazovanje shvatimo kao proces u kojem se uspostavljaju veze s drugima, onda je cilj interreligijskog obrazovnog procesa ostvarenje produktivnog odnosa između razlika u vlastitom i stranom, pri čemu „*element stranoga* mora od samog početka biti uključen i trajno prisutan kao sastavni dio didaktičkog postupka."[52] Ako to razmotrimo s teološkog gledišta i pođemo od toga da je ljubav „razlog postojanja vlastitoga i stranoga,"[53] otvara se mogućnost za razvoj teološkog modela razlika u kojem su prije svega stavovi poput otvorenosti, dobrohotnosti, uvažavanja i priznavanja od velike pomoći pri stjecanju interreligijskih (ili transreligijskih) kompetencija. On također uključuje spremnost na osobnu promjenu. Vratimo li se Rosinu pogledu na obrazovanje kao „proces uspostavljanja veze s nekom stvari," možemo reći da odlučujuću ulogu u razvoju interreligijskih kompetencija ima proces učenja koji uključuje stav obilježen visokim stupanjem *tolerancije*. Međutim za izgradnju takvog stava potrebna je izobrazba. Njezin cilj trebao bi biti stjecanje vještine promjene perspektive i barem djelomičnog razumijevanja istine drugoga, a da se pritom ne uklone preostali aspekti stranoga. Upravo u svijetu koji sve više karakterizira pluralizam sposobnost zauzimanja perspektive drugoga ključna je za izgradnju društvenog, kulturnog i religijskog suživota. Riječ je o koegzistenciji u smislu prikazanog modela Thea Sundermeiera, pri čemu ono što je drukčije treba razumjeti bez toga da ga se poništi.[54] Koji stavovi i perspektive mogu biti od pomoći kada različiti a prijateljski raspoloženi ljudi započnu međusoban razgovor?[55] Sljedeća pravila komunikacije mogu potpomoći takav dijalog:[56] svojim riječima izraziti vlastiti pogled na svijet i u izlaganju izbjegavati polemiku i uvrede; slušati izlaganje drugoga i pokušati ga razumjeti, a istodobno

– Dominic Fröhle (ur.), *Gespräche im Religionsunterricht. Eine Studie zur unterrichtlichen Praxis mit Anregungen für die Lehrerausbildung*, Stuttgart, Kohlhammer, 2021. (u tisku).

52 Hans Mendl, *Taschenlexikon Religionsdidaktik*, 124.

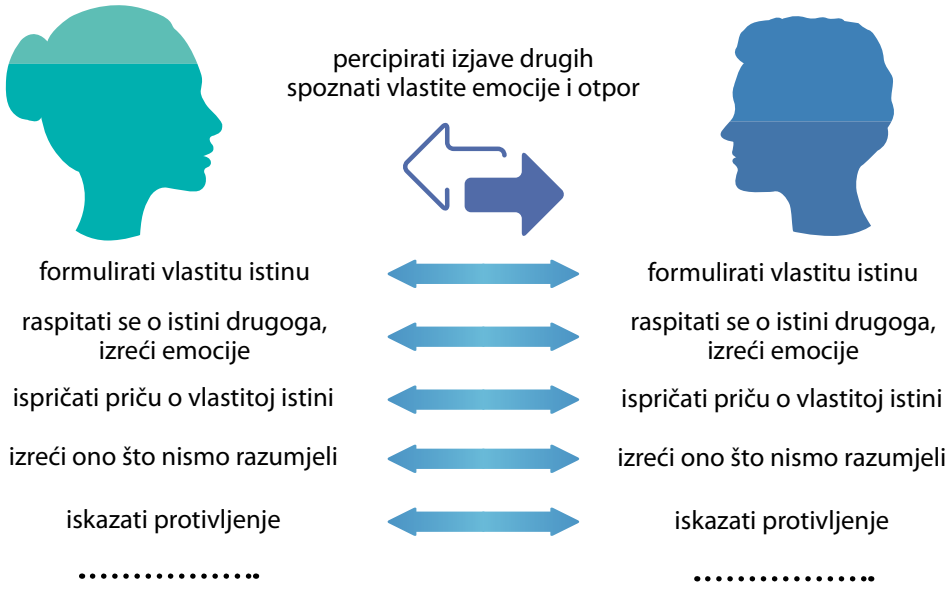
53 Usp. Mirjam Schambeck, *Interreligiöse Kompetenz*, 111.

54 Usp. Theo Sundermeier, *Den Fremden verstehen*, 13.

55 Zanimljiva metoda vođenja dijaloga između različitih, a koja bi se mogla primijeniti i kontekstu školskog obrazovanja, je Scriptural Reasoning (*n.p.* Pojašnjenje svetih spisa): Katharina Welling, *Interreligiöses Lernen im Lehramtsstudium der Katholischen Theologie. Empirische Untersuchungen des Scriptural Reasoning als Basis dialogischer Lernprozesse*, Münster – New York, LIT-Verlag, 2020. Vidi također hermeneutičke postavke Mirjam Schambeck, *Interreligiöse Kompetenz*, 163-171.

56 Usp. Hans Mendl, Let's talk about Europe!, u: *Katechetische Blätter*, 146 (2021.) 2, 98-102.

uočiti i ono što te uznemirava ili ljuti; reći drugoj osobi što te uzrujava ili izaziva emocije; propitati i sam ispričati priču o svojoj istini – navesti primjere, prepričati događaje iz svojeg života, govoriti i o svojim osjećajima; pronaći što je zajedničko našim pogledima na svijet, ali navesti i otvorena pitanja i razlike; veseliti se tomu što su drugi ljudi drukčiji od nas.



4.3. Diferencijalno-hermeneutički pogled na praktičnu primjenu interreligijskog i transreligijskog pristupa

„Jednom mi je rekla da je tuđinci očaravaju sve dok su joj više-manje strani. Tuđinac koji prestane biti stran u njoj odmah izaziva potištenost.“[57] Ovaj citat iz romana Amosa Oza odražava uvažavanje i važnost stranoga. Strano ovdje nije prikazano kao smetnja, nego kao prijeko potreban čimbenik u trenutku susreta koji omogućuje nastajanje očaravajuće rezonance. Slično vrijedi i za različite razine religijskopedagoške prakse: s konstruktivističkog stajališta susret sa strancem ili stranima izaziva previranja i pokreće misaone procese ukoliko ih se iz moralnih razloga ne potisne prerano. Interreligijski susreti uvijek u sebi kriju i određenu dozu konfliktnog potencijala![58]

57 Amoz Oz, *Judas*, Berlin, Suhrkamp, 2015., 60.

58 Usp. Martina Kraml – Zekirija Sejdini – Nicole Bauer – Jonas Kolb, *Konflikte und Konfliktpotentiale in interreligiösen Bildungsprozessen: empirisch begleitete Grenzgänge zwischen Schule und Universität*, Stuttgart, Kohlhammer, 2020.

Takav slučaj imamo pri *obradi nastavnih tema* kao što su običaji, materijalni predmeti, molitve i pravila drugih religija: razumljivo je da percepcija onoga što ne poznajemo zbunjuje. Ona se odvija ponajprije osjetilima, i to ne isključivo samo kod djece: mirišem nešto (npr. mirisni štapić, tamjan, specifični mirisi u zgradama), čujem nešto (npr. poziv mujezina, pjevanje redovnika), vidim nešto (npr. estetika i uređenje džamije ili crkvenog prostora, žena s hidžabom, časna sestra, muškarac s kipom), kušam nešto (Charoset, budistička juha s rižom), osjećam nešto (sjediti prekriženih nogu na podu, klečati na crkvenoj klupi, toplina i hladnoća). Ključno je da takvu percepciju stranoga prate i emocije: to djeluje čudno, neobično, odbojno, zbunjujuće, smiješno … Stoga se primjerice ne treba iznenaditi da se učenici i učenice smiju kada čuju snimku poziva mujezina:[59] „To zvuči skroz čudno!" Interpretacija stranoga nikada nije vrijednosno neutralna i distancirana, nego uvijek uključuje usporedbu s vlastitim predodžbama o dobrom i ispravnom životu i vjeri u kontekstu osobnog sociokulturološkog okruženja. Isto se odnosi i na složenije načine percipiranja i procesiranja: nerazumijevanje stroge organizacije društva po kastama, odmahivanje glavom na štovanje tzv. svete krave, čuđenje neobičnoj kombinaciji posta i jela u vrijeme ramazana, zbunjenost zbog zabrane konzumiranja ili miješanja određene hrane.

Na konferenciji RELIGOBRAZ u Zagrebu, u srpnju 2021. učitelji i učiteljice iznijeli su i primjere previranja u odnosima pripadnika različitih religija na mjestu susreta. Trebali bismo takve konfliktne situacije naučiti poimati kao poticajne uobičajene slučajeve. Njih je moguće identificirati na trima razinama: u komunikacijskom susretu i (inter)religijskoj grupnoj dinamici, koji onda također postaju tema identiteta i konfesionalnosti, te kroz tematiku i didaktiku.[60] Sve prisutniji pluralizam u školama predstavlja izazov kako za razvoj školstva tako i za vjeronaučnu nastavu u školama.[61]

U *sveučilišnoj nastavi didaktike* javlja se jedan sasvim drukčiji izazov. Studenti teologije – barem u Njemačkoj – u pravilu imaju malo dodira s

59 Usp. Vidi zoran primjer, u: Karlo Meyer, *Grundlagen interreligiösen Lernens*, 271.

60 Usp. Jonas Kolb – Petra Juen, Konfliktherde und Spannungsfelder in der interreligiösen Lehrer*innenbildung, u: Mehmet Hilmi Tuna – Maria Juen (ur.), *Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts*, Stuttgart, 2021., 93-98.

61 Usp. Martin Jäggle, Religiöse Pluralität als Herausforderung für Schulkultur, u: Martin Jäggle – Thomas Krobath – Robert Schelander (ur.), *lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*, Wien, Lit-Verlag, 2009., 265-280.

ljudima drugih religija i skloniji su modelu „slabe tolerancije."[62] „Tolerantan sam prema drugim religijama", tako se izjašnjava većina studenata.[63] Jesu li oni doista tolerantni ili prije nesvjesno ravnodušni? Cilj bi ovdje trebao biti da studenti razviju snažnu toleranciju: stav da vlastita uvjerenja imaju istinitosnu vrijednost, koji se razvija kroz percepciju odgovarajućih razlika pri susretu s drugima, te istodobno prihvaćanje činjenice da i drugi imaju isto pravo na postavljanje vlastite istine. Studenti teologije moraju biti osposobljeni za spoznaju razlika. Oni bi također trebali ponajprije osobno razjasniti pitanje o istini i na temelju visokog stupnja tolerancije ostvariti odnos s ljudima drugih religija koji proizlazi iz uvažavanja i dobronamjernosti. Interreligijsko učenje u užem smislu događa se tamo gdje je izravno i na sveučilištima moguće održavati seminare i projekte koji uključuju religijski pluralizam.[64] No i ovdje dolazi do konfliktnih situacija, npr. na razini planiranja, koncepata i očekivanja, proceduralnih i dinamičkih komunikacijskih procesa unutar grupe te na razini sustavnog pitanja važnosti vlastite vjeronaučne nastave.[65]

Sociološki gledano, studenti su još mladi i nalaze se u procesu oblikovanja svojih uvjerenja. Kao što je već spomenuto, čini se svrhovitim razvijati interreligijski dijalog kroz trijadičku perspektivu jer religija Crkve i religija učenica i učenika, tj. studentica i studenata nisu identične. Zadaća vjeronaučne nastave je dvostruka: učenicama i učenicima vjerodostojno pružiti uobličeno znanje o religiji (ono određene vjeroispovijesti, u našem slučaju katoličkog kršćanstva) i istodobno ih podržati u procesu razvoja individualizirane religije.[66] U skladu s tim, Jan Woppowa razlikuje i ciljeve konfesionalno-kooperativnog učenja. Riječ je o stjecanju opće religijske kompetencije (u smislu kompetencije religijske percepcije, prosuđivanja i dijaloga), vjerničke kompetencije (u smislu transparentnog samoodređenja) i vjeroispovjedne kompetencije (u smislu zauzimanja perspektive kao pripadnika određene vjeroispovijedi).[67] Taj se model može proširiti na područje interreligijskoga: važno je percipirati stranu religiju i pronaći poveznice s kršćanskom, pri čemu se također postavlja pitanje vlastitog

62 Hans Mendl, *Taschenlexikon Religionsdidaktik*, 279.

63 Hans Mendl, *Der fremde Andere*, 106.

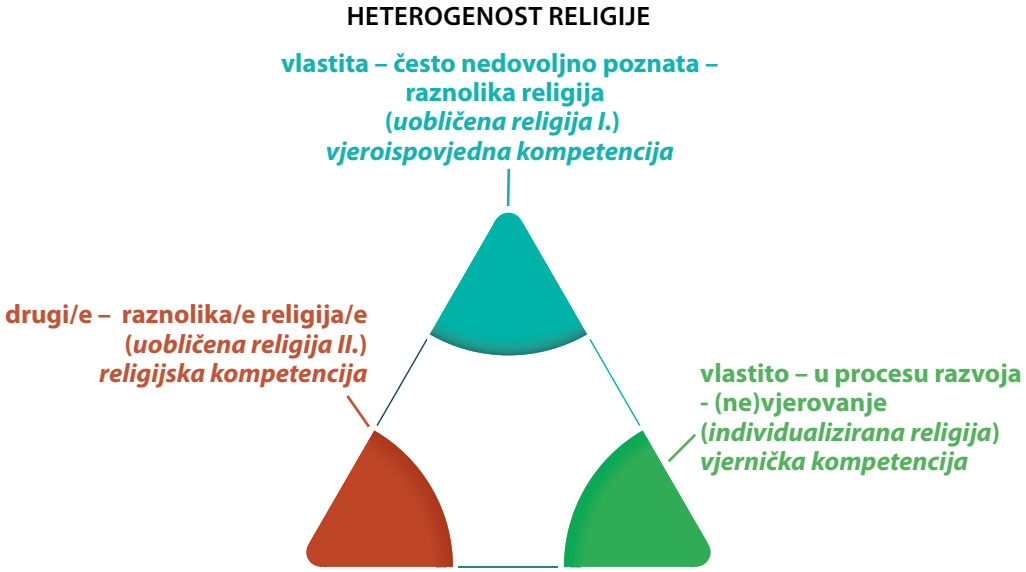
64 Usp. Martina Kraml – Zekirija Sejdini (ur.), *Interreligiöse Bildungsprozesse*.

65 Usp. Martina Kraml – Zekirija Sejdini – Nicole Bauer – Jonas Kolb, *Konflikte und Konfliktpotentiale in interreligiösen Bildungsprozessen*, 198-102.

66 Usp. Hans Mendl, *Religionsdidaktik kompakt*, 76-77.

67 Usp. *Isto*, 143; Jan Woopowa (ur.), *Perspektiven wechseln. Konsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Paderborn, Schöningh, 2015., 12.

pozicioniranja i samoodređenja učenica i učenika u odnosu na religiju, vjerovanje i Crkvu.



Na *sustavnoj i institucionalnoj* razini očigledno je da su i na mjestima gdje postoje instituti, tj. katedre za različite konfesije (katolička, protestantska, pravoslavna) ili religije (islamska, židovska) često prisutni strah od kontakta i poremećaji u komunikaciji zato što zamjetne razlike u nastavi blokiraju kontakt. Ako je temeljno načelo TCI-e: „Smetnje imaju prednost", onda bi tu izjavu trebalo protumačiti na sljedeći način: Smetnje koje nastaju percepcijom različitosti mogu biti pokretač plodnih susreta!

4.4. Komparativna teologija i politička usmjerenost religijske pedagogije

U istraživačkom kontekstu komparativne religijske pedagogije[68] – jednom važnom i novijem pristupu religijske pedagogije istraživanju i poučavanju koji se temelji na usporedbi, nerijetko i neusporedivoga – interreligijska kompetenciju se shvaća kao suradnički proces učenja. Susretom različitih kultura i svjetonazora izgrađuje se svojevrstan tzv. *third*

68 Usp. Bernd Schröder, Religionspädagogik, komparativ, u: WiReLex 2017. https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200200/ ; Rita Burrichter – Georg Langenhorst – Klaus von Stosch (ur.), *Komparative Theologie. Herausforderung für die Religionspädagogik; Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, Paderborn, Schöningh, 2015.

space (*treći prostor*), koji je dovoljno omeđen, ali i otvoren za nova pitanja i izazove te utemeljen na transdisciplinirano sti.

Stoga komparativna religijska pedagogija pretpostavlja model suradničke vjeronaučne nastave prema kojem je proces učenja jednako važan kao i rezultat. Pa tako Martin Jäggle naglašava: „Uvažavanje ima prednost pred rezultatom."[69] Upravo je Jäggle ukazao na to da komparativna religijska pedagogija u svojem istraživačkom modusu *jest* i mora biti *kontekstualno osjetljiva*. Međutim, ona i dalje ostaje kritična vezano uz primjenu pojma „interreligijski" te prije svega naglašava transverzalnost u smislu spoznaje različitih načina života, otvorenosti za promjene, povezivanja različitih područja i ostvarivanja partnerstava u znanosti i učenju. Takva religijska pedagogija, koja je prema TCI-u samo djelomično moćna, ali ne i nemoćna (a ni u kojem slučaju svemoćna!), nužno je politički usmjerena u smislu preuzimanja odgovornosti pri svjesnom ophođenju sa suvremenim fenomenima vjerskog života.

Od vjerskih se zajednica očekuje da zajedno traže odgovore i razjašnjavanju pitanja za koja su nužne interreligijske i transreligijske kompetencije. Već postoje odgovarajuće istraživačke udruge koje povezuju teološka istraživanja s drugim područjima znanosti, npr. međunarodna ekumenska istraživačka zajednica Contoc (Churches online in the times of corona). Pritom ne postoji recept koji propisuje određeni pristup, nego samo različiti načini stjecanja fragmentarnih elemenata interreligijskih kompetencija. U religijskoj pedagogiji koja se oslanja na kontekstualnu teologiju prema *Gaudium et spes* i na koncept TCI-a put je jednako značajan kao i cilj. Ako sebe shvatimo kao zajednicu na putu ili, kako bi Bern Roebben rekao, kao „hodočasničku zajednicu,"[70] onda će nam put i cilj biti jednako važni. Slikovito govoreći, netko će u procesu usvajanja interreligijskih kompetencija ići lijepom stazom, drugi strmom, treći kroz šipražje. Prema tome, put do usvajanja interreligijskih kompetencija ovisi ne samo o geografskom nego i o povijesnom reljefu jednog naroda i zajednice, tj. o biografskom iskustvu obitelji i osobe. To iskustvo i put određene osobe, zajednice i naroda sveto je tlo nama nepoznatih osobnih i kolektivnih iskustava i sjećanja koje možemo tek fragmentarno i djelomično razumjeti, ali iz kojih u prvom redu trebamo učiti.

69 Martin Jäggle – Thomas Krobath – Robert Schelander (ur.), *lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*, 20.

70 Bert Roebben, *Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne*, Berlin, Lit-Verlag, 2012., 85.

DINAMIČAN IDENTITET I KULTURALNI RESURSI U TRANSKULTURALNOM KONTEKSTU

Nenad MALOVIĆ

UDK 2-47:[316.7+130.2]
3Bauman, Z.
1Jullien, F.
Izvorni znanstveni rad

Sažetak

Namjera je članka rasvijetliti mjesto religijskog obrazovanja u multikulturalnom društvu. Posebno se ističu pretpostavke koje treba uzeti u obzir u kontekstu onoga što se naziva postmodernim društvom, a to su pitanja identiteta i kulture. Na početku rada najprije se iznose glavni praktični i teorijski izvori govora o kulturalnom pluralizmu. U prvom poglavlju raspravlja se o osobnom identitetu, a kao dijagnoza postmodernog identiteta predstavlja se Baumanovo tumačenje individualnog identiteta i društva kao fluidnih stvarnosti. Fluidnost identiteta pak ne znači njegovo nepostojanje te se navodi razlog zbog kojeg se daje prednost uporabi termina „dinamičan" identitet, a ne „fluidan" identitet. Tema drugog poglavlja je kultura. Najprije se donosi kratak prikaz tradicionalnog razumijevanja kulture i značenja pojmova *multikulturalnost*, *interkulturalnost* i *transkulturalnost*. Potom se kao dijagnoza suvremene kulture prikazuje Jullienovo nijekanje kulturalnog identiteta i koncept kulturalnog resursa. Na završetku rada na podlozi predstavljenih koncepata identiteta i kulture naznačuje se moguća uloga i zadaća religijskog obrazovanja.

Ključne riječi: identitet, kultura, transkulturalnost, Zygmunt Bauman, François Jullien.

Uvod

Kulturalni pluralizam kao činjenica paralelnog postojanja različitih kultura u svijetu sve do pred nekoliko desetljeća promatrao se neutralno kao kulturalna raznolikost. Kulturom u smislu načina života i kolektivnih običaja bavile su se uglavnom akademske discipline etnologija i antropologija.[1] Tako dugo dok su različite kulture „živjele svoje živote" u homo-

1 Usp. Klaus P. Hansen, *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*, Tübingen – Basel, Francke Verlag, 1995., 14.

genim, prostorno ograničenim zajednicama, koje su bile nositeljice ukupnosti i specifičnosti tih kultura, činjenica paralelnog postojanja različitih kultura nije bila u centru dnevnih politika. Značajnija promjena dogodila se „smanjivanjem" svijeta, tj. njegovim prometnim povezivanjem (potom i virtualnim) te brojnijim migracijama. U drugoj polovici prošlog stoljeća te su se migracije Europi događale najvećim dijelom iz ekonomskih, a onda i političkih razloga. U početku se radilo o pojedinim članovima obitelji koji su privremeno – tako su mislili – napustili svoje obitelji i iz inozemstva doprinosili kućnom budžetu. S vremenom se situacija promijenila i sve je više rasla zajednica koja je njegovala drukčiju kulturu od one u kojoj je našla utočište. To pak nije moglo ostati bez reakcije javnih politika i počeli su se tražiti putovi suživota ljudi različitih kultura unutar granica iste političke zajednice.

Osim praktičnih uzroka kulturalnog pluralizma potrebno je spomenuti i ono što se događalo na teorijskoj razini, odnosno na razini ideja, kao i na razini tumačenja onoga što se u svijetu događa. U kontekstu diskusije o novim tehnologijama i postmodernom i postindustrijskom društvu, Jean-François Lyotard objavljuje *La Condition postmoderne*, čime prvi razrađuje koncept postmoderne.[2] Moderno je znanje još moglo zadržati formu jedinstva pomoću tri velike metapriče: emancipacijom čovječanstva u prosvjetiteljstvu, teleologijom duha u idealizmu i hermeneutikom smisla u historizmu. Glavna karakteristika postmodernog doba je raspad toga jedinstva, koji je zapravo preduvjet postmoderne pluralnosti. Interes postmoderne nije jedinstvo, nego heterogenost, neslaganja, konflikti i poteškoće povezane s konsenzusom, pri čemu konsenzus više predstavlja stanje diskusije, nego njezin cilj.[3]

Praktični i idejni pluralizam polazište je govora o religijskom obrazovanju u interkulturalnoj Europi. Religijsko obrazovanje dio je interkulturalnog obrazovanja i već ta činjenica na neki način određuje smjer i svrhu religijskog ili međureligijskog obrazovanja. Zajedničko promišljanje i dijalog o tome kakvo bi moglo ili trebalo biti religijsko obrazovanje u društvu koje u kulturalnom smislu nije homogeno mora najprije utvrditi „stanje stvari". Stoga je potrebno podsjetiti i posvijestiti što sve

2 Usp. Jean-François Lyotard, *Postmoderno stanje. Izvještaj o znanju*, Zagreb, Ibis-grafika, 2005.

3 Usp. Wolfgang Welsch, *Unsere postmoderne Moderne*, Berlin, Akademie Verlag, 1993., 31-34.

pretpostavlja i uključuje termin „interkulturalno". Interkulturalnost pretpostavlja identitet i kulturu. Pritom je riječ o dinamičnom odnosu i interakciji individualnog identiteta, kolektivnog identiteta i kulture. Identitet se formira i djelovanjem zajednice i kulture na pojedinca, a pojedinac u korelaciji s drugima suoblikuje kulturu zajednice kojoj pripada. Da bi ta zamršena korelacija u svim smjerovima, a koja se događa u različitim i nepredvidivim intenzitetima, postala barem malo transparentnijom, čini se korisnim razdvojiti i pokušati se približiti aktualnim teorijskim i praktičnim značenjima dvaju ključnih termina: identiteta i kulture. Drugim riječima, traži se odgovor na pitanje kakav je „teren" na kojem se odvija dinamika identitet – kultura – interkulturalnost – kultura – identitet.

1. Dinamičnost osobnog identiteta

Identitet je jedan od temeljnih pojmova više filozofijskih disciplina, najprije logike i ontologije, a onda i filozofijske antropologije u okviru govora o osobnom identitetu, s posebnim fokusom na mogućnost dijakroničkog osobnog identiteta.[4] U drugoj polovici dvadesetog stoljeća pojam identiteta dobio je važnu ulogu i u okviru kulturologije. Njegova uporaba u različitim znanstvenim disciplinama, kao i različitim tumačenjima unutar tih disciplina, u konačnici je rezultirala nemogućnošću jedinstvenog teorijskog definiranja identiteta. Značenje tog pojma iščitava se iz načinâ njegove uporabe, iz kojih se ipak mogu odrediti neke zajedničke karakteristike koje dopuštaju i određena bliža određenja. Osobni identitet obuhvaća „tjelesni, emocionalni, psihički, praktični, reflektirani i / ili komunikativni samoodnos koje osobe mogu posjedovati ili izgraditi."[5] Može se reći da je ovako širokom „definicijom" radije postavljen okvir za razumijevanje nego što je precizno određeno značenje. Takva „nedefinirana i nedefinitivna definicija" jasno pokazuje da identitet nije statička nego dinamička stvarnost. Identitet pojedinca gradi se od više identiteta (nacionalnog, etničkog, vjerskog itd.). Drugim riječima, identitet je sve ono na što se čovjek odnosi kad kaže „ja". Taj „ja" nositelj je dijakroničkog

4 Usp. Norbert Meuter, Identität, u: Petra Kolmer – Armin G. Wildfeuer (ur.), *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe*, Freiburg – München, Verlag Karl Alber, 2011, 1199-1215, ovdje 1200. Dijakronički identitet kao metafizički problem posljednjih je desetljeća osobito zaokupljao filozofe analitičke provenijencije. Vidi npr. Michael Quante (ur.), *Personale Identität*, Paderborn – München – Wien – Zürich, Ferdinand Schöningh, 1999.

5 Norbert Meuter, Identität, 1200.

identiteta osobe kao nepromjenjiva jezgra koja tijekom cijelog života osobi jamči svijest o samoj sebi. U isto vrijeme, „ja“ stoji u interakciji s drugim vanjskim čimbenicima (uključujući i druge „ja“) i svi oni utječu na formiranje i pre/re-formiranje identiteta. Identitet je rezultat interakcije osobe i kulture zajednice kojoj pojedinac pripada, ponajprije svojim rođenjem. Moglo bi se reći da su u toj točki spojeni prirodni i primarni kulturalni identitet, tj. identitet koji se još nije suočio s bezbrojnim izazovima različitih kultura i supkultura.

U suvremenom idejnom i praktičnom životnom kontekstu individualni identitet posredno i neposredno stoji pred izazovima kakvih nije bilo u prošlosti, barem ne u toj mjeri. Ovdje ćemo se poslužiti dijagnozom suvremenog društva koju je dao sociolog Zygmunt Bauman. Prema njemu individualni identitet u prvom redu određuje tzv. „životna ili sudbinska zajednica.“[6] Sama činjenica rođenja u jednoj zajednici određuje početni identitet čovjeka. Unutar te primarne zajednice nastaje i kolektivni identitet – „mi“, koji uključuje ne samo obiteljske veze nego i one karakteristike koje obitelj prihvaća kao dio svojeg identiteta, poput nacije i vjere.[7] Postoji i druga vrsta zajednice koju možemo nazvati „idejnom,“[8] a koja se osobito ostvaruje u polikulturalnom svijetu, tj. u društvu u kojem se neposredno susreće mnogo različitih kultura. Izloženost toj zajednici čovjeka prisiljava da se zapita o vlastitom identitetu. Velika ponuda ideja

6 Zygmunt Bauman, *Identitet. Razgovori s Benedettom Vecchijem*, Zagreb, Naklada Pelago, 2009., 16.

7 Ono „mi“ ipak ne znači identičnost u svakom pogledu. Riječ je o tome da se sličnostima pridaje veće značenje nego razlikama. Isto vrijedi i za „one“, koji se ne razlikuju od „mi“ u svakom pogledu, nego u onom koji je „nama“ važniji od svih ostalih. Usp. Zygmunt Bauman, *Tekuća modernost*, Zagreb, Naklada Pelago, 2011., 172.

8 Bauman podjelu zajednice na onu životnu ili sudbinsku i onu idejnu preuzima od njemačkog kritičara kulture Siegfrieda Kracauera. U sabranim esejima Kracauer se bavi temama modernog društva iz vremena Weimarske Republike. U eseju *The Group as a Bearer of Ideas* opisuje dinamiku idejne zajednice. Naime, iako je pojedinac taj koji ideju stvara i proklamira, grupa je ta koja ju nosi i nastoji da se ideja realizira. Pritom postoje dva tipa odnosa pojedinca i grupe unutar idejne zajednice. Kod autoritativnog tipa ideja koja nosi grupu postaje samostalna i suverena te nadilazi pojedinca i njegovu volju, zahtijevajući potpunu podčinjenost i poslušnost. Individualistički tip naglašava da ne postoji grupna individualnost, nego individualni ljudi koji čine grupu. Prema tome i ideje su rezultat svih pojedinaca koji čine grupu. Duh grupe je harmonija, a ne zbroj duhova svih članova grupe. Zbog toga se unutar tako shvaćene grupe više pažnje posvećuje pojedincima koji tvore grupu nego samoj grupi. Usp. Siegfried Kracauer, *The Mass Ornament. Weimar Essays*, Cambridge – Massachusetts – London, Harvard University Press, 1995., 145-146.

i načela oko kojih rastu, kako kaže Bauman, „zajednice vjernika,“[9] tjera ga da uvijek iznova preispituje samog sebe, svoj identitet, bira i uvijek iznova propituje svoje izbore, odbacuje što je u nekom trenutku prihvatio i prihvaća možda nešto tomu oprečno, te se muči pokušajima pomirenja proturječnih i možda neuskladivih zahtjeva.[10]

Ovdje valja ukratko predstaviti najvažnije obilježje društva u koje Bauman smješta stvaranje identiteta u situaciji postmodernosti.[11] Već je na početku ovog rada bilo riječi o raspadu jedinstva kao najvažnijoj posljedici moderne. Na tom tragu Bauman govori o „radikalnom rastvaranju“[12] svega onoga za što se činilo da ograničava slobode pojedinca. Mjesto čvrstih struktura zauzima fluidnost. „Fluidi, da tako kažem, ne fiksiraju prostor niti vezuju vrijeme. Dok čvrsta tijela imaju jasne prostorne dimenzije, ali neutraliziraju udar, i stoga umanjuju važnost vremena (djelotvorno se opiru njegovom toku ili ga čine nevažnim), fluidi se ne drže dugo nijednog oblika i stalno su ga spremni (i skloni) mijenjati; zato je za njih važan protok vremena, a ne prostor koji slučajno zauzimaju: uostalom, taj prostor ispunjavaju tek ‘na trenutak’.“[13] Glavna karakteristika tekućina jest da nemaju jasnu formu ako ih se ne smjesti u čvrste okvire. Postoji, dakle, sadržaj, ali nedostaje forma. Ali – kako sadržaj može biti „dohvatljiv“ ako nema formu? Može li se onda reći da je i identitet fluidan i razvodnjen jer je, prema Baumanu, glavna karakteristika vremena u kojem živimo upravo fluidnost? U nedostatku čvrstih struktura raste opterećenje pojedinca koji sâm mora formirati svoj identitet, stvarajući na neki način barem prividne strukture na kojima bi mogao graditi svoj svijet. No, pitanje je čemu uopće takve strukture kad je za fluidno postojanje važan samo sadašnji trenutak[14] i njegovo trenutno značenje za sljedeći.

9 Zygmunt Bauman, *Identitet*, 16.

10 Usp. Zygmunt Bauman, *Identitet*, 16.

11 Među znanstvenicima nema konsenzusa u svezi imena koje bi najbolje opisalo suvremeno društvo. Možda je razlog tomu i to što se promjene u društvu zapravo ne događaju preko noći niti proklamacijom, bez obzira na to koliko neki povijesni događaj ili proklamacija utjecali na ono što se u društvu događa. Na prijelazu vrijedi i staro i novo. Društvo ima svoju dinamiku. Ako razvoj društva ima svoju dinamiku, onda se suvremeno društvo može s jednakim opravdanjem nazvati i modernim i postmodernim i drugom modernošću. Bauman se, kako sâm naglašava, najradije koristi nazivom „društvo fluidne modernosti“. Usp. Zygmunt Bauman, *Tekuća modernost*, 29.

12 Zygmunt Bauman, *Tekuća modernost*, 13.

13 Zygmunt Bauman, *Tekuća modernost*, 10.

14 Kako ništa nije stalno, tako je i značenje odabira i odluka koje čovjek čini svedeno na ono trenutno. U „doba trenutačnosti“ to znači traženje zadovoljenja i izbjegavanje

Sve što je prošlo je nevažno i može se srušiti i uništiti.[15] Odgovor možda leži u poteškoćama koje su posljedica fluidne modernosti. Naime, rušenje i raspadanje čvrstih oslonaca rezultiralo je nesigurnošću, koja se manifestira na različitim društvenim aspektima a direktno pogađa svakoga pojedinca. Jedna od pet nesigurnosti koje Bauman razrađuje jest i slabljenje zajedništva. Međuljudske veze koje su nekoć tvorile mrežu sigurnosti i u koje se isplatilo dugoročno ulagati te zbog njih ponekad žrtvovati vlastite interese, pretvaraju se u kratkoročne interesne strategije koje se raspadaju čim se potroše njihove prednosti.[16] Sljedeća poteškoća koja iz toga proizlazi jest rastuća usamljenost. Usamljenost se osobito razvija u gradovima već zbog same činjenice što je pojedinac najmanje vidljiv u masi, a onda i zbog multikulturalnosti gradskog stanovništva. Mnoštvo različitih životnih stilova i kultura rađa „mixofobijom"[17] jer to mnoštvo pojedinac bez čvrstog temelja vidi u prvom redu kao ugrozu. Reakcija na tu ugrozu je, s obzirom na drugoga koji je stranac, razvijanje „tajanstvene vještine mimoilaženja"[18] i izbjegavanje autentičnog susreta, dok je reakcija, s obzirom na sebe, ili pokušaj kupovine zgotovljenih identiteta koje nude komercijalne propagande[19] ili još dublje povlačenje u osamljenost

posljedica i odgovornosti za te posljedice. Usp. Zygmunt Bauman, *Tekuća modernost*, 126. S druge strane, čvrste strukture i zajednice istomišljenika igraju presudnu ulogu kada je riječ o pitanjima smisla i načina življenja. Usp. Ditmar Brock, *Die radikalisierte Moderne. Moderne Gesellschaften*, Wiesbaden, Springer VS, 2014., 275-277.

15 Na temelju izvješća Richarda Sennetta, koji je godinama pratio skupove u Davosu, Bauman navodi primjer Billa Gatesa. Usporedba Gatesa i Rockefellera najbolje prikazuje promjenu koju označava fluidna modernost koju Baumann stavlja pod podnaslov „Instantno življenje". „Gates se, kaže Sennett, 'doima lišenim opsesije da se drži za stvari. Njegovi proizvodi mahnitom se brzinom pojavljuju i jednako brzo nestaju, dok je Rockefeller htio na dugi rok posjedovati naftne bušotine, zgrade, strojeve ili željeznice'. Gates je nekoliko puta ponovio da mu je draže 'pozicionirati se u mreži mogućnosti nego se paralizirati u samo jednom poslu'. Sennetta je, po svemu sudeći, najviše dojmila Gatesova besramna, neuvijena čak i hvalisava spremnost da 'uništi ono što je stvorio, ako tako traži ovaj trenutak'. Gates mu se učinio kao igrač koji 'cvate usred poremećaja'. Pazio je da se ni uz što ne veže (a osobito ne emotivno) ni da se bilo čemu trajno obveže, uključujući njegove vlastite tvorevine." Zygmunt Bauman, *Tekuća modernost*, 122.

16 Usp. Zygmunt Bauman, *Flüchtige Zeiten. Leben in der Ungewissheit*, Hamburg, Hamburger Edition, 2008., 9.

17 Zygmunt Bauman, *Flüchtige Zeiten. Leben in der Ungewissheit*, 129.

18 Zygmunt Bauman, *Postmoderna etika*, Zagreb, AGM, 2009., 191-197.

19 Usp. Zygmunt Bauman, *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*, Hamburg, Hamburger Edition, 325. Ovdje je opravdano postaviti pitanje: Događa li se taj proces identifikacije s onim što obećava kupljeni proizvod kod svih kupaca na jednak način? Ditmar Brock to niječe. Usp. Ditmar Brock, *Die radikalisierte Moderne. Moderne Gesellschaften*, 372-373.

i pokušaj traženja „pripadnika iste vrste" u virtualnom okruženju. Ondje pak, u tom „tehnički komunikativnom međusvijetu,"[20] pravila igre određuju mediji koji hinjenjem blizine samo pojačavaju osjećaj izolacije i prekomjerne informacijske nadraženosti.[21]

Iz dosadašnjeg pokušaja kratkog opisa modernog društva i njegova utjecaja na identitet pojedinca jasno je zbog čega je tema identiteta u naše vrijeme jedna od „najpopularnijih" tema. Njome se bave i sociologija i psihologija i politika, dok je do pred nekoliko desetljeća identitet bio tema samo filozofskih meditacija.[22] Buđenje interesa za pitanje identiteta velikim dijelom uvjetovano je i fizičkim (geografskim) i virtualnim približavanjem različitih kultura. „Fizički" pluralizam i multikulturalnost u prvom redu izazov su za političare jer predstavljaju praktičnu zadaću organizacije suživota ljudi različitih kultura u prostorno bliskom društvu. Pluralizam i multikulturalnost koji se događaju u virtualnom svijetu više zanimaju akademike. No, želi li se pridonijeti ostvarenju kvalitetnog suživota u multikulturalnom miljeu, treba ga najprije razumjeti, a za to je potrebno uzeti u obzir i virtualnu povezanost i miješanje kultura koje omogućuju kulturalni eklekticizam na razini individualnih identiteta. Posredstvom interneta i virtualni čimbenici sve više utječu na formiranje individualnog identiteta. Osobni identitet u prvom redu predstavlja samorazumijevanje, a potom i samoodređenje, ali on je i polazište za razumijevanje drugoga i povratno kao posljedica susreta s drugim određena korekcija vlastitog samoodređenja.[23]

Znači li fluidnost identiteta da je on nestao? Na kraju analize postmodernog identiteta onako kako ga vidi Bauman treba ipak naglasiti da fluidnost ne znači da osobni identitet uopće ne postoji. Iako na identitet utječu neki elementi kojih čovjek često i nije svjestan ili ih prihvaća nekritički, čini se da ključne elemente svojeg identiteta čovjek ne prihvaća i ne živi nesvjesno. Može se reći da ti ključni elementi čine bazu ili jezgru osobnog

20 Reiner Matzker, *Anthropologie. Theorie – Geschichte – Gegenwart*, München, Wilhelm Fink Verlag, 1998., 201.

21 Simmel u svom eseju „Veliki gradovi i duhovni život" psihološku podlogu na kojoj se razvijaju individualiteti u gradu naziva „porast života živaca", označavajući time nemir i nervozu kao stanja pojedinaca u situaciji gradske nesigurnosti. Georg Simmel, *Essays zu Kulturphilosophie*, Hamburg, Felix Meiner Verlag, 2020., 66.

22 Usp. Zygmunt Bauman, *Identitet*, 20.

23 Vidi o tome također: Christina Drobe, *Menschsein als Selbst- und Fremdbestimmung. Eine theologische Reflexion philosophischer, literarischer und sozialwissenschaftlicher Zugänge zur Identitätsfrage*, Berlin, De Gruyter, 2016.

identiteta. Jezgra se može mijenjati, ali manje je podložna utjecajima nego „periferni“ dio identiteta. Jezgra je onaj „ja“ nositelj, subjekt dinamike koja se događa u neprestanoj reviziji i izgradnji osobnog identiteta, čak i onda kad je taj „ja“ zbunjen kao u tekućem vremenu. Stoga je opravdanije koristiti se izrazom „dinamičan identitet“ nego „fluidan identitet“.

2. Resursi kulture bez identiteta

Ako pojam identiteta u njegovom praktičnom ozbiljenju izgleda suviše složenim, nejasnim i nerazgovijetnim, isto se može reći i o pojmu kulture. Pojam kulture ima svoju povijest značenja i tu ne pomaže puno vraćanje na latinski korijen te riječi u značenju njegovanja i obrađivanja. Pojam kulture postao je privjesak za označavanje različitih pojava koje mogu imati i pozitivan i negativan predznak (kultura smrti, kultura otkazivanja). Što se tiče akademskog razumijevanja kulture, može se reći da svaki autor koji se bavi temom kulture, ovisno i o tome iz koje perspektive, tom pojmu pridodaje neko specifično značenje. Ipak, u većini slučajeva mogu se izdvojiti zajedničke karakteristike te se može izvesti jedno, doduše široko, ali svima prihvatljivo razumijevanje kulture, koje nije označeno primarno razlikovanjem kulture u odnosu na prirodu. Najprije, značenje riječi „kultura“ ne ograničava se na ono o čemu se obično govori u npr. televizijskoj emisiji *Pola ure kulture*. S druge strane, premda se termin „kultura“ bez pridržaja rabi u najrazličitijim kontekstima, ne može se reći niti „Sve je kultura.“[24] Stoga je korisno barem donekle razvrstati područja uporabe termina „kultura“ da bi se jasnije ocrtao okvir unutar kojeg se odvija ovo promišljanje. Iz primjene riječi „kultura“ u različitim kontekstima Klaus P. Hansen izvodi četiri klasična značenja te riječi. Prvo značenje „kulture“ odnosi se na kreativni i umjetnički ljudski rad, a uključuje umjetnost i artefakte koji nemaju praktičnu svrhu. Drugo značenje obilježava određeni izabrani način ili stil života u smislu kultiviranosti, lijepog ponašanja, uglađenosti i uljudnosti. Treće značenje je vrijednosno neutralno i integrativno: kultura uključuje običaje, manire, tradiciju, religiju, jezik, tj. sve vlastitosti i posebnosti jedne zajednice, koja sebe doživljava kao zajednicu na temelju zajedničkih uvjerenja i iskustava koja se prenose s generacije na generaciju. Četvrto značenje riječi „kultura“ označava rezultat djelovanja u smislu sijanja, uzgoja ili njege,

24 Carl-Friedrich Geyer, *Einführung in die Philosophie der Kultur*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1994., 22.

a koristi se najviše u poljoprivredi (pšenična kultura) i medicini (bakterijska kultura).[25] Kada se u ovom članku govori o kulturi i interkulturalnosti misli se na treće, najopćenitije značenje kulture koje obuhvaća cjelokupan način života neke zajednice. I već iz same definicije, ili radije, iz pokušaja definicije koji ipak sadrži glavne elemente, vidi se zašto kultura u tom najtemeljnijem smislu postaje sve kompleksnija. Naime, zajednička uvjerenja, iskustva i vrijednosti sve su „tanja", sve ih je manje pod navalom različitih ponuda geografski i virtualno umreženog društva. Kultura više nije označena jednom nacijom i jednom religijom, iako u potpunom smislu to nikad nije ni bila. Stvaraju se novi kolektivi, tzv. supkulture, pojedinci se priključuju i odvajaju od njih prema vlastitom nahođenju i sukladno vlastitim afinitetima. U tom smislu možemo reći da se i kultura fragmentira i razvodnjava, da postaje tekućom, a identiteti pojedinaca su sve manje „prepoznatljivi", tj. na njih utječu i faktori koji ne moraju biti općepoznati drugim članovima zajednice. Čini se da tradicionalno razumijevanje kulture kao homogene i neprobojne cjeline gubi svoje važenje. Kultura više ne stvara kontekst ili „tkanje smisla"[26] s kojim bi se mogla povezati individualna odluka pa je i orijentacija za pojedinca u procesu stvaranja vlastitog identiteta gotovo nemoguća.

Na kompleksnost onoga što nam se na prvu činilo jasno određenom tradicionalno shvaćenom kulturom nadovezuju se društvene situacije i njihove interpretacije, koje se izražavaju različitim izrazima. Da bi bilo jasnije o čemu je riječ, korisno je rasvijetliti nekoliko termina koji se u suvremenom diskursu najčešće koriste da bi se opisalo stanje društva. Najprije, multikulturalnost opisuje različite kulture koje postoje unutar istoga društva. Te su kulture homogene i zatvorene. Pritom je riječ o tome da ljudi različitih kultura žive jedni pored drugih bez namjere prenošenja elemenata jedne kulture u drugu, iako je moguće i njihovo djelomično prožimanje. Interkulturalnost također pretpostavlja razumijevanje kultura kao zasebnih razdvojenih otoka, što otežava koegzistenciju i komunikaciju među pripadnicima te kulture. Wolfgang Welsch tvrdi da ni pojam multikulturalnosti ni pojam interkulturalnosti ne opisuju na ispravan način današnje kulture upravo stoga što polaze od njihove homogenosti i razdvojenosti. Prema njegovu mišljenju glavna karakteristika današnjih

25 Usp. Klaus P. Hansen, *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*, 9-16.

26 Peter Koslowski, *Die postmoderne Kultur. Gesellschaftlich-kulturelle Konsequenzen der technischen Entwicklung*, München, Beck, 1987., 64.

kultura je njihovo miješanje i prožimanje. On novu formu kulture naziva *transkulturalnom* jer s teorijske strane izražava nadilaženje tradicionalnog shvaćanja kulture, a s praktične strane utvrđuje probijanje tradicionalne kulturalne granice. I govor o različitim nacionalnim kulturama je pogrešan jer je tu, prema Welschu, riječ o političkim i lingvističkim zajednicama, a ne o kulturalnim formacijama. Na makrorazini, transkulturalnost se prepoznaje u premrežavanju različitih kultura, njihovoj hibridizaciji, sveobuhvatnosti i u raspadu razlikovanja stranog i domaćeg. Na mikrorazini transkulturalnost je na djelu u različitosti kulturalnih izvora koje pojedinac prihvaća, u pripadnosti pojedinca različitim društvenim skupinama, u raznolikosti povijesnog naslijeđa te u rastućem kontrastu kulturalnog i nacionalnog identiteta. Jednom riječju, današnje kulturalne odrednice postale su transkulturalne.[27] S obzirom na utjecaj različitih faktora makrorazine i mikrorazine na stvaranje zajedničkog i osobnog kulturalnog identiteta, može se postaviti pitanje u kojoj mjeri se može govoriti o zajednici ako se sve manje dijele temeljna uvjerenja, iskustva i vrijednosti. Može li se uopće danas još govoriti o zajedničkom identitetu ili čak o kulturalnom identitetu?

François Jullien, francuski filozof i sinolog, objavio je 2016. godine knjigu pod naslovom *Kulturalni identitet ne postoji*.[28] Taj provokativni naslov uznemirio je „čuvare" tzv. zapadnog europskog identiteta. Ipak, Jullien ne proglašava smrt onoga što se zove nacionalnom ili europskom kulturom, nego pomoću konceptualnog pomaka baca novo svjetlo na temu kulturalnog identiteta. On polazi od toga da kulture nisu statična nego dinamična stvarnost i da treba promijeniti pojmove kojima se koristimo u debati o kulturalnim identitetima.[29] Glavna promjena sastoji se u tome da pri govoru o različitosti kultura u središtu ne bude riječ „razlika", nego „odmak."[30] To pak znači da se o kulturama ne govori u smislu

27 Usp. Wolfgang Welsch, Transculturality: The Changing Form of Cultures Today, u: *Filozofski vestnik*, 22 (2001.) 2, 59-86, ovdje: 64-75. O transkulturalnosti vidi također: Afef Benessaieh, Multiculturalism, Interculturality, Transculturality, u: Afef Benessaieh (ur.), *Amériques transculturelles/ Transcultural Americas*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa / University of Ottawa Press, 2017., 11-38.

28 François Jullien, *Il n'y a pas d'identité culturelle*, Paris, L'Herne, 2016. U ovom radu rabi se njemački prijevod: François Jullien, *Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur*, Berlin, Suhrkamp Verlag, [4]2018.

29 Pozadina njegove rasprave jest ono što se može nazvati *nacionalni identitet* ili *identitet podrijetla*.

30 Riječ je o francuskom izrazu *écart*, koji se na njemački jezik, ovisno o kontekstu, prevodi kao *Abstand* i kao *Abweichung*, ponekad u smislu *Verrücken*. U hrvatskom jeziku

identiteta, jer suprotno identitetu je razlika (a razlike uzrokuju probleme), nego u smislu *plodnosti* i *resursa*. Naglašavanje razlika vodi na drugoj strani prema utvrđivanju identiteta, prema završenoj definiciji koja više ne dopušta nikakva pitanja i time različite kulture izolira i umrtvljuje. Nadalje, naglašavanje razlika ne uzima u obzir mnoge druge elemente kulture koji ne zadovoljavaju kriterij različitosti. Odmak nije usmjeren u prvom redu prema identifikaciji, nego eksploraciji, koja potiče pronalaženje drugih mogućnosti. Odmak, naime, stvara „između", tj. aktivan međuprostor u kojem se stvara prilika za ono neočekivano, nepredvidivo i nekonvencionalno, međuprostor u kojem fokus nije usmjeren samo na razlikovni aspekt odnosa između dvaju kultura. Taj odmak u međuprostoru stvara trajnu napetost. Međuprostor ne dopušta ni jednoj strani da nadvlada, ali ih prisiljava da izađu, tj. da se odmaknu od sebe. U tom međuprostoru u kojem ne postoje razlike briše se, prema Jullienu, identitet. Odmak pak u prvi plan stavlja „plodnost", koju Jullien naziva resursom. Odmak stvara prostor za nove mogućnosti, za resurse koji dosad nisu bili uzeti u obzir. Odmakom (odstupanjem) od očekivanoga, poznatoga i konvencionalnoga nastaje „nešto" što je mišljenju promaklo. U tome se sastoji plodnost odmaka. Odmak ne vodi putem klasifikacije do spoznaje, nego putem napetosti[31] do refleksije. Nijedna strana se jedna drugoj ne zatvara, nego postaju jedna drugom „pogođene," jedna drugoj priznaje njezino važenje te se međusobno ne isključuju.[32]

S obzirom na Jullienov međuprostor, opravdano je postaviti pitanje o sljedećem koraku. Može li se ostati u trajnoj napetosti bez rješenja, tj. ostaje li svaka strana odmaknuta od sebe bez približavanja drugoj strani ili postoji li neka mogućnost zajedničkoga? Za Julliena sve kulturalno

navedeni izrazi mogao bi se prevesti kao 'razmak, odstupanje, skretanje, pomicanje, odmicanje, otklon, zastranjenje, pomaknutost'. U ovom radu je izabran izraz „odmak" jer po mišljenju autora sadrži pozitivno značenje u smislu odmaka koji je potreban da bi se bolje vidjelo. Osim toga, taj smisao najbliži je onome što o izboru toga izraza kaže sâm Jullien. Usp. François Jullien, *Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur*, 37-38.

31 Kao primjer napetosti Jullien navodi poteškoće pri pisanju preambule Ustava Europske unije. Upravo zato jer se razmišljalo po principu *ili-ili* – Europa je ili kršćanska ili laicistička – dogovor o europskom identitetu nije postignut. Drukčiji pristup, pristup na način odmaka, dopušta priznanje da je Europa *i-i*, i kršćanska i laicistička, i da se obje komponente promatra kao resurse, kao odnos napetosti u kojem se ta dva strujanja međusobno oživljuju i obogaćuju. Usp. François Jullien, *Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur*, 51.

32 Usp. François Jullien, *Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur*, 35-43.

je u isto vrijeme raznovrsno i jedinstveno (unikatno) te se svaka kultura razvija u napetosti (u odmaku) između raznovrsnosti i jedinstvenosti. Posljedica svakog pokušaja da se kulturama pristupi iz perspektive razlika jest izolacija jedne kulture u njezinu identitetu. Međutim, određivanje identiteta je nemoguće upravo zbog toga što se kulturalno stalno mijenja. Kultura, naime, koja se ne mijenja je mrtva kultura, o čemu svjedoči i sintagma „mrtvi jezici". Izvor kulturalnog, onoga što čini jednu kulturu je transformacija. To je razlog zbog čega se ne može fiksirati kulturalne karakteristike i govoriti o identitetu jedne kulture.[33] Zbog toga je manje prikladno govoriti o bogatstvima kulture (jer bogatstvo se posjeduje), nego o resursima kulture, koji svima stoje na raspolaganju.[34] Upravo to razumijevanje kulture kao resursa omogućuje da se u odmaku stvara nova ponuda koja otvara nove mogućnosti otkrivanja novih resursa. Dok naglašavanje razlika svaku stranu izolira u njezinoj šturosti, odmak omogućava da ono što je razdvojeno i dalje ostane u međuprostoru napetosti s potencijalom da se stvori nešto zajedničko. Pritom „zajedničko" ne znači „slično."[35] „Zajedničko" znači *zajedničko resursâ*. Sposobnost zajedništva, kon-zistencija jednog društva u jednakoj mjeri ovisi o njegovoj sposobnosti za odstupanja (odmak) i o dijeljenom zajedničkom. To dijeljeno zajedničko neprestano razvija nova odstupanja (nove odmake), čini ih aktivnima i produktivnima i time omogućava stalno obnavljanje. Odnos između odmaka i dijeljenog zajedničkog pritom nije doziran proporcionalno, nego je riječ o stalnom održavanju napetosti koja je izvor uvijek novih poticaja. Zajedničko i odstupanje međusobno se uvjetuju: zajedničko je mjesto na kojem se razvijaju odmaci, a odmaci omogućuju zajedničkom da se razvija.[36] Ovakvo razumijevanje kultura i njihovih odnosa zahtijeva i poseban oblik dijaloga. Rješenje nije niti pokušaj sinteze, suobličavanja, koje bi trebalo prevladati raznovrsnost, niti put traženja zajedničkog na-

33 Usp. François Jullien, *Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur*, 47.

34 Usp. François Jullien, *Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur*, 66. Jullien i kršćanstvo vidi kao resurs koji čovjeka može „egzistencijalno potaknuti" da u njemu pronađe nešto što će biti korisno i prikladno za njegov život. Kršćanstvo kao resurs kasnije je opširnije obradio u zasebnoj knjizi. Usp. François Jullien, *Ressources du christianisme*, Paris, L'Herne, 2018.

35 Da bi objasnio što to znači, Jullien navodi primjer iz politike, gdje integracija ne znači asimilaciju. Usp. François Jullien, *Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur*, 78.

36 Usp. François Jullien, *Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur*, 79-80.

zivnika koji zahtijeva analizu, uspoređivanje sastavnih dijelova kulturâ da bi se otkrilo u čemu se one slažu. To neće rezultirati nekom čvrstom zajedničkom jezgrom, eventualno može otkriti analognu formu interakcije, slične odnose među elementima kulture, što nije dovoljno. Za dijalog je važno ono „*dia*", ono „između", stvoreno odmakom. U tom međuprostoru susreću se obje strane dijaloga i imaju mogućnost vidjeti i pokušati razumjeti i drugoga i sebe. Taj susret ne ide bez konfrontacije jer odmak ne znači napuštanje vlastite pozicije, nego samo njezina zahtjeva za ekskluzivnošću. Odmak obje strane stavlja u napetost, omogućava svakoj strani da poziciju drugoga integrira u vlastiti horizont i izađe iz vlastite neupitne samorazumljivosti. Drugi se više ne promatra defenzivno, nego kao netko od koga se može i nešto naučiti. Zauzimanje perspektive drugoga otkriva jednostranost vlastite perspektive. Te spoznaje pridonose popuštanju početne napetosti, što proširuje međuprostor u kojem se događa susret, čime se otvaraju uvijek nove mogućnosti za dijalog.[37] Naravno, tako dugo i samo onda dok za to postoji autentična spremnost.

Jullienov pristup pitanju kulturalnog identiteta može biti od pomoći za zauzimanje početnih pozicija prilikom ulaska u interkulturalni dijalog. Strah od gubljenja sebe u susretu s drukčijim zapreka je mogućnosti da se drugoga vidi izvan okvira koji je uvjetovan čvrstim držanjem vlastite pozicije i vlastite perspektive kao jedine moguće. Odmak označava promjenu stajališta s kojeg se reflektira vlastito i dobiva uvid u tuđe. To nije odricanje od vlastitoga niti strateški manevar za zauzimanje bolje pozicije u odnosu na drugoga. U međuprostoru obje strane su na istoj ravni – ravnopravne, ne s pretenzijom za nadvladavanje druge strane, nego s otvaranjem i stavljanjem na raspolaganje vlastitog resursa. Razumijevanje kulture kao resursa nikoga ne isključuje i ne niječe identitet,[38] nego mu daje novu snagu, aktivira ga u njegovoj dinamičnosti.

Ako se uzme u obzir Welschov koncept transkulturalnosti, onda se čini da Jullienov prijedlog, osobito iz perspektive kulture, pridonosi boljem razumijevanju nastanka fluidnih osobnih identiteta. Naime, ako kulture nisu homogeni, nezavisni, jasnim granicama određeni kolektivni identiteti, onda razumijevanje kulture kao resursa može biti dobra polazišna točka za plodniju komunikaciju i dijalog među ljudima jer taj resurs

37 Usp. François Jullien, *Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur*, 90-91.

38 Bez svijesti o identitetu ne bi se primijetila ni različitost drugoga.

nije ni u čijem vlasništvu, nego svima na raspolaganju. U međusobnom susretu dinamični identitet ima mogućnost crpsti iz resursa i time dalje razvijati vlastiti identitet.

Zaključak

Svrha ovog promišljanja o identitetu i kulturi jest posvješćivanje stvarnosti, tj. s kojim sve čimbenicima valja računati kad se govori o religijskom obrazovanju u transkulturalnom[39] kontekstu. Pokazalo se da pojmova i definicija o multikulturalnosti, interkulturalnosti, transkulturalnosti (svi ti pojmovi su pokušaji da se opiše jedna te ista stvarnost) ne nedostaje. Znanstvenici različitih struka za računalima seciraju i bruse pojmove i razvijaju teorije. Svi spomenuti elementi u različitim su omjerima ugrađeni i isprepleteni na neponovljiv i nepredvidiv način u svakog čovjeka, odnosno kad se raspravlja u kontekstu religijskog obrazovanja u školi, u svako dijete, svakog učenika. Zato treba biti svjestan da je svaka interkulturalna i transkulturalna komunikacija, dio koje je i religija, složena stvarnost u kojoj je nemoguće predvidjeti mogućnosti i dosege njezina ostvarenja ili promašaja. Stvarnost nije ni jednostavna ni jednolična. Vjeroučitelj može, npr. poći od pretpostavke da pred njim sjede djeca s jasnim identitetom (osobito ako govorimo o konfesionalnom vjeronauku), a ne zna što su „pokupili" na internetu ili raznim društvenim mrežama, niti što misle o religiji kao takvoj, niti kakav je zapravo njihov identitet.[40]

Ako pođemo od razumijevanja kulture kao resursa, onda je i religija kao dio kulture također i dio toga resursa. A religijsko obrazovanje ima zadaću aktiviranja i usmjeravanja tog resursa u interkulturalnom kontekstu. Religijskom obrazovanju u transkulturalnoj Europi može se pristupiti na načelno dvije razine. Jedna je teorijska, koja do određene mjere može pomoći da se bolje razumije i „imenuje" stanje svijeta u kojem čovjek živi, ali koja u isto vrijeme, ako se dopusti zavođenje prekomjerno detaljnim distinkcijama, može i zamutiti pogled i odvratiti ga od svrhe. Druga razina jest praktična, koja, imajući na umu svu složenost, ipak u prvom redu vidi konkretnog čovjeka u konkretnom prostoru i vremenu i nastoji se

39 Iako u naslovu znanstvene konferencije u okviru koje je nastao i ovaj članak stoji „interkulturalno", nakon izloženog čini se prikladnijim koristiti se izrazom „transkulturalno".

40 I pitanje identiteta samih vjeroučitelja potiče rasprave. Vidi o tome: Ružica Razum, Identitet i poslanje magistara teologije te magistara religijske pedagogije i katehetike, u: *Bogoslovska smotra*, 83 (2013.) 4, 723-741.

tom čovjeku približiti na način da to približavanje za obje strane rezultira smanjenjem zatvorenosti i straha od drugoga i drugačijega i povećanjem otvorenosti i povezanosti u onome što im je zajednička sudbina. Taj drugi put – put konkretnog čovjeka – jest put religijskog obrazovanja.[41] Takav susret omogućava i svojevrsnu „reviziju identiteta"[42]. Revizija identiteta pak pretpostavlja međusobno poštovanje samoodređenja i razumijevanje motiva drugoga bez nužnosti njihova prihvaćanja i integracije u vlastiti identitet. Na taj način ostaje sačuvana jezgra vlastitog identiteta koja se revidira spoznajom i razumijevanjem drugoga. Dvostruka je zadaća religijskog obrazovanja u kontekstu interkulturalnog obrazovanja: posvješćivanje i korekcija vlastitog identiteta i bolje razumijevanje i prihvaćanje identiteta drugoga. Tomu se može pridonijeti stvarajući prostor „između" u kojem će se učiti i poučavati kako izdržati konfrontaciju i napetost različitih kulturalnih (i vjerskih) resursa te na koji način resursi pridonose tumačenju egzistencijalnih iskustava i možebitnoj reviziji identiteta. Stav s kojim se ulazi u međuprostor pritom nije tolerancija, nego solidarnost.[43]

S obzirom na postavljene dijagnoze tekućeg identiteta i kulture bez identiteta, i upravo zbog njih, za kraj se čini osobito važnim, Baumanovim riječima, kao poticaj i putokaz, podsjetiti na svrhu i smisao kulture. „Teško je zamisliti kulturu ravnodušnu prema vječnosti, kulturu koja se kloni trajnosti. Jednako je teško zamisliti moral ravnodušan prema posljedicama ljudskih postupaka, moral koji izbjegava odgovornost za učinke koje ti postupci mogu imati na druge. Pojava trenutačnosti uvodi ljud-

41 Nije slučajno što je Martin Buber naslovio svoje djelo „Ja i ti", umjesto „Mi i vi". Kolektiv je spreman žrtvovati pojedinca da bi sačuvao sebe. Međutim, kad je riječ o susretu „ja i ti", onda je to dvoje ljudi koji se susreću prije svega na razini svoje ljudskosti. Usp. Martin Buber, Ich und Du, u: Martin Buber, *Das dialogische Prinzip*, Heidelberg, Verlag Lambert Schneider, 1979., 7-136.

42 Zygmunt Bauman – Stanisław Obirek, *O Bogu i čovjeku. Razgovori*, Zagreb, Naklada Ljevak, 2014., 174. Na sljedećoj stranici Bauman nudi „recept" i za institucijske Crkve, svjestan, doduše, da nije lako provediv. „Kratko i zamršeno: izjašnjavam se za nastojanje da se posvađane Crkve i njihove kongregacije priklone prihvaćanju načela da uvjerenje kako je Bog jedan ne znači da ga se ne smije zamišljati na različite načine i na različite načine štovati; optiram da se uvjere (u skladu s logikom ljudskih odnosa) da će, usvoje li to načelo, uvećati slavu i moć Boga kojega štuju, umjesto da, kako se to događa sada, postaje predmet trgovanja i slobodnoameričkih zaliha… Hoćeš li naći humaniju formulu suživota monoteizama u neizlječivo politeističkom svijetu?!"

43 Usp. Zygmunt Bauman, *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*, 369-374. Koslowski pak primjećuje da zbog toga što ne postoji „normalnost kulture" kao referentna točka tumačenja života i reda postojanja sve je isto te se ne može govoriti ni o toleranciji, nego o ravnodušnosti. Usp. Peter Koslowski, *Die postmoderne Kultur. Gesellschaftlich-kulturelle Konsequenzen der technischen Entwicklung*, 155.

sku kulturu i etiku u neistražen i nekartografiran teritorij, gdje većina naučenih navika pomoću kojih izlazimo na kraj s poslom življenja gubi svoju korisnost i smisao. Kako je to glasovito sročio Guy Debord, 'ljudi više sliče vremenu u kojem žive nego svojim očevima'. A današnji ljudi razlikuju se od svojih očeva i majki po tome što žive u sadašnjosti 'koja želi zaboraviti prošlost, a, po svemu sudeći, više ne vjeruje u budućnost'. Sjećanje na prošlost i vjera u budućnost bili su, međutim, dosad dva stupa na kojima su počivali kulturni i moralni mostovi između prolaznosti i trajnosti, čovjekove smrtnosti i besmrtnosti ljudskih postignuća te preuzimanja odgovornosti i življenja u sadašnjem trenutku."[44] Dva stupa spomenuta u citatu zapravo su glavna zadaća religijskog obrazovanja u interkulturalnoj Europi.

44 Zygmunt Bauman, *Tekuća modernost*, 126. Baumanovo citiranje Guya Deborda odnosi se na njegovo djelo *Comments on the Society of the Spectacle*, London – New York, Verso, 1990., 13, 16.

DIJALOG VJERE I ZNANOSTI KAO NOVA RELIGIJSKA DIMENZIJA INTERKULTURALNOG OBRAZOVANJA

Kristina VUJICA

UDK 001:2-184.3
2-47
2Tillich, P.
Izvorni znanstveni rad

Sažetak

U ovom radu želja je pokazati da dijalog između vjere i znanosti ima utjecaj i na čovjekovo prihvaćanje drugoga u njegovoj različitosti. Najprije se u uvodnom promišljanju, koje govori o neodvojivosti vjere i znanosti u kontekstu Heschelove sintagme *ispitivačka tjeskoba*, želi naglasiti da i vjera i znanost posjeduju istu ispitivačku snagu, koja nastoji ne samo objasniti nego i otkriti smisao svijeta i čovjeka. Stoga smo potrebni dijaloga vjere i znanosti, o čemu govorimo u sljedećem poglavlju, koji će oplemeniti suvremeni, kako religiozni tako i znanstveni diskurs. Međutim, takav se dijalog mora dogoditi najprije u samome pojedincu. Vjera i znanost mogu jedna drugu dovoditi u pitanje i to je samo još jedna prilika da se i vjera i znanost iznova prereknu i objasne. Takav dijalog sudjeluje i priprema čovjeka za dijalog sa svijetom, oblikuje njegov pogled na svijet u kojem drugi i drukčiji nisu prijetnja, nego prilika. To je ono što prepoznajemo kao snažan utjecaj na interkulturalnu dimenziju religijskog obrazovanja. Riječ je o otvorenosti gdje se nikome ne oduzima snaga govora, nego se s drugim stupa u dijalog s poštovanjem, ali i dobronamjernom kritikom koja nas obostrano može zamisliti, obogatiti i prisiliti da dublje mislimo i dublje tražimo. Na tom tragu autorica nalazi vrijednim u ovom svjetlu preispitati kako religijski tako i znanstveni diskurs, unutar kojeg neće biti isključivosti, nego uključivosti potrage za odgovorima, koja bi, ako igdje, onda u religijskom obrazovanju, trebala biti višestruko prisutna. Navodeći Tillichove smjernice, koje snažno progovaraju o kršćanskim simbolima posredovanima unutar religijskog obrazovanja, važno je istaknuti da upravo ti simboli, onda kada nisu u sukobu s ispitivačkim mišljenjem i kada odgovaraju na pitanja učenika, upućuju na ono što *tilihovski* zovemo *krajnjom zaokupljenošću*.

Ključne riječi: dijalog vjere i znanosti, Paul Tillich, krajnja zaokupljenost, ispitivačka tjeskoba, interkulturalnost, religijsko obrazovanje.

Uvod

Dijalog između vjere i znanosti kao nova religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja je vrlo široka i zahtjevna tema koja ovdje ne pretendira biti iscrpljena, nego donijeti tek nekoliko razmišljanja. Iako u naslovu piše da je riječ o novoj dimenziji interkulturalnog obrazovanja, ona svakako nije nova, ali traži da je iznova otkrijemo i prereknemo unutar suvremenog diskursa.

Prije svega sam naslov *dijalog vjere i znanosti* ne označava u prvom redu dijalog vjere i prirodnih znanosti i ono osnovno pitanje o nastanku svijeta: Je li moglo iz ničega nastati nešto? To je važno pitanje, ali ne i jedino u kojem vjera i znanost u komplementarnosti imaju što reći. Naime, Leibnizovo pitanje: „Zašto nešto postoji radije no da ne postoji? Zbog čega je nešto tako a ne drugačije?“[1] odaje da je ovdje već nešto i da tom pitanju ljudska domišljatost nastoji doskočiti na različite načine. Upravo to pitanje koje je prvi skovao Leibniz, ali je imalo svoje korijene već u onom grčko *arché*, govori kako su kroz povijest, unatoč svim nesporazumima i nerazumijevanjima, vjera i znanost bile dvije pokretačke snage koje su nastojale objasniti čovjeka i svijet. Tu smo već na tragu njihova prožimanja u temelju kojih stoji ista ispitivačka snaga. Ako znanost, kao što kaže Abraham Joshua Heschel, „zna da mora ispitivati“[2], religija jednako i legitimno pita: „Tko je usadio u me ispitivačku tjeskobu?“[3] U svjetlu te pokretačke snage sve više dolazi do izražaja ljudsko značenje *biti* i čovjekova potreba da u svom bivstvovanju pronađe dublji smisao. Što to zapravo znači? Nakon brojnih pokušaja da objasnimo sebe i svijet, ujedinjenih sa silnim povjerenjem u znanost i napredak, čovjek nije prestao biti suočen s krhkošću vlastite egzistencije, a time ni s pitanjima o njezinu krajnjem utemeljenju. Čovjekovo *biti* ne izgrađuje samo i isključivo vjera, ali ni samo i isključivo znanost. I u jednom i drugom taboru nalazimo nešto pogubno za čovjeka, ali i u jednom i drugom taboru nalazimo ono što mu omogućava da kvalitetnije *bude* – a to su pitanja koja izranjaju, kako iz znanosti tako i iz vjere. Upravo u toj *ispitivačkoj tjeskobi* stoji temelj koji si ni jedna ni druga ne smiju isključivo prisvajati, čak ni onda kada se ista pitanja različito postavljaju. Jedna drugoj trebaju priznavati suvislost

1 Gottfried Wilhelm Leibniz, *Teodiceja. Ogledi o dobroti Božjoj, slobodi čovjekovoj i podrijetlu zla*, Zagreb, Demetra, 2012., 106.

2 Abraham Joshua Heschel, *Čovjek nije sam*, Rijeka, Ex libris, 2010., 40.

3 Abraham Joshua Heschel, *Čovjek nije sam*, 40.

njihovih pitanja, surađivati u pokušaju da na njih dadnemo odgovor i u odnosu dijaloga utirati put za čovjekovo kvalitetnije *biti*.

1. Neodvojivost vjere i znanosti u kontekstu *ispitivačke tjeskobe*

Pojasnimo što podrazumijevamo pod pojmovima *znanost* i *vjera*. Riječ *znanost* razumijeva se na dva vrlo različita načina. Jedan koji dolazi iz njemačkog govornog područja, gdje znanost ili *wissenschaft* podrazumijeva „skup svih sustavno metodički stečenih i uobličenih znanja te djelatnost kojom se stječu takva znanja."[4] U tom smislu razumijevamo prirodne, društvene i humanističke znanosti, gdje su teologija i filozofija također znanosti. Međutim, u anglofonoj tradiciji riječ *znanost* razumijevana je u svom užem značenju gdje je riječ o „skupu takvih znanja dobivenih nekom od znanstvenih metoda, te racionalna djelatnost predviđanja i objašnjenja pojava u okolini (znanstveno znanje) koja se ostvaruje podvođenjem pojedinih pojava pod univerzalne zakone, dok u najužem smislu znanost je izučavanje fizičkog svemira i njegovih sastavnica motrenjima, mjerenjima i eksperimentima, koji se mogu ponoviti kako bi se ustanovili, potvrdili ili pojasnili zakoni kojima se objašnjava narav i međudjelovanje spomenutih sastavnica."[5] Drugim riječima, znanošću se razumijeva ono što se može matematički prikazati. U našem promišljanju riječju *znanost* koristimo se u prvom smislu u kojem humanističke znanosti također imaju svoj znanstveni legitimitet i prepoznatljivost.

Ovdje nije od osobite važnosti razlika između vjere i religije, barem što se tiče naše teme. I jednoj i drugoj pripada čuvstvo za neizrecivim, i jednoj i drugoj pripada strast za istinom, te i jednoj i drugoj pripada ispitivačka tjeskoba. U tom smislu koristimo se obama terminima gotovo kao istoznačnicama. Značenje riječi *vjera*, preuzeto je od Paula Tillicha, koji ju tumači iz biblijske perspektive kao „čin čitave osobnosti. Volja, znanje i osjećaji sudjeluju u njoj."[6] Vjera, dakle, nije neka izdvojena funkcija ljudskog duha. U njoj sudjeluje čitav čovjek sa svim onim što poznajemo o njegovoj duhovnoj i fizičkoj prirodi, ne zanemarujući njezinu višeslojnost i složenost. Na tom tragu Tillich drži da religija nije „neka posebna funk-

4 Mladen Domazet, Znanost, u: *Filozofski leksikon*, Stipe Kutleša (gl. ur.), Zagreb, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2012., 1285-1287.

5 Mladen Domazet, Znanost, u: *Filozofski leksikon*, 1286.

6 Paul Tillich, *Biblijska religija i potraga za krajnjom zbiljnošću*, Zagreb, Kršćanska sadašnjost, 2016., 55.

cija ljudskog duha."[7] Tako on tumači povijest religije na vrlo promišljen način, koji ćemo ovdje iznijeti zbog važnosti za daljnji razvoj naše teme. On drži da je „religija kroz povijest lutala od jedne ljudske funkcije do druge u potrazi za vlastitim smirajem. Tako je našla ćudoređe i kuca na ta vrata s uvjerenjem da će biti ugošćena. I doista, pripuštena je ući, ali samo ako se podloži ćudoređu i ako želi pomoći pri stvaranju dobrih građana, supružnika i djece, dobrih radnika, službenika i vojnika. Čim religija počne stavljati vlastite zahtjeve, odmah se ili ušutkuje ili izbacuje kao suvišna ili opasna za ćudoređe. Stoga religija vrluda u potrazi za drugom funkcijom čovjekova duhovnog života te biva privučena spoznajnom funkcijom. Iznova se religiju pripušta, ali u sluganskom odnosu spram čiste spoznaje, i to nakratko. Čista spoznaja, ojačana zastrašujućim uspjehom znanstvenih otkrića, ubrzo priznaje vlastitu pogrešku i povlači to polovično pripuštanje religije, odričući joj pritom ikakavo značenje za spoznaju. Konačno religija pronalazi estetsku funkciju. Zašto se ne skrasiti u ljudskoj umjetničkoj djelatnosti? Umjetničko područje progovara ustima mnogih umjetnika – negdašnjih i sadašnjih – s ushićenim blagonaklonom, dopuštajući religiji da se prikloni, štoviše da potvrdi kako umjetnost *jest* religija. No religija oklijeva. Ne odražava li umjetnost zbilju, dok je religija preobražava? Stoga religija odolijeva iskušenju vlastitog razlaganja u umjetnosti. Nakon umjetničke dimenzije, religija prelazi onome što prati svaku ljudsku djelatnost, a to je osjećaj. Svedena na razinu osjećaja, religija prestaje biti opasnom za bilo kakvo umno i praktično ljudsko djelovanje. Gubi vlastitu ozbiljnost, vlastitu istinitost i vlastito krajnje značenje. Religija odumire u ozračju puke subjektivnosti osjećaja i bez krajnjega objekta i bez krajnjega sadržaja."[8] Prikazujući na ovakav način povijesni hod religije kroz različite ljudske funkcije, Tillich nalazi da religija nije svediva ni na jednu od njih. Ona se ni jednom ljudskom funkcijom ne može iscrpiti i ni jednom potpuno objasniti.

Time ne završava njezin hod, nego još i više religija „u takvim okolnostima, bez doma, bez i najmanjeg mjesta na kojem bi mogla prebivati, uviđa da joj takvo mjesto nije niti potrebno, da ne treba tragati za vlastitim domom. Ona je svugdje kod kuće, štoviše, u dubini svih funkcija čovjekova duhovnog života. Religija je dubinska dimenzija svake od njih. Religija je dubinski oblik sveobuhvatnosti ljudskog duha. Što znači me-

7 Paul Tillich, *Teologija kulture*, Rijeka – Sarajevo, Ex libris – Synopsis, 2009., 13.

8 Paul Tillich, *Teologija kulture*, 13-14.

tafora dubine? To znači da religijski vid usmjerava k nečemu što je krajnje, konačno, bezuvjetno u čovjekovom duhovnom životu. Religija je, u najširem i najosnovnijem značenju riječi, krajnja zaokupljenost (ultimate concern).“[9] Ovom Tillichovom slijedu možemo pridružiti i znanost, gdje se također religija nije mogla usidriti, iako ju uz znanost veže, iako drukčija, ispitivačka tjeskoba i krajnja zaokupljenost. Za čime? Za istinom, smislom, objašnjenjem kako i zašto nešto postoji? Možemo ustvrditi da je religija i u znanosti bila pripuštena, ali tek kako bi se podložila matematički mjerljivim činjenicama. No, religijska potraga za istinom ne negira mjerljivost, ali ju nadilazi. Naime, kako je prethodno rečeno, religija se iskazuje, iskusuje i opstoji unutar cjelovitog čovjeka i unutar svih ljudskih djelatnosti, osobito u ljudskom iskustvu.

William James u svom kapitalnom djelu *Raznolikosti religioznog iskustva* kaže da „ono što djeluje unutar druge realnosti mora i samo biti realno. Stoga je Bog stvaran jer je njegov utjecaj stvaran.“[10] Nadalje, ontološki pristup iskustvu pokazuje našu transcendentalnost i otvorenost za neizrecivo. To neizrecivo i mistično u iskustvu se pokazuje stvarnim i djelotvornim. To je ono nešto ‘veće’ u nama što nije nama objašnjivo a što nas uvlači u su-iskustvo i su-spoznaju s nečim većim od nas. Tako svako od tih iskustava svjedoči da „‘veće’ zaista postoji i osim toga da ono djeluje, te da se nešto doista popravlja kada stupite u pravilan dodir s tim ‘većim’.“[11] Znanost koja drži da se sve mora izmjeriti jest ona znanost koja je uzela baviti se isključio onim što se može izmjeriti. Ako se jedna druga disciplina, kao što je teologija ili filozofija, bavi onim što se ne može izmjeriti, time nije izgubila legitimitet jer i ono nemjerljivo je sadržano u ljudskom iskustvu i ljudskoj zbilji. Na tom tragu James također primjećuje da ako „pogledamo cijeli čovjekov mentalni život, unutarnji život odvojen od učenosti i obrazovanja, što ga čovjek u svojoj nutrini i skrovitosti slijedi, moramo priznati da racionalizam može objasniti samo njegov vrlo malen dio. Cijeli vaš podsvjesni život, vaši impulsi, vjere, potrebe, slutnje pripravile su pretpostavke, i vaša svijest osjeća težinu njihovih zaključaka. A nešto u vama zna da ti zaključci moraju biti istinitiji od svakog racionalističkog cjepidlačenja, ma kako oštroumno bilo.“[12] Tako

9 Paul Tillich, *Teologija kulture*, 15.

10 William James, *Raznolikosti religioznog iskustva*, Zagreb, Naprijed, 1990., 353.

11 William James, *Raznolikosti religioznog iskustva*, 348.

12 William James, *Raznolikosti religioznog iskustva*, 50.

Tillich naglašava: „Ako netko odbacuje religiju u ime ćudoređa, odbacuje religiju u ime religije. Ne može se s krajnjom ozbiljnošću odbaciti religiju, jer krajnja ozbiljnost, tj. stanje krajnje zaokupljenosti, jest religija sama.“[13] Jednako je sa spoznajom i umjetnošću. Toj njegovoj misli pridružujemo svoju: Ako, dakle, netko odbacuje religiju uime znanosti, odbacuje religiju uime religije. Jer, „vjera je stanje bivanja zahvaćenosti krajnjom zaokupljenošću. I budući da nas samo ono što nas temeljem našeg bića i smisla treba konačno zaokupljati, možemo također reći: vjera je zaokupljenost našom egzistencijom, onim konačnim 'zašto' i 'kuda'. To je zaokupljenost koja obuhvaća cijelu osobu; to je najosobnija zaokupljenost koja određuje sve druge.“[14] I doista, takva zahvaćenost prihvaća svaku drugu zaokupljenost koja osvjetljava makar mali dio istine za kojom teži. One su u suglasju traženja i propitivanja zbilje i smisla. Tako utvrđujemo da vjera u Boga nije iracionalna, ali ni pod jarmom racionalizma. Ona je usmjerena onoj istini koja traži da joj se otvorimo. Kao što Hans Küng primjećuje: „Što banalnija istina (tričarija, plitkost), to veća sigurnost. Čim značajnija istina, to manja sigurnost. Jer: što je istina za me dublja, to se više moram za nju otvoriti, pripraviti u nutrini, pripremiti se za nju intelektom, voljom, osjećajem, da bih dospio do one prave 'izvjesnosti', koja je nešto drugo no osigurana sigurnost.“[15]

Ovaj uvodni dio našeg promišljanja zaključit ćemo mišlju Marcela Gaucheta, francuskog povjesničara, filozofa i sociologa, koji u pokušaju razumijevanja religijskoga u čovjeku, u dijalogu s Lucom Ferryem kaže sljedeće: „Postavlja se pitanje kako sada promišljati tu jezgru koja je nadživjela religijsku institucionalizaciju čovjekova svijeta? Jer čini mi se nedvojbenim da je i u vremenu napuštanja religije nešto iz eksplicitno religijskog razdoblja ljudske povijesti preživjelo, i to je osuđeno na trajanje. Što je to? Kako ga točno pojmiti? Slažem se s tobom, na djelu je nešto tajnovito. Mislim da se tome nepoznatome polju našeg iskustva može prići jedino osjećajući da smo suočeni s nečim nepoznatim u sebi samima. To osjetilo za nepoznato nipošto se ne gubi s nestankom nepoznatog nadnaravnoga, kao što to tvrde naši naivni redukcionisti, nego se ono time samo podvostručava.“[16] I sam Gauchet potvrđuje da je ono religiozno

13 Paul Tillich, *Teologija kulture*, 15.

14 Paul Tillich, *Biblijska religija i potraga za krajnjom zbiljnošću*, 54.

15 Hans Küng, *Postoji li Bog?*, Rijeka – Sarajevo, Ex libris – Synopsis, 2008., 860.

16 Luc Ferry – Marcel Gauchet, Religijsko nakon religije, u: *Europski glasnik*, 12 (2007.) 12, 160.

u čovjeku, nakon svih pokušaja da se ono raskrinka, *osuđeno na trajanje*. Ono ispitivačko u nama i *čuvstvo za neizrecivim* religiozna je iskra, strast i čežnja za istinom koja se manifestira na različitim područjima ljudskoga *biti* i *djelovati* i stoji u njihovu temelju.

2. Dijalog vjere i znanosti

Zašto smo potrebni dijaloga sa znanošću? Navedimo primjer poznate kritike religije koja dolazi iz psihologije kakvu je razvio Sigmund Freud i odgovora na tu kritiku iz djela Hansa Künga. Polazeći od ideje prvih oblika totemskog ponašanja[17] u čovjekovu životu, koje onda prelaze na dobro poznati Edipov kompleks, Freud objašnjava ideju Boga kao ideju i sliku na koju čovjek projicira zemaljskog oca. U tom smislu, kompleks slike oca u djetinjstvu igra veliku ulogu u poimanju Boga. Time postaje jasno da je riječ o infantilnim željama nikada prevladanog kompleksa oca kako jednog individuuma tako i cijelog čovječanstva, koje očituje bespomoćno dijete koje čezne za zaštitom, za pravedošću, za produženjem života i drugim potisnutim željama koje iz tog konflikta proizlaze.[18] Tu se javljaju iluzije koje nudi religija za ispunjenjem želja koje zbilja nije kadra ispuniti. Prazninu i nezadovoljstvo u tim temeljnim odnosima pojedinac projicira na sliku Boga, koji onda preuzima ulogu simbola, uzora i punine. Tako Freud misli da raskrinkava sliku Boga, koja u tom smislu predstavlja čovjekovo otuđenje unutar religije. Na temeljno pitanje: *Odakle religijskim predodžbama njihova unutrašnja snaga?* on odgovara: „Te predodžbe koje se izdaju za poučke nisu talozi iskustva ili konačni rezultati mišljenja, one su iluzije, ispunjenja najstarijih, najsnažnijih, najprečih želja čovječanstva; Tajna njihove snage je snaga te želje.“[19]

Neosporna je zasluga Freudove psihoanalize koja je pokazala „do koje mjere ono nesvjesno određuje čovjeka i povijest čovječanstva, i do koje su mjere najranije djetinjstvo, prvi odnosi djeteta i roditelja, odnos prema

17 „Ako uzmemo da je otac totemska životinja, tada se obje glavne zapovijedi totemizma, oba tabu propisa koji svoju jezgru imaju u stavu da se totem ne smije ubijati i da se ne smije seksualno općiti sa ženom iz istog totema, svojim sadržajem podudaraju s oba Edipova prijestupa, koji je i ubio svoga oca, i svoju majku uzeo za ženu, ali i s obje želje djeteta, čije nedovoljno potiskivanje ili njihovo ponovno buđenje vjerojatno tvori jezgru svih psihoneuroza“, Sigmund Freud, *Totem i tabu. Neke podudarnosti u duševnom životu divljaka i neurotičara*, Zagreb, Stari grad 2000., 166.

18 Usp. Sigmund Freud, *Budućnost jedne iluzije i drugi spisi*, Zagreb, Naprijed, 1986., 333.

19 Sigmund Freud, *Budućnost jedne iluzije i drugi spisi*, 339.

seksualnosti, temeljni i za čovjekove religiozne stavove i predodžbe."[20] Neosporan je doprinos da religija, kako je to rekao Feuerbach, može biti puka projekcija, da ona, kako je to rekao Marx, može biti opijum, sredstvo socijalnog umirenja i utjehe (represije) i, kako je to rekao Freud, može biti iluzija ispunjenja najdubljih želja čovječanstva. No, s druge strane, drži Küng,[21] ona to sve i ne mora biti. Najprije, psihološki, društveni ili ekonomski čimbenici religije još uvijek ništa ne govore o egzistenciji ili neegzistenciji Boga: „Želji za Bogom posve može odgovarati i zbiljski Bog."[22] Također, Küng postavlja pitanje: „Je li neka vjera već zato loša, i govori li to što protiv njezine istine, već i to što – kao i u psihoanalizi – u njoj sudjeluju svi mogući nagonski motivi, libidinozna nagnuća, psihodinamički mehanizmi, svjesne i nesvjesne želje? Zašto ja zapravo ne bih smio željeti?"[23] Drugim riječima, svi naši odnosi uključuju dinamiku i slojevitost ljudske osobe. To nikako ne znači da su svi naši odnosi nestvarni ili tek proizvod nesvjesnog i neurotičnog ponašanja. Ako i jesu, još uvijek ne znači da su nestvarni i lažni. Na istom tragu će i Tillich reći da „svaka projekcija nije *tek* projekcija nečega, već projekcija *na temelju nečega*. Što predstavlja ono 'nešto' na temelju čega je lik oca 'projiciran' tako da postaje božanski? Odgovor jedino može glasiti: Projicira se na 'zaslon' bezuvjetnog. A taj zaslon nije projiciran, već omogućuje projekciju. Stoga ne odbacujemo teoriju projekcije (koja je stara koliko i filozofsko mišljenje), već je želimo pročistiti."[24]

Treba također naglasiti da ni u kojem slučaju ne odbacujemo da se ljudsku religioznost može objasniti i psihologijom. Upravo je tu Freudov doprinos velik kao i brojnih njegovih kolega. Međutim, objašnjenje religije isključivo psihološki nije konačno i ono o religioznosti ne kaže sve, osobito ako su same njegove postavke neutemeljene i proizlaze iz već unaprijed odlučenog ateizma. I to je dakako legitimno, ali je jednako znanstveno ukazati na to i progovoriti o neutemeljenosti jednog takvog znanstvenog promatranja. U našem slučaju riječ je o, kako Küng naglašava, razumijevanju religioznog razvoja u svrhu *doktrinarnoshematskog*

20 Hans Küng, *Postoji li Bog?*, 458.

21 Usp. Hans Küng, *Postoji li Bog?*, 458.

22 Hans Küng, *Postoji li Bog?*, 459.

23 Hans Küng, *Postoji li Bog?*, 459.

24 Paul Tillich, *Teologija kulture*, 120.

evolucionizma,[25] koji danas ni jedan ozbiljan istraživač povijesti religije ne zagovara. Nemogućnost da se historijski dokaže prvi oblik religije, polazište je s kojim svi trebaju računati: „To da je predanimizam ili animizam ili totemizam posvuda bio izvorni oblik religije, dogmatski je postulat, a ne historijski dokazana činjenica."[26] Freud je, naime, držao da se religija razvijala u svojoj jednolikosti iz tih praoblika ljudskog ponašanja i time zanemario slojevitost razvoja religije. Tako se stječe dojam da je preuzeo one oblike ljudskog ponašanja koji potvrđuju njegovu psihoanalizu, što ju čini znanstveno upitnom.

Ovim primjerom pokazali smo dijalog vjere i znanosti unutar kojeg se drugome ne oduzima snaga govora. Freudova kritika izazvala je vjeru da se ona ponovno promisli i izrekne. I doista, kako smo već naglasili, vjera u Boga može biti čista projekcija i utočište najdubljih čežnji i utjehe, ali ona to sve i ne mora biti. Freud je ukazao na jednu mogućnost bijega u vjeru, što je itekako pridonijelo da se vjera propita i da se, kako to kaže Tomáš Halík, „ponovno nadvijemo nad Tajnom."[27] Na istom tragu misli i Tillich kada kaže: „Znanost ne samo da ne uspijeva pobiti religiju, već joj čini stanovitu uslugu. Znanosti tjeraju religiju da premisli i na nov način iskaže značenje zastrašujuće riječi Bog."[28] Jednako tako teološki doprinos može služiti znanosti na način kako je to pokazao Küng kada raskrinkava njezine dogme i pretpostavke koje nisu istovjetne znanstvenim činjenicama, iako se takvima žele prikazati. U isto vrijeme, a u našem slučaju riječ je o psihologiji, psihološkom objašnjenju vjere se ne oduzima njezina uloga i snaga. Međutim, to nije isključivo i apsolutno njezino objašnjenje. Uz psihologiju postoji filozofija, fizika, biologija, umjetnost, sociologija, povijest i druge discipline koje temi vjere pristupaju na jedinstven način i s kojima vjera ulazi u dijalog.

Potrebni smo dijaloga između vjere i znanosti kako bi vjera sudjelovala u plemenitoj svrsi znanosti i govorila i onda kada znanost treba podršku, kao i onda kada znanost postaje svrhom samoj sebi i ugrožava najdublje značenje ljudskoga *biti*. Potrebni smo dijaloga jer znanost i vjera mogu jedna drugoj biti korektiv, jedna drugu nadopunjavati i u komplementarnosti razvijati ispitivačku tjeskobu, ne zanemarujući pita-

25 Usp. Hans Küng, *Postoji li Bog?*, 450.

26 Hans Küng, *Postoji li Bog?*, 450.

27 Tomáš Halík, *Strpljenje s Bogom*, Sarajevo, Svjetlo riječi, 2015., 11.

28 Paul Tillich, *Teologija kulture*, 12.

nje od kuda ta tjeskoba u nama. Također i zato što one jedna drugu mogu dovesti u pitanje, čemu bi trebalo pristupati na pozitivan način i u duhu otvaranja novih mogućnosti promišljanja i govora.

Mate Uzinić je u predgovoru zbornika *Sa svim brodolomima povijesti* istaknuo potrebu „obraćenja za dijalog."[29] Potrebno je obratiti se na dijalog. Što to zapravo znači? To je zahtjev koji se najprije događa i mora se dogoditi u samom čovjeku. Takav zahtjev pretpostavlja trud, zauzetost, želju, neosporno i muku, da samoga sebe dovede u pitanje prije nego to učini u odnosu na druge. To je zahtjev koji pretpostavlja spremnost izložiti se. To je put za stvaranje sugovornika u susretu i dijalogu. Na tom tragu biskup Uzinić kaže: „Sa suvremenim svijetom i svim njegovim postignućima moramo ući u dijalog kako bismo ga obasjali svjetlom vjere. Kao teolozi, kojima je poziv naviještati pozvanost svega stvorenog na slobodu, ali i mogućnost slobode u Isusu Kristu, pozvani smo ući u dijalog sa svijetom, s različitim znanstvenim disciplinama, s drugačijim pogledima na stvarnost i čovjeka."[30] *Obraćenje na dijalog* ukazuje da je moguće ući u dijalog sa suvremenim svijetom tek nakon što se taj dijalog dogodi i događa najprije u nama samima. Tek tada dvojba i propitkivanje vjere ne znače ujedno i proturječje vjeri, nego ih vjera obuhvaća. Ovdje je prije svega riječ o dijalogu vjere i znanosti, koji se događa iznutra, u pojedincu. Nedostatak dijaloga s drugima odraz je nedostatka dijaloga u nama. Taj nedostatak za sobom povlači neznanje koje onda rezultira strahom od drugoga, ugroženošću od propitkivanja, nesvjesni da je vjera tek unutar napetosti propitkivanja jedino i moguća. Jednako vrijedi i za znanstvenike. Prisjetimo se riječi Francisa Collinsa, koji kaže: „Nikad nisam doista ozbiljno razmotrio razloge za ili protiv vjere. Nisam li ja sebe smatrao znanstvenikom? A ne donosi li znanstvenik zaključke tek nakon što razmotri dokaze? Postoji li u ljudskim životima važnije pitanje od onog o postojanju Boga? A ja sam svejedno, uslijed namjernog sljepila i nečeg što je najispravnije nazvati ohološću, izbjegavao ozbiljno razmotriti mogućnost da Bog uistinu postoji."[31] Drugim riječima, Collins je odbacio

29 Mate Uzinić, Predgovor hrvatskom izdanju: Pozvani smo, ne povisivati ograde, nego produživati stolove, u: *Sa svim brodolomima povijesti. Teologija nakon Veritatis gaudium u kontekstu Mediterana*, Secondo Bongiovanni – Sergio Tanzarella (ur.), Dubrovnik, Dubrovačka biskupija, 2021., 13.

30 Mate Uzinić, Predgovor hrvatskom izdanju: Pozvani smo, ne povisivati ograde, nego produživati stolove, 13.

31 Francis Collins, *Božji jezik*, Zagreb, Profil, 2008., 25.

vjeru prije nego je imao argumente da ju treba odbaciti, što znači da se upravo prema vjeri ponio neznanstveno. Sve polazi od našeg pogleda na svijet: „'Naš pogled na svijet je način gledanja sebe u odnosu na cjelinu. Ili obrnuto, to je način na koji vidimo cjelinu u odnosu na sebe'. Pogled na svijet temeljni je aspekt interkulturalne i međureligijske komunikacije, mora se smatrati vrlo ozbiljnim kako bi se potaknuo plodan dijalog."[32] Upravo u stvaranju pogleda na svijet sudjeluju brojni čimbenici, a neizostavnu ulogu imaju odgojitelji i učitelji, napose vjeroučitelji, kada je riječ o religijskoj dimenziji interkulturalnog obrazovanja.

3. Utjecaj dijaloga između vjere i znanosti na religijsku dimenziju interkulturalnog obrazovanja

Ovdje smo došli do mjesta gdje se dijalog između vjere i znanosti prepoznaje kao 'nova' religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja. Interkulturalnost podrazumijeva dijalog, toleranciju, poštivanje drugih i drukčijih kultura, što bi vodilo mogućem suživotu. Opet je naglasak na tome da se taj moment događa najprije u pojedincu. Dijalog između vjere i znanosti formira naš pogled na svijet i oblikuje nutarnji stav. Na temelju svega prethodno rečenoga, takav dijalog pripravlja pojedinca na suočavanje, ponajprije na dijalog u samome sebi, suočavanje s vlastitim pitanjima i krajnjom zaokupljenošću. To je ono što nalazimo u riječima: obraćenje na dijalog. Pogled na svijet i nutarnji stav koji se pita, traži i otkriva, svjestan da ne posjeduje monopol nad istinom, zasigurno će biti duh otvoren za drugoga i drukčijega. Ako taj moment izostaje zbog straha i ugroženosti od drugih i drukčijih koji sa svojom kulturom nose i svoju religiju, tada ne samo da su i njegove vlastite vrijednosti ugrožene i nesigurne nego je ujedno jasno da se propitkivanje vjere u tom pojedincu nikad nije dogodilo. Tada svaka upitnost postaje ugroza i svaka drukčijost prijetnja. Tu je na djelu vjera zazidana u svoje ideje koja ne obuhvaća dvojbe i propitkivanje, nego ih negira, izbjegava ili jednostavno takva vjera nikad nije ni probudila pitanje. Na isti način kako prijetnju predstavljaju znanstvena pitanja, tako će joj prijetnju predstavljati i ljudi koji nose druga iskustva, drugu kulturu i drugu religiju. Kako se to odražava na religijsko obrazovanje?

32 Ambrogio Bongiovanni, Značenje konteksta, u: *Sa svim brodolomima povijesti. Teologija nakon Veritatis gaudium u kontekstu Mediterana*, 29, Prema: David J. Hesselgrave, *Communicating Christ Cross – Culturally*, Allahabad, St. Paul Publication, 1978., 126.

Tillich je izrazio dva ključna problema unutar religijskog obrazovanja, ali koja zasigurno i danas imaju težinu, i u kontekstu katoličkog vjeronauka u školama. On govori o dvjema poteškoćama. Jedna je ta koja „mora pružiti odgovore na pitanja koje dijete nikada ne postavlja. Govoreći o Bogu, Kristu i Crkvi, ili pak o grijehu, spasenju i kraljevstvu Božjem, religijsko obrazovanje posreduje građu koja nije razumljiva onima koji ne postavljaju pitanja na koja te riječi odgovaraju. Te su riječi kao kamenje koje na njih bacamo. Stoga svaki onaj koji poučava religiju mora iznaći mogućnost da postavi pitanja koja su od životne važnosti i koja odjekuju u umovima i srcima učenika. Mora kod učenika privesti k svijesti pitanja koja su u njemu već prisutna. Nakon što je to učinjeno, može se ukazati na to da su tradicionalni simboli u mitu i obredu izvorno zamišljeni kao odgovori na pitanja sadržana u samoj čovjekovoj egzistenciji. Suodnos pitanja i odgovora pruža smisao odgovorima i otvara um učenika za simbole prema kojima ga religijsko obrazovanje usmjerava. Tamo gdje se postavljaju ili pobuđuju pitanja i gdje se odgovori tumače u svjetlu pitanja, na djelu je humanistički duh.“[33] Tu treba ukazati na činjenicu da i znanost postavlja pitanja i da su ona dio ljudskog propitkivanja neovisno o tome što ona i unutar znanosti imaju svoj religijski korijen. Na tu činjenicu također treba ukazati kako bi učenici znali i mogli povezati prožetost religije i znanosti. Čini se da tada učenici vjeronauka neće biti dezorijentirani u nemogućnosti da povežu kršćanske simbole i suvremeni svijet u kojem žive. Učenici bi trebali „osjetiti da kršćanski simboli nisu besmislice, da nisu u sukobu s ispitivačkim mišljenjem našeg vremena, nego da upućuju k onome što spada na krajnju zaokupljenost, na osnovu i smisao naših života i postojanja općenito.“[34] Ta osnova i smisao otkrivaju se u kulturi i religiji u kojoj smo rođeni. Tu se izgrađuje naš pogled na svijet. Upravo je on temeljni aspekt interkulturalne i međureligijske komunikacije. Međureligijska komunikacija također je neizostavna dimenzija interkulturalnosti. Stoga, „svjesni da u komunikaciji između ljudi različitih religijskih i kulturoloških tradicija u kontakt dolazi i određeni referentni kontekst, međureligijski dijalog se ne može odvijati bez osvrta na kontekst u kojem pojedini vjernici žive svoje religije. Pozornosti na pitanje konteksta potreban je stoga i trud oko razlučivanja i tumačenja koji nameće dijalog. Potreban je izuzetan odgojni napor radi razumijevanja onog drugog, što

33 Paul Tillich, *Teologija kulture*, 131.

34 Paul Tillich, *Teologija kulture*, 48.

se zatim prevodi u relacijsku dimenziju."[35] Razumijevanje vlastite kulture i religije, razumijevanje kulture i religije drugoga pretpostavlja suradnju i dijalog s različitim znanstvenim disciplinama koje to razumijevanje i dijalog mogu oplemeniti. Držimo vrijednim ponoviti da prije negoli uzmognemo probuditi pitanja u drugima ili o drugima, ona moraju biti probuđena u nama samima ili o nama samima. Stoga i Bongiovanni snažno naglašava da „situacija koju proživljavamo izražava obilno proviđanje, a to je mogućnost rasta kulture međureligijskog dijaloga u pogledu na univerzalno bratstvo i odabir Katoličke crkve da dijalog učini glavnim načinom svog postojanja u svijetu, da ona sama dijalog 'učini svojim' kako bi shvatila njegovo transcendentno podrijetlo. Razvoj dijaloga otvara ljude za nove perspektive i potrebe, posebno za razumijevanje drugoga i samorazumijevanje vlastite vjere u prisutnosti drugog, kroz temeljitu komunikaciju i slušanje, za koje je pitanje konteksta najvažnije. Bez takve pozornosti, razgovori bi bili samo monološki i reduktivni. U konačnici svijest o raznolikosti konteksta dovodi do potrebe za kontekstualnom i interkulturalnom teologijom, koju često zahtijeva i misiologija."[36]

Paralelno nam se nameću pitanja obrazovanja studenata koji će biti nositelji obrazovanja. Suočavamo li ih s upitnosti naše zbilje najprije u njima samima, a onda i u odnosu sa svijetom? Često se smatralo, a neki i danas tako razmišljaju, da je propitkivanje u suprotnosti s vjerom. Vjeru se prikazivalo kao neupitnu sigurnost okruženu zidinama autoriteta. Međutim, upravo strah od propitivanja odražava nesigurnost vlastitog vjerovanja. Nastupati na takav način u religijskom obrazovanju znači i same primatelje obrazovanja staviti u istu poziciju. No, onda kada se učenici sretnu s dvojbom vjere, bit će jasno da se s takvim dvojbama neće znati suočiti. Nemogućnost da svoju vjeru i kritički promišljaju kao i kritike s kojima se nikad nisu suočili, vrlo brzo će rezultirati odvajanjem od kršćanskih simbola koje nisu razumjeli i koji im u takvu zazidanu stavu nisu pomogli da razviju svoja pitanja i svoje odgovore, svoje stavove i svoje odluke. Primatelji obrazovanja tada nisu u poziciji otkriti dubinu istine i njezinu neosiguranu sigurnost, ali i jednako tako nisu u poziciji sami naći svoju istinu unutar osobnog suočavanja s pitanjima, niti se susresti s njom unutar svog osobnog iskustva. Novi naglasak je na tome da bi „teološka

35 Ambrogio Bongiovanni, Značenje konteksta, u: *Sa svim brodolomima povijesti. Teologija nakon Veritatis gaudium u kontekstu Mediterana*, 30.

36 Ambrogio Bongiovanni, Značenje konteksta, u: *Sa svim brodolomima povijesti. Teologija nakon Veritatis gaudium u kontekstu Mediterana*, 31.

formacija trebala biti spremna i orijentirana na kontekstualizaciju istina vjere, na interkulturalnu hermeneutiku u situaciji pluralnosti religijskih iskustava, iz kojih mogu proizaći znakovi transcendencije i ontološke potrebe za spasenjem, i konačno na refleksiju u odnosu između drugih vjerskih izraza i 'jedinstvenosti' Isusa Krista."[37] Ne treba zanemariti, kako to objašnjava Tillich, da je „u svakom činu vjere prisutan rizik, odvažnost preuzimanja rizika, ali i nužna dvojba koja vjeru razlikuje od matematičkog ili empirijskog dokaza. Vjera i korjenito pitanje kojim započinje humanizam jedno drugome ne proturječe ukoliko vjera u sebi obuhvaća dvojbu."[38] Odgoj za preuzimanje rizika, kako u drugim područjima tako još i više u području vjere, odgoj je za razvijanje osobne odgovornosti spram vjere i društva. U tom smislu onda vrijedi govoriti o odnosu Crkve prema društvu koja „vlastitom proročkom ulogom, je Crkva koja bdije i raskrinkava ustrojstvo društvene pokretljivosti, raskrinkavanjem prikraćuje njezinu demonsku snagu, čak i unutar nje same. Prosuđivati znači prozreti obje strane. Crkva prosuđuje kulturu, uključujući pritom i vlastite oblike života, jer su oblikovani kulturom, kao što i religijska sastavnica omogućuje kulturu. Crkva i kultura se međusobno prožimaju, ne nalaze se jedna pokraj druge. Međutim, kraljevstvo Božje uključuje obje i istovremeno ih nadilazi."[39]

Zaključak

Na temelju našeg promišljanja o utjecaju dijaloga između vjere i znanosti na dijalog unutar interkulturalnog obrazovanja jasno dolazi do izražaja potreba promjene religijskog diskursa, ali i jednako tako znanstvene samodostatnosti. U pandemiji bolesti COVID-19 postalo je jasno do koje mjere nam je znanost važna, ali i do koje mjere čovjeka određuje ono što vjeruje. Postalo je jasno da znanost nije dovoljna, da čovjek želi *biti*, i to ne bilo kako. Vrlo je važno naglasiti koliko je upravo u ovim trenutcima znanost trebala podršku, ali jednako tako i kritiku koja nije uvijek bila prihvaćana, iako smo vjerovali da su kritika i propitivanje upravo njoj najsrodnije. Vjeri je potrebno, a ništa manje ni samoj znanosti, da se otvori drugom i drukčijem. Takvom stavu čovjek se pripravlja najprije u sebi

37 Ambrogio Bongiovanni, Značenje konteksta, u: *Sa svim brodolomima povijesti. Teologija nakon Veritatis gaudium u kontekstu Mediterana*, 33.

38 Paul Tillich, *Teologija kulture*, 132.

39 Paul Tillich, *Teologija kulture*, 49.

samome. Ono što smo nastojali pojasniti jest da i vjera i znanost nose istu ispitivačku tjeskobu i pokušaj objašnjenja smisla čovjeka i svijeta. Otvorenost jedne prema drugoj oblikuje naš pogled na svijet, koji onda određuje i naš pogled na čovjeka koji je od nas, u svojoj kulturi, jeziku i religiji, drukčiji. Obrazovanje, a napose religijsko, u tome ima golemu ulogu, koja će pomirivati upravo te napetosti dijaloga između vjere i znanosti, i napetosti između prihvaćanja drugih, ne izgubivši pritom vlastiti identitet. Takvo obrazovanje treba upravo tu otvorenost koja nikome ne oduzima snagu govora, nego ulazi u dijalog nastojeći svojim doprinosom oplemeniti čovjekovo nastojanje da bude onaj koji pita, sluša, govori i u konačnici onaj koji nalazi svoje kvalitetno *biti*.

PROMJENA PERSPEKTIVE: *UČITI OD RELIGIJE* – ANALIZA NOVOG AUSTRIJSKOG KURIKULUMA KATOLIČKOG VJERONAUKA I NJEGOVA IMPLEMENTACIJA U NOVIM ŠKOLSKIM UDŽBENICIMA

Marianna KOMÁROMI

UDK 37.014.523(436)
27-752(436)
37.016(436)
Pregledni članak

Sažetak

U okviru istraživačkog projekta Katedre religijske pedagogije i katehetike Katoličkog bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu ispituju se iz perspektive interreligijskog i interkonfesionalnog religijskog obrazovanja društveni, organizacijski i predmetno-specifični uvjeti i očekivanja vezani za nastavu konfesionalnog vjeronauka u školama. U tom kontekstu ovdje će biti predstavljena aktualna situacija u Austriji s obzirom na novi nastavni plan i program za katolički vjeronauk u nižim i višim razredima osnovne škole te nova izdanja školskih udžbenika za petu godinu učenja. U ovom se članku ispituje na koji se način novi kurikulum pokušava prilagoditi izmijenjenoj društvenoj situaciji te koliko je uspješno s obzirom na sadržaj i metodiku primijenjen u novim udžbenicima. Teorijsku podlogu ovog istraživanja čine aktualna znanstvena promišljanjima o zadaći i značenju vjeronauka te o njegovoj budućnosti s obzirom na njegovu novu, kooperativnu usmjerenost. U završnom se dijelu rada pojašnjava doprinos vjeroučitelja uspješnoj provedbi nastave i naglašava važnost poticanja njihova usavršavanja i razvoja u teološkom, pedagoškom i duhovnom smislu.

Ključne riječi: interreligijski vjeronauk, interkonfesionalni vjeronauk, učiti od religije – vjeronaučni kurikulum usmjeren na kompetencije, novi udžbenici vjeronauka.

1. Izazovi i okvirni uvjeti nastave konfesionalnog vjeronauka u Austriji

„Nešto se mora promijeniti!“ – naslov je članka autora Agnes Gmoser i Wolfganga Weirera o položaju vjeronauka u Austriji, objavljenog

2019. godine u časopisu *Austrijski pedagoški forum* (ÖPF).[1] Svoju tezu autori obrazlažu sve brojnijim izazovima vezanim za vjeronauk posljednjih godina. Koji su to izazovi? Naše društvo karakterizira rastući vjerski i kulturni pluralizam, a na stil života mladih snažno utječu individualističke i liberalne tendencije. Prilikom organizacije nastave vjeronauka treba imati na umu da se u učionici više ne mogu očekivati homogene katoličke ili s kršćanskim naukom upoznate grupe učenika. Učenici pripadaju ne samo različitim kršćanskim zajednicama (uz katoličku, reformističkoj, različitim pravoslavnim, starokatoličkoj, slobodnoj Crkvi itd.) i drugim religijama (islamskoj, alevitskoj, židovskoj, budističkoj, bahaističkoj) nego je i sve veći broj onih učenika koji su doduše kršteni, ali su u slaboj mjeri ili uopće nisu kršćanski, odnosno vjerski socijalizirani ili pak onih koji uopće ne pripadaju nijednoj vjeroispovijedi. Dodatni izazov, posebno za katolički vjeronauk, predstavlja i sve veći broj problema unutar Crkve, kao što su skandali vezani za seksualno zlostavljanje, ravnopravnost žena i prisilni celibat svećenika. Oni dovode do sve snažnijeg gubitka ugleda Crkve i u konačnici do odvraćanja vjernika od Crkve. Nezadovoljstvo ili kritika često se očituju istupanjem iz crkvene zajednice i ispisom s nastave vjeronauka. U školi kao slici društva nije koncentriran samo kulturni, vjerski i svjetonazorski pluralizam nego je ona i mjesto na kojem se trebaju pružiti odgovori ili predložiti rješenja za kritička i egzistencijalna pitanja. Vjeronauk mora opstati u toj društvenoj situaciji na način da je povezan s mladima, da je u nekom odnosu s mjestom gdje žive, s onome što ih pogađa i čime su okruženi.

Koji su to društveni i obrazovno-politički okvirni uvjeti za vjeronaučnu nastavu i kakva su očekivanja od vjeronaučne nastave u takvom kontekstu? U Austriji je vjeronauk u državnim školama zajamčen Saveznim ustavom (usp. čl. 17. st. 4. Temeljnog državnog zakona). Temeljno pravo na slobodu vjeroispovijesti i primarno pravo roditelja na odgoj djece druga su dva kamena temeljca vjeronaučnog obrazovanja. Upravo iz tih slobodarsko-demokratskih odredaba proizlazi zadaća školskog obrazovanja, kako stoji u *Zakonu o školskom odgoju i obrazovanju*: „Zadaća austrijske škole je pridonijeti razvoju sposobnosti mladih u skladu s moralnim, vjerskim i društvenim vrijednostima, kao i u skladu s vrijednostima isti-

1 Agnes Gmoser – Wolfgang Weirer, Es muss sich etwas verändern! Religionsunterricht in Österreich – empirische Blitzlichter aus der schulischen Praxis und Überlegungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung, u: ÖPF*(Austrijski pedagoški forum*), 27 (2019.) 1, 161–189.

ne, dobrote i ljepote, kroz poučavanje koje je primjereno njihovu stupnju razvoja i odgojno-obrazovnom putu. [...] Mlade ljude treba voditi ka [...] neovisnom prosuđivanju, socijalnom razumijevanju i sportski aktivnom načinu života. Oni trebaju biti otvoreni za politička i svjetonazorska stajališta drugih i osposobljeni za sudjelovanje u gospodarskom i kulturnom životu Austrije, Europe i svijeta te s ljubavlju prema slobodi i miru sudjelovati u rješavanju zajedničkih zadaća čovječanstva" (*Zakon o ustrojstvu škola* §2., st. 1.). Prema tome, vjerski bi i vrijednosno usmjeren odgoj trebao služiti osposobljavanju mladih da pri susretu s drugima budu otvoreni, tolerantni, spremni na dijalog i suradnju te da zajedno s njima sudjeluju na promicanju slobode i mira u Europi i svijetu. U Zakonu o vjeronauku, a koji vrijedi za sve zakonom priznate Crkve i vjerske zajednice, jasno se navodi kako vjeronaučna nastava treba biti organizirana i izvedena. Na taj način država preuzima odgovornost za manjine i za multireligijski razvoj društva. Rimokatoličkoj crkvi su njezina temeljna prava zajamčena ugovorom između Svete Stolice i Republike Austrije iz 1962. godine. Taj je konkordat bio temelj za pravne ugovore s drugim Crkvama i vjerskim zajednicama koje ne mogu sklapati međunarodnopravne ugovore, uključujući i Islamski zakon iz 2015. godine.[2]

U skladu s okvirnim zakonskim uvjetima, nastava vjeronauka provodi se na konfesionalnoj osnovi. U tom smislu trebali bismo radije govoriti u množini, dakle o „vjeronaucima". Međutim, konfesionalni je vjeronauk u posljednje vrijeme izložen sve većim kritikama. S jedne strane, kritika iznosi argumente vezane za praktičnu i organizacijsku problematiku, s druge strane, pak, javljaju se kritička razmatranja same koncepcije vjerskog obrazovanja. Praktično-organizacijski argumenti uključuju prije svega poteškoće u planiranju i provedbi klasičnih konfesionalnih vjeronauka. Poteškoće ponegdje nastaju zbog velikog broja različitih vjeroispovijesti, drugdje zbog brojnih zakonom dopuštenih ispisa s nastave vjeronauka, a u nekim školama zbog značajnog broja učenika bez vjerskog opredjeljenja. Ponekad se javljaju i kombinacije više rečenih čimbenika s lokalno specifičnima koji dovode do poteškoća u organizaciji nastave

2 Više o pravnom položaju katoličkog vjeronauka u Austriji vidi u: Wilhelm Rees, Zukunftsfähiger Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen der Republik Österreich. Möglichkeiten und Grenzen angesichts römisch-katholischer und religionsrechtlicher Vorgaben, u: Mehmet Hilmi Tuna – Maria Juen (ur.), *Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts*, Kohlhammer, Stuttgart, 2021., 185-214.

vjeronauka. Konceptualna su razmatranja usredotočena na kritiku tradicionalno homogenog vjerskog obrazovanja koje je definirala Katolička crkva. U društvu koje je obilježeno pluralizmom bit će sve teže opravdati samo jedno, specifično gledište vezano za religiju i svjetonazor.[3]

Iako se Austrijska savezna vlada u svom programu iz 2017. godine obvezala na provedbu konfesionalnog vjeronauka u školama i izjasnila za uvođenje obvezujuće nastave etike za sve one koji iz različitih razloga ne pohađaju nastavu vjeronauka, vjeronauk se i nadalje mora suočavati s izazovima vjerskog, svjetonazorskog i kulturnog pluralizma u današnjem društvu. Uvođenjem nastave etike od školske godine 2021./2022., očekivanja od vjeronauka bi mogla postati i veća.

Dakle, kojim bi zahtjevima konfesionalni vjeronauk trebao u tom kontekstu udovoljiti? U školi se susreću mladi ljudi iz različitih zemalja, kultura, religija i tradicija. Školski bi odgoj, a time i vjeronauk, trebao pridonijeti tomu da zajednički život u toj raznolikosti bude uspješan te da mladi koji odrastaju nauče kompetencije, koje su stekli i iskušali u praksi za vrijeme svoga školovanja, primijeniti i na budući suživot u društvu. Te kompetencije ponajprije uključuju sposobnost uspostavljanja kontakta i dijaloga, toleranciju i upravljanje konfliktima. Vjeronauk bi stoga trebao pridonijeti inkluziji, razvijanju zajedništva, mirovnom odgoju, odnosno prevenciji nasilja.[4] On bi kod mladih trebao otkloniti distancu ili strah od stranca, nepoznatog, drukčijeg. Trebao bi ih približiti stranim religijama i naučiti stvarati poveznice između drugih religija i vlastite religije. Vjeroučitelji bi na to mogli odgovoriti: Pa, i dosad smo tako radili, svemu tomu smo i ranije poučavali svoje učenike. Dakle, što bi onda trebalo biti drugačije? Metoda, „kako".

2. Nužna promjena perspektive prema Rudolfu Englertu

Rudolf Englert analizirao je razvojne procese vezane za religiju posljednjih desetljeća i u svom članku pod naslovom „Učenje od religije"

3 Usp. Agnes Gmoser – Wolfgang Weirer, Es muss sich etwas verändern! Religionsunterricht in Österreich – empirische Blitzlichter aus der schulischen Praxis und Überlegungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung, 161-189.

4 Usp. Kontextualisierung von interreligiöser Bildung in Projektbeschreibung der Interreligiösen Bildung an der Uni Graz. https://interreligioese-bildung.uni-graz.at/de/projektbeschreibung/interreligioese-bildung/ (13. VII. 2021.).

obrazložio nužnu promjenu perspektive u religiji.[5] U razvojnim se procesima prema Englertu ističu tri tendencije. Prvo, dolazi do pomaka s „objektivne“ na „subjektivnu“ religiju. Što to znači? U središtu interesa za religiju više nije „kršćanska vjera koju službeno zastupa Crkva i čija su tumačenja obvezujuća za vjernike “, nego pitanje kako i u kojoj mjeri vjersko naslijeđe može obogatiti i poduprijeti subjektivna vjerska iskustva i procese traženja. Drugo, može se uočiti „tendencija da se na religiju više ne gleda iznutra, nego izvana“. Ta se tendencija razvila i ubrzala opadanjem važnosti uloge kršćanstva vezanog za Crkvu i vjersku socijalizaciju te je dovela do toga da se i vlastita vjera objektivizira. Ne govori se više kako „mi kršćani vjerujemo“, nego iz vanjske perspektive „kršćani vjeruju“. Kao treće, Englert navodi „tendenciju da se od postavljanja pitanja o istini sve više prelazi na postavljanje pitanja o djelotvornosti“. Uočava se „erozija dogmatskog“, normativno obvezujućeg. Izjave koje se smatraju neprijeporno istinitima potrebno je relativizirati i procjenjivati ovisno o njihovoj primjenjivosti u svakodnevnoj praksi. Te se tendencije ne mogu zanemariti u praksi i oblikovanju nastave vjeronauka te se u tom kontekstu postavlja pitanje kako i u kojem smjeru treba promijeniti perspektivu u vjeronaučnoj nastavi.

Englert se zalaže za „learning from religion“, dakle za *učenje od religije*. To bi bio način učenja koji se nalazi na pola puta između „učenja u religiji“ i „učenja o religiji“ i koji bi trebao povezati unutarnju i vanjsku perspektivu u vjerskom obrazovanju. Ono bi trebalo podržati i poticati razmjenu gledišta između sudionika i promatrača. Taj „nezgodan zahtjev“, kako ga on naziva, može učenicima omogućiti dublje razumijevanje te potaknuti učenike, „vjernike“ i „nevjernike“, na usporedbu vjerskih i svjetonazorskih stajališta, uvažavajući pritom pozitivne strane jednih i drugih. *Učenje od religije* omogućuje ostvarenje temeljnih načela kao što su „odgovorno razmišljanje i ponašanje s obzirom na religiju i vjerovanje“, razvijanje učeničkih „sposobnosti prosuđivanja i donošenja odluka u skladu s religijom“ te stasanje mladih u „religiozno zrele osobe otvorene za svjetonazorski pluralizam“. Ta temeljna načela stavljaju naglasak na osobnu vjersku odgovornost mladih. Međutim, i u tom kontekstu treba postaviti pitanje „kako“ i koje su mogućnosti oblikovanja vjerskog odgoja i obrazovanja.

5 Rudolf Englert, Von Religion lernen, u: Das Lieblingsfach. Warum der Religionsunterricht unterschätzt wird, Herder Korrespondenz Spezial, April, 2021., 9-11.

Da bi mogao odgovoriti na pitanje vezano za metodiku vjeronaučne nastave, Englert polazi od triju manifestacija religije: njezina institucionalnog, individualnog i društvenog oblika. U institucionalnom obliku religije susrećemo se s vjerskom baštinom kroz obvezujuće strukture i prikaze. Individualni oblik religije očituje se u osobnoj religioznosti kroz postavljanje egzistencijalnih pitanja i potragu za orijentacijom. Društveni se oblik religije odnosi na njezinu pojavnost u javnom prostoru, u kulturi, politici i socijalnom životu. Prema Englertu u nastavi vjeronauka trebala bi se razmatrati sva tri pojavna oblika religije, čime bi oni postali predmetom vjerskog odgoja. Institucionalno nasljedstvo dugo je određivalo, i još uvijek određuje, sadržaj vjeronauka: sveti spisi, biblijske pripovijesti, vodeće ličnosti crkvene povijesti, simbolički svijet religije, njezina teologija i njezina moralna načela. Međutim, *učiti od religije* ne znači potpuno usvajanje prenesenog znanja, nego prepoznavanje i razumijevanje onoga što je posebno i esencijalno te ga učiniti plodonosnim za vlastiti život. U tom smislu važnu ulogu imaju i druge religije: sučeljavanje i usporedba njihovih tradicija i obilježja ne samo da može naglasiti ono što je posebno u vlastitom vjerskom naslijeđu nego može dovesti i do boljeg prihvaćanja i tolerancije drugih. Zbog toga se Englert zalaže za međureligijsko učenje i u konfesionalnom vjeronauku.

S individualne točke gledišta u fokusu stoje važna životna pitanja dok vjersko naslijeđe treba koristiti kao pomoć u procesu traženja. Rezultat toga je, međutim, da institucionalna religija „više nema status obveznog, nego izbornog". Učenici su stoga pozvani da sami – nadahnuti tradicijom – razvijaju i izgrađuju religijske perspektive i teološke koncepte. Na taj bi način trebali steći kompetencije poput refleksije, argumentiranja i preuzimanja odgovornosti za svoje životne odluke. Religija bi u svom društvenom obliku trebala biti vrijedna rasprave u pluralnim – vjerskim, kulturnim i svjetonazorskim – okolnostima. To će ovisiti o njezinu utjecaju i važnosti za društveni život. Englert nabraja aktualna društvena pitanja: ljudska prava, diskriminaciju onih koji misle drukčije, ravnopravnost žena, stav u odnosu na etička pitanja kao što su pobačaj, eutanazija, inkluzija, homofobija i antisemitizam. U svom društvenom obliku religija ne smije biti samo uzrokom sukoba, nego treba ponajprije iskazati svoju stvaralačku moć. Zbog toga bi mladi trebali biti upoznati s raznolikošću vjerskih nadahnuća u umjetnosti, književnosti i glazbi koja su obogatila naš društveni i kulturni život kroz povijest, a to još i danas čine. Na taj bi način vjeronauk trebao pridonijeti „razvoju sposobnosti mladih za sudje-

lovanje u svijetu kulture“. Ako se u nastavi vjeronauka sve te perspektive vjerskog odgoja uzmu u obzir i ozbiljno shvate, upravo bi se taj „mali“ školski predmet vjeronauk mogao suprotstaviti indoktrinaciji, pragmatizmu i pojavi lažnih ideologija.

Članak Rudolfa Englerta upravo je zbog toga toliko zanimljiv jer može poslužiti kao podloga za ocjenu uspješnosti prilagodbe i primjene novog kurikuluma Katoličke crkve u Austriji za niže i više razrede osnovne škole u izmijenjenim društvenim uvjetima i očekivanjima.

3. Novi kurikulum u kontekstu nužne promjene perspektive

U Austriji je novi nastavni plan i program za katolički vjeronauk u osnovnoj školi na nižoj razini (1. – 4. razred) i na višoj razini (5. – 8. razred) stupio na snagu u rujnu 2021. godine. Razlog za uvođenje novog kurikuluma je sadržajna i metodička prilagodba nastave vjeronauka izmijenjenim društvenim i pedagoškim uvjetima. Prilikom planiranja i izvođenja nastave općenito je potrebna veća fleksibilnost i uvažavanje lokalnih specifičnosti. Pritom značajnu ulogu imaju učenici i njihovo životno okruženje. Vjeroučitelji moraju odgovoriti na njihove potrebe i njihova očekivanja te uzeti u obzir njihovo predznanje i njihovu odgojno-obrazovnu socijalizaciju. To se posebno odnosi na nastavu vjeronauka u kojoj vjerski pluralizam i kulturna raznolikost učenika ne samo da imaju velik utjecaj na didaktičku izvedbu nastave nego i na njezinu organizaciju.

Stoga novi kurikulum sadrži samo one odrednice koje su apsolutno neophodne. Vjeroučiteljima se želi dati dovoljno slobodnog prostora u organizaciji nastave. Cilj kurikuluma je u prvom redu poslužiti vjeroučiteljima kao orijentacijski okvir. Okosnicu nastavnog plana i programa ne čine sadržaji koji se trebaju objektivno prenijeti, nego osobne kompetencije koje bi učenici trebali steći. Stjecanje kompetencija značilo bi da preneseni sadržaji mogu mladima poslužiti kao podrška i orijentacija u njihovim životima. Tu je već uočljiv pomak s „objektivne“ na „subjektivnu“ religiju[6]. Pritom nije riječ ponajprije o stjecanju i prakticiranju vjeronaučnog znanja (*učenje u religiji*), nego o njegovoj individualnoj primjeni i relevantnosti, kako to Englert kaže, odnosno zahtjeva, o *učenju iz religije*. Potpuno u skladu s tim u uvodu novog kurikuluma opisana je odgojno-obrazovna zadaća vjeronauka: „Katolički vjeronauk daje važan doprinos

6 Usp. Rudolf Englert, Von Religion lernen.

osnovnom obrazovanju koje se temelji na refleksivnoj praksi, omogućujući učenicima religijski pristup svijetu koji pomaže pri orijentaciji u temeljnim životnim pitanjima. On pruža podršku pri refleksivnom suočavanju sa životnim izazovima i sudjelovanju u izgradnji društva te osposobljava učenike za zauzimanje odgovornog stajališta u odnosu na religiju. S obzirom na globalne izazove i svijet koji oblikuju digitalni mediji, vjeronauk nudi prostor za razmatranje društvenih pitanja i iskustava učenika. Na temelju proučavanja Biblije i crkvene tradicije kao smislenim smjernicama za interpretaciju i oblikovanje osobnog života i vjerovanja, vjeronauk promiče stjecanje specifično vjerskih i religijsko-etičkih, ali i društvenih i osobnih kompetencija. Potiče jačanje rezilijentnosti, solidarnosti, nenasilja i održivog djelovanja te svladavanje budućih zadaća. Vjeronauk podiže svijest o fenomenima koje tumači religija, poučava razumijevanju religijskog jezika i simbola te otvara pristup umjetnosti i kulturi. On otvara prostor za vjerska iskustva, pridonosi oblikovanju školskog života i potiče na razmišljanje o sudjelovanju u crkvenom životu. Vjeronauk sa svojim konfesionalnim obilježjima nudi pristup katoličkoj tradiciji i omogućuje susrete s vjerskim i svjetonazorskim pluralizmom. U pluralističkom i religijski heterogenom kontekstu on inicira susrete i osposobljava učenike da sagledaju stajališta drugih, da kritički promišljaju o različitim shvaćanjima i stavovima te da s uvažavanjem razgovaraju o svjetonazorima i religijama. Tim konceptom vjeronauk doprinosi i realizaciji međupredmetnih tema, posebice onih vezanih za jezični, politički, ekološki i medijski odgoj i obrazovanje."[7] U sažetku o odgojno-obrazovnoj zadaći katoličke vjeronaučne nastave vjeronauk se želi smjestiti u okvire odgojno-obrazovne zadaće škole, ukazujući na njegov doprinos toj zadaći. On želi ponuditi osnovno obrazovanje s religijskim pristupom svijetu koje se temelji na refleksivnoj praksi, dakle dati pomoćne smjernice za orijentaciju u važnim životnim pitanjima te promicati odgovorno ponašanje i djelovanje. Refleksivno razmišljanje stavlja percepciju učenika u prvi plan kao početak procesa koji treba voditi prema odgovornom sudjelovanju u izgradnji društvenog života. Biblija te crkvene i vjerske tradicije čine interpretacijski okvir za konkretna, životno relevantna, osobna i društvena pitanja današnjice. Sadašnja će refleksivna razmišljanja o povijesti, kulturi, umjetnosti, svijetu religijskog jezika i simbola u prošlosti donijeti plodove

7 Lehrplan 2020 für katholische Religion. Volksschule und Sekundarstufe I., u: https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2021/03/Lehrplan_A4_VS_Sek_I.pdf (19. VII. 2021.).

u budućnosti. Cilj vjeronauka je posvijestiti učenicima cjelokupnost ljudskog bića, sa svim njegovim kognitivnim, duhovnim i transcendentalnim sklonostima, te ih osposobiti za suočavanje sa socijalnim i društvenim izazovima. Vjeronauk se želi predstaviti kao integrativan predmet. Ta je vizija vjeronauka vidljiva u naglašavanju njegove uloge pri obradi međupredmetnih obrazovnih tema. Čini se, međutim, da je doprinos vjeronauka osobnom i individualnom razvoju ovdje pomalo zanemaren. Iako kurikulum spominje orijentaciju i suočavanje sa životnim pitanjima, razvoj i jačanje osobne religioznosti i duhovnosti nisu navedeni konkretno kao obrazovni ciljevi. Ono što nedostaje jest primamljivo osnovno načelo koje mi se tijekom vlastitog školovanja urezalo u pamćenje i koje treba shvatiti u duhu evanđelja, a to je da vjeronauk treba pridonijeti uspješnom životu onih koje prati na njihovu putu, i to ne samo u socijalnom i društvenom nego i u individualnom smislu. Vjeronauk je, posebice u svom konfesionalnom obliku, pod obrazovno-političkim i društvenim pritiskom. Razumljivo je stoga da su odgojno-obrazovna zadaća i nastavni ciljevi formulirani na način da se naglašava društvena relevantnost vjerskog odgoja. U nastavku se analizira u kojoj mjeri novi kurikulum uzima sve te aspekte u obzir.

3.1. Kurikulumski model kompetencija[8]

Okosnicu kurikuluma čine tri područja kompetencija (A, B i C), od kojih je svako prošireno dvjema ključnim kompetencijama (A1-A2, B3-B4, C5-C6). Ključne kompetencije se zatim detaljno razrađuju u opisima kompetencija (OK) specifičnim za pojedinu razinu školskog obrazovanja. U njima se navodi koje kompetencije učenici trebaju steći u određenoj godini obrazovanja. Za određene su tematske cjeline, uz opis kompetencija, navedena konkretna područja primjene (PP). Područja primjene odnose se na konkretiziranje sadržaja kroz primjere, kao što su reprezentativni primjeri iz Biblije. Ukoliko su oni navedeni, moraju se tretirati kao obvezujući, dok je navođenje daljnjih primjera opcionalno. U slučaju da područja primjene nisu naznačena, nastavnik je dužan samostalno navesti primjere. Opisi kompetencija vezanih za tematske cjeline dopunjeni su i uputama za nastavu (UN). To su preporuke koje služe kao pomoć u planiranju nastave. Opisi kompetencija su, uključujući područja primjene i upute za nastavu, dani za većinu obrazovnih razina kako bi se olakšala njihova diferencijacija

8 Lehrplan 2020 für katholische Religion. Volksschule und Sekundarstufe I.

ovisno o zahtjevima pojedine razine. Nastavni plan i program posjeduje značajan stupanj fleksibilnosti, što novi neiskusni vjeroučitelji možda neće nužno smatrati korisnim. Međutim, kao pomoć i podrška vjeroučiteljima na internetu je dostupno preko sto uputa za organizaciju nastave, a postoje i dva nova izdanja udžbenika koja su prilagođena novom nastavnom planu i programu.

KURIKULUMSKI MODEL KOMPENTENCIJA

A – Ljudi i njihova životna orijentacija

A1. Osobne kompetencije: odgovorna izgradnja odnosa
A2. Egzistencijalna pitanja: suočavanje s važnim životnim pitanjima

B – Religija o kojoj se uči i koju se živi

B3. Osnove kršćanske religije
B4. Religiozna praksa: religiozno-duhovni načini izražavanja i njihovo upriličenje

C – Religijska i svjetonazorska raznolikost u društvu i kulturi

C5. Religijska percepcija svijeta u medijima, umjetnosti i kulturi
C6. Refleksivno razmatranje različitih načina življenja i oblika vjerovanja

Područje kompetencija A bavi se ljudima i njihovom životnom orijentacijom. Ključne kompetencije **A1** odnose se na odgovornu izgradnju odnosa sa samim sobom, s drugima i svim stvorenim. Kompetencije se postepeno nadograđuju od 1. do 4., odnosno od 5. do 8. sljedećim redoslijedom:

1./5. razred: U našem osobnom životnom okruženju spoznati da nas Bog ljubi

2./6. razred: Poimanje zajednice kao izvora snage i pluralističkog okruženja

3. razred: Poimanje samoga sebe kao dijela društvenog okruženja
7. razred: Poimanje samoga sebe kao dijela svega stvorenoga

4. razred: Razmatranje vrjednota
8. razred: Zauzimanje za pravednost

Ključna se kompetencija „Suočavanje s važnim životnim pitanjima“ **(A2)** obrađuje kroz sljedeće tematske cjeline:

1./5. razred: Teologiziranje i filozofiranje o predodžbama o Bogu i egzistencijalnim pitanjima

2. razred: Proturječnost i ograničenost života
6. razred: Razgovarati o patnji

3. razred: Zajedničko razmatranje pitanja odakle, čemu, kamo
7. razred: Razmatranje biblijske slike stvaranja i prirodoznanstvenog koncepta

4. razred: Prepoznavanje mogućnosti u teškim situacijama
8. razred: Oblikovanje budućih perspektiva

Područje kompetencija B usmjereno je na religiju kao predmet učenja i religiju koja se živi. Ključne kompetencije **B3** tematiziraju osnove i ključne motive kršćanske vjere.

1. razred: Susreti s Isusom
5. razred: Susret s Biblijom

2. razred: Pripovijesti o Božjim obećanjima, zajedničkim objedima s Isusom
6. razred: Upoznavanje i tumačenje jezika Biblije pomoću proučavanja priča

3. razred: Pripovijesti o Božjem spasenju
7. razred: Isusovo navještanje kraljevstva Božjeg

4. razred: Biblijske pripovijesti o stvaranju i prirodoznanstveni pristup stvaranju svijeta
8. razred: Promišljanje o muci, smrti i uskrsnuću Isusovu kao izvorima nade

B4 obuhvaća ključne kompetencije koje pomažu prepoznati temeljne crkvene prakse i religiozno-duhovne načine izražavanja.

1. razred: Svetkovine tijekom liturgijske godine
5. razred: Raznolikost duhovnih i liturgijskih načina izražavanja

2. razred: Upriličenje središnjih proslava i oblici molitve
6. razred: Tumačenje i skiciranje simbola

3. razred: Pozadina središnjih proslava
7. razred: Značenje nedjelje, ritam života

4. razred: Biblijska pozadina središnjih proslava
8. razred: Sakramet svete potvrde

Područje kompetencija C razmatra religijsku i svjetonazorsku raznolikost u društvu i kulturi.

Ključne kompetencije **C5** trebale bi pomoći interpretirati, ocijeniti i oblikovati medije, umjetnost i kulturu u kontekstu religijske percepcije svijeta. To konkretno znači:

1. razred: Uočiti kršćanske tragove
5. razred: Liturgijsku godinu shvatiti kao odrednicu ritma i organizacije života

2. razred: Percipirati vizualni i simbolički jezik
6. razred: Percipirati, prepoznati i interpretirati kršćanske motive i sakralne prostore

3. razred: Spoznati moć jezika
7. razred: Kritičko i kreativno korištenje medija; potencijal medija

4. razred: Prepoznati jezik umjetnosti kao izraz svetoga
8. razred: Shvatiti umjetnost kao mogućnost religijskog tumačenja svijeta

Ključna područja **C6** potiču kompetenciju refleksivnog razmatranja različitih načina življenja i oblika vjerovanja.

1. razred: Prepoznati zajedništvo u različitosti
5. razred: Navesti ono što je zajedničko i različito u različitim područjima

2. razred: Spoznati kulturnu, društvenu i religijsku raznolikost
6. razred: Tematizirati osnove judaizma i njegovu srodnost s kršćanstvom

3. razred: Opisati elemente židovskog načina življenja i/ili tematizirati nepravdu
7. razred: Osnovne karatkteristike islama, povezivanje vjerskih sadržaja s judaizmom i kršćanstvom

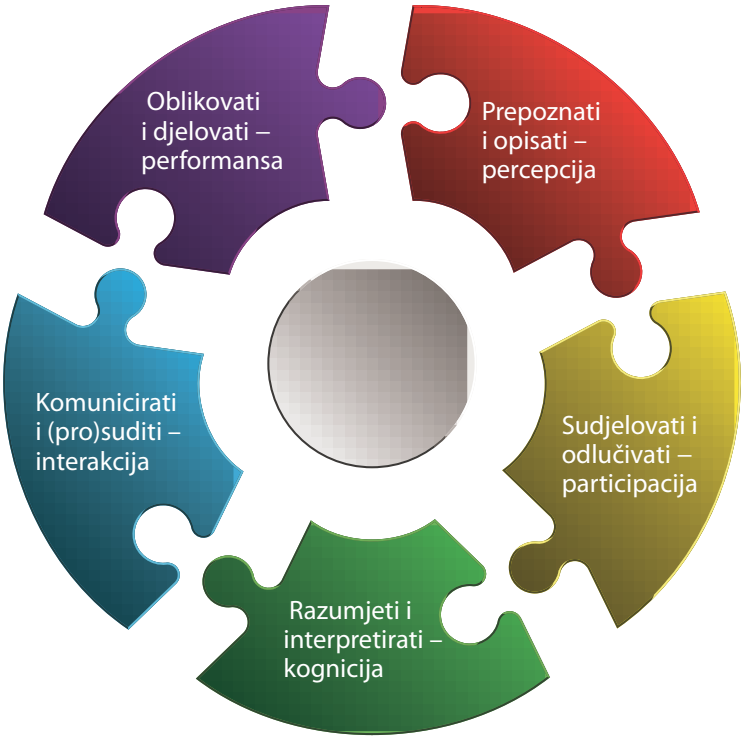
4. razred: Navesti elemente muslimanskog načina življenja
8. razred: Usporediti azijske vjerske tradicije i kršćansko shvaćanje vjere

Kako bi se dobio uvid u konkretnu strukturu kurikuluma, u nastavku slijedi pregled područja kompetencija A1.

A1 Ljudi i njihova životna orijentacija
Odgovorna izgradnja odnosa – sa samim sobom, s drugima, sa svim stvorenim.

RAZRED	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
UDŽ	Učenice i učenici kroz svoju jedinstvenost spoznaju da ih Bog ljubi te mogu opisati sebe i svoje životno okruženje.	Učenice i učenici spoznaju da su život i proslave u zajednici izvor snage te da i sami mogu sudjelovati u njihovu oblikovanju.	Učenice i učenici znaju prepoznati vlastite potrebe i potrebe bližnjih te o njima promišljati.	Učenice i učenici spoznaju vrijednosti koje potiču zajedništvo i prepoznaju njihovo značenje u različitim životnim situacijama.	Učenice i učenici postaju svjesni svoje jedinstvenosti kao dara Božjeg i spoznaju važnost (samo)pouzdanja za uspješan (su)život.	Učenice i učenici doživljavaju drukčiju/drukčijeg sebe u interakciji sa svijetom koji ih okružuje i pridonose komunikaciji koja uvažava druge.	Učenice i učenici spoznaju sebe kao sastavni dio svega što je Bog stvorio i znaju kako pridonijeti očuvanju stvorenoga.	Učenice i učenici prepoznaju važnost zauzimanja za pravedan suživot i razvijaju konkretne prijedloge za ostvarenje istoga.
RB			Isusova zapovijed ljubavi (*Mk 12,28-34*)	zlatno pravilo (*Mt 7,12*), Dekalog (*Izl 20,2-17*)		oblici komunikacije, kultura sukoba i svađe		biblijski proroci, jednake mogućnosti i pravedna raspodjela
UN	moje ime; *Psalam 139*	proslave u svakodnevnici i liturgiji; moja nedjelja	odgovornost za bližnje i sebe same, Knjiga o Ruti: tri žene - tri puta	životna snaga: sloboda i dostojanstvo; pravda – nepravda, inkluzija – isključivanje, prava djece	ja i drugi: samopouzdanje, prijateljstvo, empatija i promjena perspektive, suradnja, bliskost i distanca, nježnost i seksualnost	sposobnost izražavanja emocija, uloge unutar zajednice, vršnjačka medijacija, digitalna komunikacija; Isusove rasprave	čudo stvaranja, život kao dar i zadatak, biti zahvalan, zaštita klime, očuvanje biološke raznolikosti	građanska hrabrost, mir, nenasilje, ljudska prava, ciljevi održivog razvoja UN-a – MRC, (ne)pravedni ekonomski modeli
UDŽ	Učenice i učenici mogu percipirati i primijeniti različite načine izražavanja i oblike komunikacije.		Učenice i učenici mogu prepoznati uvrede, nepravdu i krivnju te razgovarati o mogućnostima pomirbe.	Učenice i učenici spoznaju načine odgovornog ponašanja prema svijetu kao Božjoj tvorevini.		Učenice i učenici znaju razlikovati različite oblike ljubavi i razgovarati o vlastitoj spolnosti.		Učenice i učenici uspoređuju važeće norme i odluke donesene po vlastitoj savjesti te o tome raspravljaju navodeći primjere.
RB			biblijski primjeri pomirbe			eros - agape/caritas		formiranje vlastite savjesti
UN	jezik(ci) u svojoj raznolikosti, govor tijela, različita sredstva komunikacije, nenasilna komunikacija		milosrdni otac (*Lk 15,11-32*); sakrament pokore	odgovornost za životinje i okoliš, zahvala i veličanje Boga; *Psalam 148*		ljubav kao temeljni kršćanski stav, ravnopravnost spolova, sakrament ženidbe		orijentacijski kriteriji pri donošenju odluka, pritisak grupe, seksualno-etička pitanja, Isusovo tumačenje zakona (npr. zapovijed svetkovanja subote)

3.2. Kompetencijske dimenzije kurikuluma



Ključne se kompetencije, navedene u opisu kompetencija, stječu kroz određene kompetencijske dimenzije. Kod obrade svake pojedine teme i pitanja treba uvijek polaziti od opažanja i iskustava djece. Ona bi u svom okruženju trebala moći prepoznati, otkriti i opisati vjerske sadržaje koji se obrađuju na nastavi. Tu dimenziju kompetencije nazivamo percepcija, čime se ukazuje na to da je ovdje riječ o zapažanju i promatranju stvarnosti bez određenog svrstavanja ili promišljanja o onome što se zapaža. To slijedi tek u sljedećim koracima. U okvirima specifično religijskog tumačenja prepoznatoga odvija se proces kognitivne refleksije, koji uključuje obradu informacija, stjecanje znanja, razumijevanje i interpretaciju. Polazi se od toga da će učenici na temelju uočenoga i naučenoga razviti fleksibilan, prilagodljiv stav te kao rezultat toga aktivno rasuđivati o svom okruženju. Ta je dimenzija nazvana performansa kako bi se naglasilo da proces refleksije treba dovesti do osobnih i društvenih promjena. U toj fazi dolazi do prijenosa vrijednosti, ali i njihova preispitivanja. Stvara se i jača vjerski i kulturni identitet, potiče kritičko razmišljanje i pokreću promjene u ponašanju.

Pritom se osobiti naglasak stavlja na poticaj učenika na djelovanje. U sljedećem koraku u prvi plan dolaze kompetencije religijskog oblikovanja sadržaja i djelovanja. Tu dimenziju, u kojoj se djeci otvara prostor za proces socijalizacije, nazivamo interakcija. Pritom se učenici neće samo upoznati s društveno relevantnim oblicima ponašanja nego iskusiti i njihov učinak i značenje. Konkretno djelovanje i komunikacija potiču sposobnosti kao što su tolerancija, dijalog, empatija i ophođenje s uvažavanjem drugoga. Tu se iznose uvjerenja i obrazloženja te uspostavlja dijalog. Pritom je u tom kontekstu osobito važno ukazati na tzv. toleranciju ambigviteta, koja se također naziva i tolerancijom na nesigurnost ili neizvjesnost. Ona podrazumijeva sposobnost osobe da se nosi s proturječnosti, višeznačnosti i kulturološki (u našem slučaju vjerski) uvjetovanim razlikama, bez da na njih reagira nepromišljeno negativno, moguće čak i agresivno, ili nekritički pozitivno. Pokazalo se da je tolerancija ambigviteta preduvjet za interkulturalnu kompetenciju. Njezino značenje za interreligijski i interkonfesionalni odgoj i obrazovanje možemo lako razumjeti ako uzmemo u obzir društvene, kulturne i religijske okvirne uvjete vezane za nastavu vjeronauka, o kojima je bilo riječi na samom početku ovog članka. Po završetku procesa učenja učenici trebaju biti sposobni donijeti obrazloženu odluku o sudjelovanju ili o odbijanju sudjelovanja u vjerskim i društvenim praksama. Tu je riječ o participaciji, dakle o zajedničkom djelovanju, planiranju i donošenju odluka, što učenicima omogućava da unesu promjene u svoj svijet. Utjecaj i sudjelovanje djece u procesima donošenja odluka osnažuje ih u njihovu djelovanju i pruža im osjećaj uspjeha. Pomaže im da se poistovjete s ciljevima i da za njih preuzmu odgovornost. Na nama, religijskim pedagozima, je da u tom smislu mladima damo poticaj, da ih usmjerimo i odgajamo u vjerski zrele mlade ljude koji kritički i refleksivno razmišljaju te odgovorno i etički djeluju. Dakle, u procesu učenja polazimo od svakodnevnog iskustvenog svijeta mladih, objašnjavanjem i razumijevanjem vjerskog jezika i načina izražavanja pomažemo im u promišljaju njihovih opažanja i oblikovanju vjerskih vrijednosti u njihovim životima. Interakcija bi trebala produbiti proces refleksije i rezultirati odgovornim djelovanjem u društvu i socijalnom okruženju u kojem su stekli svoja iskustva. Na temelju obrade tema, prema smjernicama kompetencijskih dimenzija, učenici bi trebali postati samostalni ljudi koje odlikuje refleksivno i kritičko razmišljanje, i to ne samo u vjerskom nego i socijalnom, društvenom i političkom životu. Primjenom kompetencijskih dimenzija vjeronauk djecu može osposobiti za svladavanje izazova pluralističkog društva. Vjerski se

sadržaji kroz kompetencijske dimenzije stavljaju u službu vjerskog, socijalnog i etičkog odgoja.

3.3. Temeljna načela kurikuluma

Novi nastavni plan i program ne određuje konkretne teme. U njemu su navedeni osnovni stručni koncepti, tj. temeljna načela prema kojima se opisi kompetencija specifičnih za određenu školsku razinu sadržajno orijentiraju. Sastoje se od pet pojmovnih parova. U središtu pozornosti su ljudi sa svojim životnim stvarnostima i otvorenošću prema transcendenciji. Takva percepcija svijeta i samoga sebe omogućuje da se govori o Bogu, o predodžbama o Bogu i o odnosu Boga i čovjeka. Specifično judeo-kršćanska slika Boga i čovjeka može se ponuditi kao odgovor na čovjekovu potragu za smislom. Dostojanstvo pojedinca i moralna načela zajedničkog života utemeljeni su na neupitnoj Božjoj ljubavi i brižnosti za ljude. U tom kontekstu Isusova osoba i djelo predstavljaju jedinstveno svjedočanstvo o Božjem praštanju i iscjeljujućoj naklonosti prema ljudima. Svojom se sudbinom Bog pokazao kao spasitelj koji zemaljski život sa svim njegovim ograničenjima i neuspjesima kroz smrt i život nakon nje dovodi do potpunog ispunjenja. Biblija je svjedočanstvo o tome koliko intenzivno ljudi traže odgovore na važna životna pitanja i konačni cilj života. Ona govori o njihovim vizijama, iskustvima i susretima s Bogom. Bog se obraća ljudima na različite načine, prati ih kroz uspone i padove, prisutan je u povijesti i u sudbinama pojedinca i naroda. Čovjekova sloboda ispovijedanja vjere utemeljena je upravo u toj raznolikosti Božjeg očitovanja ljudima. U konačnici riječ je o budućnosti ljudi i o onome za što moraju preuzeti odgovornost. Međutim, ta odgovornost dobiva svoj potpuni smisao samo ako se temelji na osnovanoj nadi proizišloj iz Božjih obećanja koja se mogu čitati, ali i doživjeti.

Pojmovni parovi stručnih koncepata sačinjeni od pojma vezanog za ljudsko traženje i čežnju, patnju i granična iskustva, sreću i nadu te odgovarajućeg pojma u kontekstu ljubavi, susretljivosti i Božjeg obećanja. Takva struktura temeljnih načela kurikuluma ide ukorak s tendencijama individualnog oblikovanja religije. U tom smislu vjerski sadržaji „više nemaju status zadanoga, nego izbornoga“[9]. Oni pozivaju i potiču na pronalaženje novih putova i vjerskih koncepata kako bi se ljudima na odgovarajući način pomoglo u izgradnji uspješnog života.

9 Usp. Rudolf Englert, Von Religion lernen, 11.

TEMELJNI STRUČNI KONCEPTI (NAČELA) KURIKULUMA

Životna stvarnost i transcendencija
Kršćanska vjera poima čovjeka u njegovom biografskom kontekstu i životnim odnosima kao transcendentno biće te otvara putove za pronalaženje smisla kroz iskustvo transcendencije.
Božja ljubav i ljudska ljubav
Judeo-kršćanska slika Boga i čovjeka podrazumijeva pozitivan temeljni stav prema životu, sebi, bližnjima i svijetu. Odnos između Boga i čovjeka te ljudi međusobno temelji se na bezuvjetnoj ljubavi Božjoj. Bez obzira na sposobnosti i postignuća, ljudsko dostojanstvo ostaje nepovredivo.
Isus Krist
Kršćanstvo se temelji na Isusovim riječima i djelima koja svjedoče o Božjoj praštajućoj i iscjeljujućoj naklonosti prema ljudima. Njegovo uskrsnuće, koje pobjeđuje smrt, konkretan je doživljaj pomirenja i spasenja u krhkosti života.
Sloboda i Otkrivenje
Izvori Otkrivenja su Biblija i crkvena tradicija u svoj svojoj raznolikosti. Temeljna sloboda čovjeka, koja je u njima sadržana, osnova je za poštivanje vjerske slobode svake učenice i svakog učenika.
Obećanje i odgovornost
Polazeći od zahvalnosti za sav život, kršćanke i kršćani smatraju se dužnima i spremnima za preuzimanje odgovornosti u svijetu. Oni prenose viziju kršćanske nade koja se temelji na biblijskim obećanjima.

3.4. Didaktička načela

Nastavni plan i program naglašava usmjerenost vjeronauka na učenike, njihove živote i uvjerenja. Polazeći od toga, kurikulum ističe dva načela: „Za katolički vjeronauk ključno je načelo korelacije, što znači naizmjenično upoznavanje vjere i života, te načelo 'cjeline u fragmentu', koje podrazumijeva elementariziranje i učenje na temelju primjera."[10] Iz toga proizlazi da je didaktičku provedbu kurikuluma potrebno prilagođavati zadanim ili posebnim okolnostima nastave. Opsežne sadržaje i cjeline treba izraziti kroz dane primjere, odnosno naglašavajući ono što je posebno. Izričito se spominju organizacijske poteškoće. Kako bi se uskladio s modelom kompetencija, kurikulum se usredotočuje na četiri religijsko-didaktička načela:

10 *Isto.*

Prvo načelo uključuje, tzv. opismenjavanje u religijskom jeziku i simbolici. Pritom se u obzir uzimaju kompetencijske dimenzije kada se govori o prepoznavanju, razumijevanju i spoznaji slojevitosti religijskog jezika. Cilj tog procesa je poticanje individualnog i kreativnog načina izražavanja. Filozofiranje i teologiziranje treba potaknuti djecu na razmišljanje o važnim životnim pitanjima, na izražavanje vlastitih osjećaja i iznošenje argumenata u religijsko-transcendentalnom kontekstu. Promišljanje treba razvijati njihovu sposobnost donošenja odluka na vjersko-etičkom području njihova života. „Actio et Contemplatio" stavlja naglasak na performativno učenje (usp. kompetencijska dimenzija „performansa"). Pojam *contemplatio* (duhovno razmatranje) jasno daje do znanja da je ovdje nije riječ samo o primjerenom etičkom djelovanju nego i o doživljaju duhovnih vježbi kao što su molitva, tišina i meditacija. Kontemplativna refleksija posebno je obilježje vjerskog učenja. Čovjek spoznaje sebe kao od Boga bezuvjetno voljenog, prihvaćenog ja. U toj intimnoj nutrini samospoznaja može se naći pokretač pozitivnog razvoja osobnosti.

Vjersko obrazovanje i život uvijek se ostvaruju u odnosima: između ljudi i Boga, ljudi i ljudi, ljudi i svijeta. Odnosi se razvijaju, mijenjaju, imaju biografske crte. S te točke gledišta učenje s drugim i o drugome postaje važno obilježje vjeronauka. Nastala rezonanca potiče daljnji razvoj, promišljanje i odabir novih putova.

3.5. Integrativna uloga vjeronauka

Na prijedlog Saveznog ministarstva obrazovanja, znanosti i istraživanja novi su kurikulumi izrađivani istodobno za sve predmete prvih

osam razreda, tako da njihovi ciljevi i tematska područja budu međusobno povezani, što olakšava međupredmetno učenje i poučavanje. Taj je cilj moguće postići najesen 2023. godine, kada će i ostali predmeti imati spremne svoje nastavne planove i programe. Kurikulum za nastavni predmet vjeronauka primjenjuje se postupno: za razrede 5. – 8. već od jeseni 2021. godine, a za razrede 1. – 4. tek od jeseni 2023. godine. Međupredmetne su teme kurikuluma samo dijelom obvezne. Za katolički će vjeronauk te teme biti uključene u kurikulum do jeseni 2023. godine i usklađene s ostalim predmetima. Navedene su i teme koje se moraju obraditi, a koje su izvan okvira stručne vjeronaučne nastave, primjerice klimatske promjene, migracije i digitalizacija. Prijedlozi daljnjih tema ovise o težištu predmeta pojedine školske razine. U nastavku su navedena moguća tematska područja s primjerima koja bi se mogu obraditi u okviru nastave vjeronauka.

Ne treba podcjenjivati prednost koju međupredmetni kurikulumi imaju za vjeronaučnu nastavu. Vjeronauk se na taj način integrira u mrežu nastavnih predmeta kao „ravnopravan partner“. Novi kurikulum pridonosi tomu da školsko obrazovanje prepozna i potakne cjelovit odgoj i razvoj učenika, uključujući njihova sveukupna životna iskustva i potrebe.

Njegovom se primjenom stajališta zastupljena u ostalim nastavnim predmetima mogu nadopuniti dodatnom perspektivom i interpretacijskom dimenzijom. Međutim, međupredmetno poučavanje stavlja i velike izazove pred konfesionalno usmjerenu nastavu vjeronauka. Bit će potrebno, i to ne samo iz organizacijskih razloga, otvoriti okvire konfesionalnog vjeronauka i surađivati interkonfesionalno ili interreligijski. Bilo bi dobro da ustanove koje obrazuju i dodatno educiraju učitelje više potaknu i promiču kompetencije, metode i projekte u tom smjeru tijekom sljedećih dviju godina. Naime, o tome ovisi na koji će se način iskoristiti mogućnosti koje otvara nova koncepcija kurikuluma i u kojoj će mjeri religijsko obrazovanje ostati ili postati uobičajeni sastavni dio odgoja mladih.

O novom kurikulumu može se sažeto reći sljedeće: On prepoznaje kretanja i promjene u društvu i vjerskom životu ljudi te pokušava ponuditi koncept koji ostavlja prostora za fleksibilnost i slobodu pristupa mladim ljudima u njihovom životnom okruženju. Budući da ciljevi nisu ograničeni na sadržaj, nego orijentirani na stjecanje kompetencija vjeroučitelji mogu odgovoriti na individualne potrebe i interese učenika te se prilagoditi različitim uvjetima specifičnim za svaku pojedinu školu. Opisi kompetencija stavljaju mlade u središte procesa učenja. Zadaća nastavnika ne sastoji se od toga da djeci prenesu i utisnu u pamćenje određene vjerske sadržaje, već da im pomognu na putu traženja i razmatranja vlastite religioznosti. Kurikulum time potiče nastavne procese orijentirane na subjekt, a čiji interpretacijski okvir čine Biblija i kršćanska tradicija. U tom smislu, sadržaji vjeronaučne nastave učenicima pružaju mogućnost da se razvijaju i pronađu odgovore na svoja pitanja.

Kompetencijske dimenzije su metodološki principi koji nam kazuju „kako“, odnosno na koji način bi se kompetencije trebale steći. Svaki bi opis kompetencija trebao sadržavati faze usvajanja kompetencija, od percepcije preko razumijevanja, oblikovanja i komunikacije do sudjelovanja. Taj proces, koji se uvijek iznova ponavlja, omogućuje učenicima razvoj kompetencija koje ih čine otvorenima za dijalog, toleranciju, prihvaćanje drukčijeg i konstruktivno rješavanje sukoba. Rasprava i razmišljanje o kršćanskim vrijednostima trebaju ih potaknuti da se u svakodnevnom životu zalažu za inkluziju, mir i pravednost. Kroz promišljanje o vlastitoj religioznosti i etičko-moralnim stavovima, kao i kroz interakciju, učenike se podržava u argumentiranom obrazlaganju njihovih stavova i mišljenja te u donošenju odgovornih odluka. Dakle, kurikulumski se model kom-

petencija čini prikladnim za prilagodbu vjeronauka izmijenjenim očekivanjima obrazovne politike.

No, što je s interkonfesionalnim, interreligijskim i interkulturalnim obrazovanjem? Gdje je ono pronašlo svoje mjesto u novom kurikulumu, tj. koja područja kompetencija omogućuju provedbu interkonfesionalnog vjeronauka? Ako bolje pogledamo područja kompetencija, možemo vidjeti da kompetencijsko područje C nosi naziv „Religijska i svjetonazorska raznolikost u društvu i kulturi". Ključna kompetencija C6 dodatno konkretizira kompetencije: „Sposobnost refleksivnog razmatranja različitih načina življenja i oblika vjerovanja". Sažetak opisa temeljnih kompetencija za svaku pojedinu godinu učenja jasno pokazuje da se ciljevi C6 provlače kroz sve školske razine, što ne samo da otvara mogućnost za interkonfesionalno i interreligijsko učenje nego je to zapravo ono što se novim kurikulumom zahtijeva i promiče. Ali i područje kompetencija A s temom „Ljudi i njihova životna orijentacija" usmjerava pogled učenika na raznolikost njihova okruženja te im pomaže da se usredotoče na ono što povezuje i da se prema onome što je različito odnose s uvažavanjem. Time su i na tom području otvorene mogućnosti za susret s drugima i drukčijima. Štoviše, područje kompetencija A čak uvjetuje takve susrete. Područje kompetencija B pogodno je za spoznaju onoga što je specifično vlastito. Promišljanjem, susretima i razmjenom s drugim konfesijama i religijama može se ojačati poistovjećivanje s vlastitom konfesijom i istaknuti njezine posebnosti. Ipak, moramo naglasiti da je ovdje riječ o konfesionalnom kurikulumu koji se odnosi isključivo na nastavu katoličkog vjeronauka.[11] Izrada ciljeva i osmišljavanje tema na temelju interkonfesionalne ili interreligijske suradnje moguća je zasad samo u određenim školama i za određene grupe učenika uz dogovor nastavnika. U principu to nije velik nedostatak, ali bi svakako bio velik korak kada bi barem kršćanske vjeroispovijesti mogle postići minimalni konsenzus na tom polju. Bilo bi poželjno da se formuliraju zajednička područja kompetencija i nastavnih tema za pojedine školske razine kako bi se promicala suradnja. Provedba interkonfesionalnog, interreligijskog ili čak multireligijskog vjeronau-

11 O mogućnostima i poteškoćama dijaloško-konfesionalnog vjeronauka u kontekstu kurikuluma vidi u: Andrea Lehner-Hartmann – Florian Mayrhofer, Zusammen lernt man wenig allein. Lehrplansynopse und Praxisbausteine für den dialogisch-konfessionellen Religionsunterricht, u: Mehmet Hilmi Tuna – Maria Juen (ur.), *Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts*, Kohlhammer, Stuttgart, 2021., 123-147.

ka nije samo pitanje nastavnog plana i programa. Međutim, kurikulum određuje obvezujuća težišta i postavlja ciljeve. U njegovoj provedbi dobar udžbenik velika je podrška i pomoć vjeroučiteljima i učenicima. Stoga se u nastavku ispituje u kojoj mjeri je dvama izdavačkim timovima pošlo za rukom implementirati koncept novog kurikuluma u novim vjeronaučnim udžbenicima.

4. Novi udžbenici katoličkog vjeronauka za više razrede osnovne škole

U izradi su dvije udžbeničke serije za više razrede osnovne škole (5. – 8. razred). Prva izdanja koja su usklađena s novim kurikulumom dostupna su od jeseni. Na temelju kompetencijskih područja za 5. razred opisanih u kurikulumu možemo istražiti na koji način je u udžbenicima primijenjen kurikulumski model kompetencija, na što je stavljeno težište i koje se kompetencije učenika razvijaju korištenjem udžbenika te koje kompetencije vjeroučitelji moraju posjedovati da bi novi koncept uspješno primijenili u nastavi.

4.1. Udžbenička serija Religija za nas

Jedna serija udžbenika nosi naziv *Religija za nas*. Referiranjem na zajedništvo već je u samom naslovu stavljen naglasak na zajednički cilj. Knjiga plijeni poglede svojim šarenim i dinamičnim dizajnom. Vedrim bojama i slikama u različitim stilovima, stripovima i raznolikim zadacima želi se na prvi pogled pobuditi znatiželju i motivirati. Na prvoj stranici je kviz kojim se poziva korisnika da istraži udžbenik. Odgovarajući na pitanja, djeca upoznaju strukturu i metode njegove izrade. Već u sadržaju prepoznajemo šest ključnih kompetencija za 5. razred: šest poglavlja udžbenika odgovara ključnim kompetencija kurikuluma, kojih također ima šest.[12]

Naslovi poglavlja, koja prema zamisli autora trebaju ostati isti u sva četiri udžbenika, sadrže tematske cjeline specifične za svaku pojedinu godinu učenja, u našem primjeru za 5. razred. Karakteristično je opetovano korištenje riječi „nas“ u svakom poglavlju, čime se kao cilj usvajanja kompetencija naglašava zajedništvo.

12 Bachofner-Mayr, Fellner, Kögler, Meixner, *Religion für uns 1. Serviceteil für LehrerInnen*, 2021.

Ključne kompetencije kurikuluma

A1 Odgovorna izgradnju odnosa sa samim sobom, s drugima i svim stvorenim
A2 Suočavanje s važnim životnim pitanjima
B3 Poznavanje osnova i ključnih motiva kršćanske vjere i njihova primjena u vlastitom životu
B4 Upoznavanje temeljne crkvene prakse i religiozno-duhovnih načina izražavanja
C5 Interpretirati, ocijeniti i oblikovati medije, umjetnost i kulturu u kontekstu religijske percepcije
C6 Refleksivno razmatranje različitih načina življenja i oblika vjerovanja

Poglavlja u *Religija za nas*

1. Zajedništvo koje nas osnažuje / Suživot – doživjeti zajedništvo
2. Pitanja koja nas pokreću / Filozofiranje – postavljanje važnih životnih pitanja
3. Vjera koja nas nosi / Sveto pismo – otkrivanje svijeta Biblije
4. Crkva koja nas povezuje / Crkva – doživjeti zajednicu vjernika
5. Svijet koji nas obilježava / Proslave – slavljenje života
6. Raznolikost koja nas ujedinjuje / Religije – život u raznolikosti

U sadržaju je također uočljivo da su teme svakog poglavlja označene trima bojama: narančastom, plavom i zelenom.

Svako poglavlje počinje temom koja je označena narančastom bojom. Ovdje se djeca posebno upoznaju sa sadržajem usmjerenim na znanje i činjenice iz svijeta koji ih okružuje i kojeg neposredno doživljavaju. Dakle, prva dimenzija kompetencije (opažanje i opisivanje) primjenjuje se na početku svake tematske cjeline.

Plavom bojom označeni su sadržaji usmjereni na promišljanje o spoznatome i činjenicama, odnosno o onome što se percipiralo ili o vlastitim iskustvima, primjenom i isprobavanjem novih saznanja, daljnjim razmišljanjem i razmatranjem, rješavanjem zadataka, raspravom ili razmjenom mišljenja. Na stranicama svakog poglavlja označenim plavom bojom kognitivni procesi, performansa i interakcija idu ruku pod ruku.

Svaka je tema popraćena zadacima koji su kao postepeni koraci raspoređeni na dvije stranice. Zadaci su obojeni narančasto ili plavo, već prema područjima kompetencija. To su zadatci koji pozivaju na promišljanje, razmjenu ili izražavanje mišljenja.

Kao zaključni dio ili za provjeru usvojenih kompetencija, svako poglavlje sadrži dvije teme označene zelenom bojom, koje uvijek imaju isti naziv: „Vježba: A sad ja...!" i „To ću ponijeti sa sobom!". U dijelu za vježbu različiti zadatci, poput popunjavanja praznina u tekstovima, rješavanja križaljki ili nadopunjavanja natpisa, pomažu u ponavljanju i učvršćivanju onoga što su učenici čuli i pročitali. Individualno ili zajedničko promišljanje i produbljivanje naučenoga može se potaknuti pitanjima koja potiču kreativno razmišljanje ili kroz različite zadatke. Pitanja pod naslovom „To ću ponijeti sa sobom" potiču osobnu procjenu naučenoga i individualna mišljenja. Usvajanje i pamćenje novih spoznaja ili iskustava prva su prekretnica prema odgovornom djelovanju.

U sadržaju je također uočljivo da su u svakom poglavlju dvije teme označene zvjezdicom. To su takozvane stranice impulsa i metoda. Kao stranice impulsa označeni su sadržaji koji se odnose na svakodnevni život, a kao stranice metode sadržaji koji se odnose na činjenice. U njima su sadržana didaktička načela kurikuluma, kao što su razumijevanje simboličkog jezika i religijskih načina izražavanja, zauzimanje stava i donošenje odluka, postavljanje egzistencijalnih pitanja, rad na biblijskom tekstu, pisanje molitvi, promišljanje o vlastitom životu te isprobavanje kreativnih tehnika učenja kao što su kao *brainstorming* i umne mape.

Na kraju udžbenika objašnjeni su dijelovi mise te se detaljno prikazuje slijed odvijanja misnog slavlja. Na posljednjoj stranici nalazi se zemljopisna karta Palestine u doba Novog zavjeta i QR-kodovi za digitalno korištenje vježbi slušanja.

Što se tiče interreligijskog učenja, posebno je zanimljivo 6. poglavlje jer se bavi područjem kompetencije vezanim za vjersku i društvenu raznolikost. U tom se poglavlju razmatra što „biti doma" znači za djecu. Što je domovina i što neko mjesto čini „domom"? Stranice impulsa odvode djecu iz sigurnih prostora do mjesta gdje se susreću s drugima. U sljedećem koraku potiče se percepcija raznolikosti i drugosti ljudi te se uz pomoć zadataka poziva na razmišljanje i razmjenu mišljenja. Uvode se i objašnjavaju novi pojmovi kao što su poštovanje, tolerancija i diskriminacija. Sljedeća tema otvara pogled na raznolikost kršćanstva i religija služeći se brojnim fotografijama. Daljnjim zadatcima i različitim metodama učenike se potiče na promišljanje o uočenome. U temama koje su usmjerene na znanje i činjenice razmatra se definicija religije i karta geografske rasprostranjenosti religija.

Na sljedećim stranicama predstavljene su četiri svjetske religije, ali ne i kršćanstvo. Kršćanske konfesije predstavljene su zasebno uz prikaz referentnih osoba iz kršćanske povijesti, a dupla stranica posvećena je ekumenskom pokretu. Raznolikost, razlike, sličnosti i zajedništvo provlače se kroz udžbenik kao crvena nit, što je također prikazano u posljednjem poglavlju.

Jezik udžbenika je jasan i razumljiv, ali ne i djetinjast. Udžbenik se učenicima obraća kao partnerima u procesu učenja te ih prati kroz zadatke usmjerene na razvoj kompetencija. On je modernog i sofisticiranog dizajna, što privlači dječju pažnju i budi znatiželju, te ga se u svakom pogledu može svrstati u grupu modernih školskih udžbenika. „Religija za nas" uspješno primjenjuje koncept kurikuluma i vodi do ciljeva navedenih u opisu kompetencija. Vjeroučitelji koji se koriste ovim udžbenikom od jeseni 2021. godine u nastavi za 5. razred mogu biti sigurni da neće promašiti cilj nastavnog plana i programa. Uspješnost njegove praktične primjene treba se tek pokazati.

4.2. Udžbenička serija Vrijeme za religiju

Drugi udžbenik želi svojim naslovom *Vrijeme za religiju* naglasiti što je posebno i drukčije u vjeronauku. Prvo što se uočava pri listanju udžbenika je količina teksta. Prednost toga je što se u njemu mogu pronaći brojne priče koje je moguće iskoristiti za pokretanje rasprava. Osim toga, u dodatnim prozorčićima ponuđena je velika količina pozadinskih podataka. Može se puno toga pročitati, ali je malo ili nimalo poticajnih prijedloga za daljnji rad s dobivenim podatcima.

Dizajn udžbenika je prilično statičan, općenito ostavlja dojam tradicionalnog školskog udžbenika. Glavne boje dizajna su crna, bijela i žuta. U knjizi ima mnogo ilustracija, uključujući brojne fotografije umjetničkih djela, uz koje doduše nema komentara pa je ponekad teško dokučiti njihovu svrhu. Na rubovima stranica nalaze se ponavljajući piktogrami koji upućuju na dodatne informacije i zadatke ili postavljaju dodatna pitanja. No, funkcija je tih simbola objašnjena samo u priručniku za učitelje. Nažalost, on nije u boji, međutim način opisa zadatka u njemu pokazuje da je u taj dio uložen znatan trud. Udžbenik je teško koristiti bez pomoći priručnika za učitelje, koji je moguće pronaći i na internetskim stranicama.

U uvodu priručnika za učitelje naglašava se da udžbenik primjenjuje odrednice novog nastavnog plana i programa. Međutim, to nije vidljivo iz same strukture poglavlja. Novi kurikulum sadrži šest ključnih kompe-

tencija, dok udžbenik ima sedam poglavlja. To se može objasniti činjenicom da u središtu pozornosti tog vjeronaučnog udžbenika stoje sadržaji, a ne stjecanje kompetencija. Ovdje je objektivno razmatranje i prakticiranje vjere stavljeno u prvi plan.[13] Većina tema pripada području kompetencija „Religija kao predmet učenja i religija koja se živi."

Opći dojam o udžbeniku potvrđuje i predložen plan za provedbu nastave. Osim u prvom i posljednjem poglavlju, učenici rabeći udžbenik ne mogu samostalno usvojiti kompetencije s područja A i C. Usvajanje tih kompetencija moguće je isključivo uz vodstvo nastavnika. U prvom su poglavlju ukratko obrađene dvije ključne kompetencije iz područja kompetencija A (Ljudi i njihove životne orijentacije). U sedmom poglavlju predstavljena je raznolikost religija s naglaskom na različite proslave. To nije slučajno jer se struktura udžbenika ravna prema crkvenoj godini. Zanimljiv je sam odabir proslava u različitim religijama kao teme. Na zadnjim stranicama, na kojima su predstavljene različite kršćanske konfesije, nudi se opet puno informacija.

U priručniku za učitelje objašnjen je način na koji su pojedina poglavlja strukturirana. Učenici se uvodnim tekstom te promatranjem i analizom umjetničke slike upoznaju s temom, odnosno uvode u tematiku. Nakon tog tekstualnog impulsa slijede dodatna pitanja koja bi učenici trebali dopuniti i obraditi. Uvodni dio poglavlja može se svrstati u kompetencijsku dimenziju „opažanje i opisivanje".

Uz mnoštvo informacija i podataka koje je o nekoj temi vrijedno znati u svakom se poglavlju, prema priručniku za učitelje, nalazi i biblijski tekst koji se analizira, interpretira i o kojem se promišlja. Taj bi dio pripadao kompetencijskoj dimenziji „razumijevanje i interpretacija".

Portreti poznatih kršćana i opisi njihovih života služe kao konkretan primjeri davanja oblika religiji. Te stranice udžbenika uključuju dakle kompetencije „oblikovanje i djelovanje". Na kraju se svakog poglavlja provjeravaju usvojene kompetencije te učenike poziva da ponove ono što što su naučili, da zapamte važne stvari te da ponovno promišljaju o temi. U svakoj provjeri kompetencija ponavljaju se sljedeći misaoni impulsi: „ Posebno zanimljivo u ovom poglavlju mi je bilo:", „Teško mi je u ovom poglavlju bilo…", „Što se toga tiče, htio bih postaviti još jedno pitanje…", „Isprobao sam…" Te rečenice potiču promišljanje i interakciju.

13 Usp. Rudolf Englert, Von Religion lernenen.

Na kraju je poglavlja popis ideja i savjeta za daljnje aktivnosti vezane uz temu koja se obrađuje. Taj dio bi trebao potaknuti da se naučeno primijeni u svakodnevnom životu i praksi. Savjeti su dobri i kreativni te stoga posebno značajni jer otvaraju prostor za raspravu i razmjenu mišljenja te uključivanje osobnih učenikovih iskustava u nastavu.

Priručnik za učitelje pruža konkretne informacije o kompetencijskim dimenzijama koje se primjenjuju i potiču u određenom poglavlju. Malo je zbunjujuće što priručnik govori o temeljnim kompetencijama umjesto o kompetencijskim dimenzijama te ih popisuje abecednim redom (A-E). Iako su vjeroučitelji s tim pojmom dobro upoznati, novi ga kurikulum više ne upotrebljava.

Nakon završnog 7. poglavlja slijedi dodatak s definicijama pojmova i prikazom nastavnih metoda. Potonji je zamišljen kao radionica u kojoj se djeci nude određene aktivnosti. Nažalost, grafički dizajn tih stranica je poprilično zbunjujući. Naime, upute za zadatke su presitne i neuočljive, iako je većina stranica poluprazna, što ostavlja dovoljno mjesta za dinamičniji dizajn.

Na kraju udžbenika je zemljopisna karta Palestine i „PrayMobil“: ako otkinete posljednju stranicu i presavijete list duž iscrtanih linija, dobit ćete mali molitvenik „za usput“. Zgodna ideja.

Kada se sve sabere, stječe se dojam da udžbenik želi postići previše: velikom količinom podataka kao da želi ispuniti brojna očekivanja i zamisli, što potvrđuje i priručnik za učitelje koji ima 175 stranica. U priručniku se mogu naći daljnji prijedlozi i poticaji za dodatne aktivnosti, predlošci za kopiranje, ilustracije i upute za svako poglavlje. Udžbenik nudi i veliku količinu materijala kako bi pružio mogućnost izbora. U tom pogledu, udžbenik je opsežna zbirka tekstova i prijedloga za nastavne aktivnosti. Međutim, to ne olakšava primjenu kurikulumskog modela kompetencija jer u fokusu kurikuluma više nije sadržaj, nego kompetencije. Stoga bi model kompetencija trebao činiti okosnicu udžbenika kojoj bi se potom dodao sadržaj, a ne obrnuto. Nažalost, autorima tog udžbenika nije osobito dobro pošlo za rukom kreiranje zanimljivog, privlačnog i jednostavnog alata za učenike i nastavnike. Nastava u praksi zahtijeva više dinamike i prostora za specifične situacije i pojedinačne slučajeve. Vjeronaučni udžbenik bi trebao odražavati tu dinamiku i fleksibilnost.

Implementacija novog kurikuluma i rad s novim udžbenicima zahtijevaju od vjeroučitelja određenu fleksibilnost i kreativnost. Međutim,

udžbenici ne bi trebali predstavljati i nove izazove. Svakako bi bilo korisno da ih i vjeroučitelji sami, potaknuti određenom dozom znatiželje i spremnosti na eksperimentiranje, uzmu u ruke kako bi saznali nešto novo i izišli iz uobičajene rutine. Vjeroučitelji ne samo da bi trebali posjedovati opsežno stručno znanje nego bi također trebali znati primijeniti svoje znanje u okviru kompetencijskih dimenzija. Upravo je stoga završni dio ovog izlaganja usmjeren na odgovornost nastavnika u vjeronaučnoj nastavi.

5. Vjeroučitelj – najvažnija komponenta uspješnog vjerskog odgoja i obrazovanja

Ne smijemo zaboraviti da se obrazovanje događa u interakciji i u toj interakciji nastavnik ima vrlo važnu ulogu. On mlade ljude oblikuje za cijeli život, posebice u slučaju vjerskog odgoja i obrazovanja. Istraživanja, razmatranja i znanstveno utemeljeni radovi o društvenim okvirnim uvjetima, sadržajnim i didaktičkim težištima te o novim organizacijskim strukturama nastave vjeronauka mogu se i moraju poticati i primjenjivati u nastavi, no odlučujući čimbenik uvijek ostaje vjeroučitelj i njegova autentičnost u nastavnom procesu. O njemu uvelike ovisi hoće li nastavni sadržaj dirnuti učenike ili ih ostaviti ravnodušnima. Nastavnik nikada ne može prenijeti znanje i informacije a da ih ne poveže sa svojim osobnim iskustvima, pogledima i stavovima. Didaktika i metodika mogu biti u potpunosti usklađene s nastavnim gradivom i suvremenim pedagoškim očekivanjima, ali ako nastavnik ne može pobuditi zanimanje učenika za neku temu ili problematiku i potaknuti ih na sudjelovanje, sve ostalo neće biti od velike koristi. To se posebno odnosi na vjeronauk, gdje je u pitanju nešto vrlo osobno, intimno. Bilo bi također korisno kada bi vjeroučitelji samostalno razmotrili određena filozofska i teološka pitanja kako bi mogli vjerodostojno pratiti svoje učenike.

Međutim, zadatak vjeroučitelja nije da učenike obrate na vjeru, nego da razmotre njihovu životnu situaciju i priđu im tamo gdje se upravo nalaze ili su zastali na svom životnom putu. Od vjeroučitelja se ne očekuju gotova rješenja ili recepti za rješavanje egzistencijalnih pitanja učenika, nego da ukažu na mogućnosti i načine njihova rješavanja te da prate djecu na njihovu putu potrage za odgovorima. S tog stajališta, religijski odgoj i obrazovanje koje želi ozbiljno shvatiti razvoj osobnosti učenika ne može nikada postati religijska znanost ili filozofsko-spoznajna rasprava o

ispravnom i pogrešnom ponašanju. Navedeno za vjeroučitelje predstavlja stalan izazov: oni moraju biti u tijeku s najnovijim teološkim i didaktičkim saznanjima te neprestano promišljati o svojoj vjeri i vlastitom vjerskom razvoju. Osim toga, isto kao i njihovi učenici i oni su izloženi društvenim, kulturnim i vjerskim kretanjima i promjenama. Sve to treba uzeti u obzir prilikom osposobljavanja i pružanja podrške vjeroučiteljima.

Matthias Gronover zagovara duhovnost vjeroučitelja. U svom članku „Čemu sve to?" razmatra različite oblike izražavanja duhovnosti od kojih vjeronauk može imati samo koristi.[14] Na pitanje u naslovu svoga članka odgovara da duhovnost ima praktične učinke i da oživljava osobni mentalitet, primjerice kada vjeroučitelji razviju osjećaj oduševljenja za svoj predmet, mogu taj isti osjećaj prenijeti i na svoje učenike. Njihov osobni entuzijazam, koji se temelji na dubokom uvjerenju i življenoj vjeri, može tijekom nastave zapaliti iskru i kod učenika. Međutim, i uz takav entuzijazam potrebne su stručno-znanstvene kompetencije: teološke i didaktičke. Gronover naglašava sljedeće: nastavnici su „zarobljeni u višedimenzionalnom sustavu profesionalnog znanja, emocija, vlastitog doživljaja nastavničkih kompetencija kao i vlastitih rutina u nastavi"[15] On vjeruje da se duhovnost učitelja izražava u poniznosti koja pomaže u tomu da se neuspjeh integrira u jednu veću cjelinu. Potrebno je još dodati da poniznost ne pomaže samo u podnošenju vlastita neuspjeha nego i da spoznamo da smo samo posrednici, oruđe. Poniznost otklanja pritisak da sve morate postići sami. Poniznost dozvoljava opuštenost i spontanost. Poniznost omogućuje Bogu da djeluje. Koliko su se samo puta odjednom pojavili pravi odgovori na neočekivana pitanja. Međutim, poniznost također omogućava spoznavanje vlastitih granica i zajedničko traženje odgovora s učenicima kao ravnopravnim suputnicima na tom putu. Naša duhovnost nam omogućuje da budemo autentični. Nikakva stručna objašnjenja i nikakve duhovne vježbe ne mogu biti učinkovite ako vjeroučitelj ne stoji čvrsto iza njih i u skladu sa svojim vlastitim uvjerenjima. To znači da je vjeroučiteljima potrebna temeljita teološka edukacija i usavršavanje. Nerijetko se dešava da odgovore na teološka i filozofska pitanja moraju prevoditi na jezik učenika ili usmjeriti učenike na putu traženja odgovora vezanog za određenu tematiku. To je nemoguće ako ni sami nisu suvere-

14 Matthias Gronover, Was bringt´s? Spiritualität von Religionslehrern und Religionslehrerinnen, 47-49.

15 Matthias Gronover, Was bringt´s? Spiritualität von Religionslehrern und Religionslehrerinnen, 47.

no ovladali određenom tematikom. Vjeroučitelji moraju biti ukorijenjeni u svojoj vjeri. Gerd Neuhaus u svom članku „Razvoj blebetanja" piše: „Teološko se znanje od mene tražilo više na nastavi vjeronauka, nego na sveučilištu. [...] Osim toga učenici ne dozvoljavaju da ih se kljuka stručnim žargonom, koji se ponekad koristi u akademskim diskursima, nego s pravom očekuju da će im čak i zahtjevni sadržaji biti objašnjeni na što je moguće općenitiji i razumljiviji način."[16] Vjeroučitelji stoga moraju posjedovati stručna teološka znanja koja se podudaraju s životnom situacijom i egzistencijalnim pitanjima njihovih učenika kako bi im mogli dati odgovarajući prostor za interpretaciju. Od akademske se teologije zahtijeva da bude otvorenija za praktičnu primjenu. Ona bi na taj način trebala ne samo podržati vjeroučitelje olakšavajući im pristup novim spoznajama teoloških istraživanja nego i zajedno s njima redefinirati stare pojmove te ih smjestiti u kontekst današnjice kako bi, uzimajući u obzir percepciju učenika, konkretizirali temeljne osnove religije. Slijedom toga, Neuhaus smatra da bi također i profesori teologije tijekom jednog semestra trebali odraditi praktičnu nastavu u školi. Smatra paradoksalnim da oni „obučavaju buduće vjeroučitelje, a da se nisu susreli s nastavom vjeronauka još od svojih školskih dana"[17].

Dakle, nije dovoljno steći stručno teološko znanje i konstantno ga usavršavati. Još uvijek je potrebna i osobna internalizacija, odraz usvojenih spoznaja u vlastitom životu. Vjeroučiteljima nedostaje duhovna potpora u užem smislu. Posljednjih desetljeća posvećuje se toliko pažnje osuvremenjivanju didaktičkih i metodičkih rješenja u nastavi da su ne samo pristup aktualnim teološkim sadržajima nego i osobni rast i razvoj vjeroučitelja stavljeni u drugi plan. Zasad se nude radionice za ovladavanje tehnikama disanja koje smanjuju stres, predavanja o nenasilnoj komunikaciji ili vježbe za postizanje usredotočene svjesnosti. To je, bez sumnje, također važno. No, stvara se dojam da se više ne govori o važnim stvarima. Nadamo se, ne zato što više nitko ne zna kako. Također ne treba zaboraviti da su i na živote mnogih vjeroučitelja utjecali opadanje ugleda kršćanstva vezanog za Crkvu kao i različite individualne doktrine spasenja. Dobar savjet teologiji i Crkvi bi bio da u javnom prostoru više pažnje posvete posrednicima kršćanske baštine, a ne samo da im nameću očekivanja, ostavljajući ih same sa svim izazovima. Većina mladih samo

16 Gerd Neuhaus, Die Entwicklung zum Laberfach, 32.

17 Gerd Neuhaus, Die Entwicklung zum Laberfach, 31.

preko njih dolazi u dodir s Crkvom i vjerom. Njih mladi doživljavaju kao predstavnike Crkve i putokaze za izgradnju uspješnog života. Time je i nastava vjeronauka, koju prema uputama novog kurikuluma i uz pomoć prilagođenih udžbenika održava samorefleksivni duhovni učitelj, zasigurno od elementarnog značenja, posebno u današnjem društvu obilježenom pluralizmom.

Zaključak

Ovo je istraživanje pokazalo da konfesionalni vjeronauk stoji pred velikim izazovima u smislu temeljite promjene perspektive i metodike nastave. Potrebno ga je nanovo koncipirati i usmjeriti prema budućnosti kako bi zadržao odgovarajuće društvene značenje. Promjena perspektive uključuje „učenje od religije" koje omogućuje unutarnji i vanjski pogled na vlastitu religiju te je tako čini korisnom pri suočavanju s individualno-egzistencijalnim pitanjima. U nastavne je procese neophodno uključiti refleksivno promišljanje o vlastitoj i stranim religijama, što se najbolje može postići poučavanjem kroz suradnju i usmjerenost na osobne susrete. Stoga bi vjeronauk budućnosti trebao biti otvoren za interkulturalnu, interreligijsku i interkonfesionalnu razmjenu gledišta. Novi kurikulum (2020.) katoličkog vjeronauka u Austriji omogućuje to otvaranje kako izborom tematike tako i postavljenim ciljevima. Ciljevi su definirani na temelju kompetencijskih dimenzija, a ne zadanih sadržaja. Na taj se način vjeroučiteljima daje potrebna sloboda pri odabiru konkretnih tema koje će biti poticajne za razvoj kompetencija njihovih učenika ovisno o situaciji i okolnostima. Dva nova izdanja udžbenika pomažu vjeroučiteljima u provedbi kurikulumskih ciljeva u praksi. Školska su okruženja vjeroučitelja vrlo različita u smislu kulturalnog, religijskog i konfesionalnog pluralizma. Upravo bi se stoga vjeroučitelji trebali osjećati pozvanima da hrabro otvore vrata katoličkog vjeronauka i pokažu da se mogu nositi s budućim izazovima. U tome im je potrebna ne samo organizacijska i metodološka podrška nego i teološka i duhovna. Od njih se traži da teološke sadržaje prevedu na jezik mladih, a to će biti moguće tek onda kada njihova poduka bude autentična, odnosno utemeljena na osobnim spoznajama i iskustvima.[18]

18 Posebno zahvaljujem dr. Michaeli Rustwurm, koja je s velikom pažnjom odradila njemačku lekturu članka i koja je uvijek bila spremna sa mnom tražiti najbolje moguće jezične formulacije.

RELIGIJSKO OBRAZOVANJE IZ PERSPEKTIVE INTERKULTURALNOG DIJALOGA U ITALIJI, FINSKOJ I HRVATSKOJ – KOMPARATIVAN PRISTUP

Blaženka Valentina MANDARIĆ – Gordana BARUDŽIJA

UDK 2-47(4-6EU)
37.014.52(4-6EU)
2-47(450+480+497.5)
37.016
Izvorni znanstveni rad

Sažetak

Članak tematizira religijsko obrazovanje u Europi, osobito u Italiji, Finskoj i Hrvatskoj, pod vidom interkulturalnog dijaloga. Koncipiran je u tri poglavlja. U uvodu i prvom dijelu autorice kontekstualiziraju status religije i religijskog obrazovanja u europskim zemljama, osobito u Europskoj uniji. Na temelju analize relevantnih europskih dokumenata navedena su temeljna obilježja i tendencije odgojne politike Europske unije u odnosu na religijsko obrazovanje i status religije u europskim društvima. Drugo poglavlje donosi „osobne karte" religijskog obrazovanja u Italiji, Finskoj i Hrvatskoj izrađene na temelju analize predmetnih kurikuluma religijskog obrazovanja navedenih zemalja. U trećem poglavlju autorice donose zaključna promišljanja proizašla iz usporedbe religijskog obrazovanja u Italiji, Finskoj i Hrvatskoj. Pozornost je usredotočena na sličnosti i razlike nastavnog predmeta vjeronauka u Hrvatskoj u odnosu na isti nastavni predmet u Italiji i Finskoj.

Ključne riječi: religijsko obrazovanje, modeli religijskog obrazovanja, europske odgojno-obrazovne politike, ishodi religijskog obrazovanja, interkulturalni dijalog.

Uvod

Ako bismo htjeli istaknuti jedno od temeljnih obilježja Europske unije, onda je to jedinstvo u različitosti. Različitost je uočljiva u svim životnim područjima pa tako i u području religioznosti. Naime, svaka zemlja članica Europske unije ima vlastitu kulturnu, povijesnu, religijsku i političku konfiguraciju. U tom je smislu slika Europske unije veoma šarolika. Kulturne i religijske razlike u Europi počele su se osobito povećavati nakon

ekonomskih migracija šezdesetih i sedamdesetih godina, a kulminirale aktualnim svjetskim migracijama. U Europi je najveći porast muslimanskog stanovništva, ali i stanovnika koji pripadaju manjim religijskim zajednicama. U religijskom smislu u Europskoj uniji sve glasnije se govori o takozvanoj „trećoj konfesiji“[1].

Kao što u Europskoj uniji nema jedinstvenoga odgojno-obrazovnog sustava, tako nema ni jedinstvenog modela religijskog obrazovanja. Odgoj i obrazovanje u nadležnosti je svake pojedine zemlje članice. To vrijedi i za religijsko obrazovanje. Drugim riječima, Europska unija nema ingerenciju uređivati odgojno-obrazovnu politiku u pojedinoj zemlji članici. U tome je nacionalni zakon iznad zakonâ Europske unije. Na religijsko obrazovanje utječu mnogi čimbenici koji ga oblikuju iznutra i izvana. Osim povijesnog i religijskog konteksta, važnu ulogu ima status religije u konkretnom društvu kao i odnos vjerskih zajednica (Crkve) i države. U Europskoj uniji postoje različiti odgojno-obrazovni sustavi. Javne su škole u odnosu na religiju neutralne, a u odnosu na religioznost učenika pluralne. Određene tenzije i otvorena pitanja dolaze upravo iz odnosa „neutralnosti“ i „pluralnosti“. Ako toj činjenici pridodamo temeljno pravo roditelja da djeci osiguraju odgoj u skladu s vlastitim vrijednosnim usmjerenjima, pitanja su još složenija.

Na tragu spomenute napetosti ne prestaju rasprave o religijskom obrazovanju u javnim školama. O tome se polemizira u javnosti, u medijima, među stručnjacima, o njemu raspravljaju religijske i građanske institucije. Flavio Pajer takve rasprave i nepomirene razlike svodi na nekoliko ključnih pitanja: Kakav je i kako se mijenja zakonski okvir za prisutnost religijskog obrazovanja u školi u pojedinoj državi? Kakve su odgojne politike u europskim institucijama koje tematiziraju odnos škola – religija? Koje su aktualne razvojne tendencije u promišljanjima o religijskom obrazovanju u Europi?[2] Različiti modeli religijskog obrazovanja u Europi plod su različitih odnosâ škola – religija i država – Crkva u europskim zemljama. Polazeći od pluralnosti odnosa škola – religija i država – Crkva u Europi su prisutni različiti modeli religijskog obrazovanja: kurikular-

1 Usp. Flavio Pajer, *L'istruzione religiosa nelle scuole dell'unione europea: un'identità plurale e in evoluzione* (10. 3. 2010.), u: https://www.researchgate.net/publication/321288377_L'istruzione_religiosa_nelle_scuole_dell'unione_europea_un'_identita_plurale_e_in_evoluzione (29. VII. 2021.), 451.

2 Usp. Flavio Pajer, *L'istruzione religiosa nelle scuole dell'unione europea: un'identità plurale e in evoluzione*, 453.

ni model, konfesionalni model i isključivanje religijskog obrazovanja iz odgojno-obrazovnog sustava. Nijedan od spomenutih modela Europska unija ne može nametnuti zemlji članici.[3]

1. Tendencije odgojne politike Europske unije i religijsko obrazovanje

Već smo naznačili da u Europi postoje različiti modeli religijskog obrazovanja kao i različiti statusi religije u europskim društvima. Taj status može proizlaziti iz odvojenosti Crkve i države, državne Crkve i konkordata ili ugovora koje pojedine države sklapaju s Vatikanom. Svaka država autonomno određuje odnos škole i religije te države i Crkve. Tri su aktualna zakonska okvira unutar kojih europske države reguliraju religijsko obrazovanje.[4]

Nacionalni zakoni. U pojedinim državama Ustav određuje da će religijsko obrazovanje biti sastavni dio školskog kurikuluma (Engleska, Belgija, Njemačka, skandinavske zemlje). Cjelokupnu brigu i odgovornost za religijsko obrazovanje preuzima država uz parcijalno sudjelovanje religijskih zajednica. Zadaća religijskog obrazovanja je pridonijeti formaciji građana bez ikakvih evangelizacijskih ili pastoralnih pretenzija.

Konkordati ili ugovori. U pojedinim europskim zemljama religijsko obrazovanje regulirano je uspostavom konkordata ili ugovora države s Vatikanom. Sudjelovanje učenika u religijskom obrazovanju je izborna opcija. Roditelji, skrbnici ili sami učenici, kad steknu pravo odlučivanja, odlučuju o tome hoće li u školi pohađati vjeronaučnu nastavu. Crkva je odgovorna za temeljnu i trajnu formaciju vjeroučitelja te za izradu predmetnog kurikuluma vjeronauka i vjeronaučnih udžbenika. Crkva vjeroučiteljima dodjeljuje mandat (*missio canonica*) – dokument bez kojeg ne mogu biti zaposleni u školi kao vjeroučitelji.

3 U čl. 17., koji govori o funkcioniranju Europske unije, stoji: „Unija poštuje i ne utječe na status koji imaju crkve i religijske zajednice u zemljama članicama, u skladu s nacionalnim pravom; Unija poštuje i ne utječe također na status koji uživaju na temelju nacionalnog prava filozofske i nekonfesionalne organizacije; priznajući identitet i specifični doprinos, Unija želi zadržati otvoren, transparentan i regularan dijalog s Crkvama i organizacijama", u: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN-HR/TXT/?from=HR&uri=CELEX%3A12016ME%2FTXT (29. IX. 2021.).

4 Usp. Massimo Catterin, *L'insegnamento della religione nella scuola pubblica in Europa. Analisi e contributi di istituzioni europee*, Padova, Marcianum Press, 2013., 27-148; Ružica Razum, *Vjeronauk između tradicije i znakova vremena*, Zagreb, Glas Koncila, 2008., 107-185; Ana Thea Filipović, *U službi zrelosti vjere i rasta osobe. Katehetska i religijskopedagoška promišljanja u suvremenom kontekstu*, Zagreb, Glas Koncila, 2011., 187-198.

Odvojenost Crkve i države. Nije dopušten nikakav oblik religijskog obrazovanja u javnim školama – inzistira se na laičkom ili akonfesionalnom pristupu.[5]

Iako Europska unija nema izravne kompetencije u religijskim pitanjima zemalja članica, ona može intervenirati u slučaju da se ne poštuju temeljna ljudska prava. Europska unija štiti slobodu mišljenja, savjesti i vjeroispovijesti i zahtijeva da u tim područjima nema diskriminacije. Također inzistira da svako društvo uvažava religijski pluralizam, dijalog između vjernika i nevjernika te stvara preduvjete za demokratski suživot i priznavanje različitosti. To pravo osobito štiti u odgojno-obrazovnom sustavu. U tom vidu od posebnog su značaja intervencije *Vijeća Europe* i *Organizacije za europsku sigurnost i suradnju* (OESS). Riječ je o intervencijama koje štite pravo na slobodu vjere i koje se odnose na religijsko obrazovanje. Brojne su intervencije koje se odnose na *interkulturalnu pedagogiju*, na odgoj za demokratsko građanstvo protiv svih oblika rasizma i netolerancije te na uvažavanje religijskih manjina.[6]

U Europskoj uniji prevladava laički pristup religijskim pitanjima. Taj odnos temelji se na određenom „ethosu" koji kao temeljnu bazu dijele sve zemlje članice. Iz pravne perspektive, „ethos" je prepoznatljiv u elementima europske kulturne politike: razlikovanje političke od religijske moći, neovisnost pojedinca i države od religijskog autoriteta, odvojenost pravnih i moralnih normi (kriminalno djelo i grijeh), pripisivanje suvereniteta volji naroda, a ne božanskoj volji posredovanjem crkvenih institucija, strukturiranje javnih institucija (uključujući škole), koje su dom za sve, nikoga ne isključuju ili diskriminiraju te nisu privilegiji pojedinaca ili skupina.[7]

Odgojne europske politike polaze od *Povelje temeljnih ljudskih prava EU*: pravo na mišljenje, savjest i vjeroispovijest. „To pravo uključuje slobodu promjene vjeroispovijedi ili uvjerenja te slobodu, pojedinačno ili u zajednici s drugima, javno ili privatno, iskazivanja vjeroispovijedi ili

5 Nijedan oblik religijskog obrazovanja u javnim školama ne postoji u Francuskoj (osim u regijama Alsace i Moselle), Sloveniji i Albaniji.

6 Usp. Massimo Catterin, *L'insegnamento della religione nella scuola pubblica in Europa. Analisi e contributi di istituzioni europee*, Padova, Marcianum Press, 2013., 261.

7 Usp. Flavio Pajer, *L'istruzione religiosa nelle scuole dell'unione europea: un'identità plurale e in evoluzione*, 459.

uvjerenja bogoslužjem, poučavanjem, praksom i obredima."[8] Iz te perspektive, važna europska tijela kroz različite dokumente i preporuke „štite i promiču" etičko-religijsko obrazovanje u javnim školama. Iz europskih dokumenata i preporuka može se jasno iščitati strategija glede uloge religije u javnim školama.[9] Uz spomenute dokumente značajan doprinos u promišljanju o ulozi religije u odgoju i obrazovanju dali su različiti seminari i studijski dani stručnjaka, ministri obrazovanja, crkvene osobe, političari, filozofi, teolozi i sociolozi. Među njima osobito mjesto zauzima studijski dan na temu: *Education that takes account of religion: how can this contribute to democratic citizenship?*

Pozivajući se na Flavija Pajera, donosimo nekoliko zaključaka iz kojih je razvidno usmjerenje europske odgojno-obrazovne politike u odnosu na religijsko obrazovanje u javnim školama. Načelno se može reći da promiče religijsku kulturu s akonfesionalnim i kurikulranim pristupom. U zaključcima se navodi da je religija ključ razumijevanja nacionalne kulturne baštine, da akonfesionalni pristup jamči kritičan i objektivan pristup vlastitim uvjerenjima i uvjerenjima drugih (bile one religijske, filozofijske ili agnostičke), da akonfesionalni pristup pomaže svim učenicima vjernicima da utvrde i prošire znanja o vlastitoj vjeri, a onima koji smatraju da nisu vjernici da promisle i prodube vlastita znanstvena uvjerenja. Budući da se odgoj u školi temelji na određenoj nacionalnoj, povijesnoj i religijskoj kulturi, svaka će zemlja dati više prostora vlastitoj religijskoj tradiciji.[10] Flavio Pajer u spomenutoj studiji navodi nekoliko tendencija u odnosu na religijsko obrazovanje, koje su prisutne u aktualnim modelima religijskog obrazovanja u Europi. Naime, polazeći od činjenice da su aktualni modeli religijskog obrazovanja u Europi u trajnom razvojnom procesu, on ističe sljedeće tendencije:

8 Europski parlament, Vijeće i Komisija, *Povelja europske unije o temeljnim pravima* (2016/C 202/02), u: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT&from=RO (9. VIII. 2021.), čl. 10.

9 Usp. *Preporuke 1178 i 1202.*; *Rezolucija Vijeća Europe 1995.*, *Preporuke 1346 i 1997.*; *Izvješće Vijeća Europe o Religiji i demokraciji*; *Preporuka 1720*; *Toledo Guiding Principles on teaching about religions and beliefs in public schools, 2007.*; *Bijela knjiga o međukulturnom dijalogu „Živimo zajedno jednaki u dostojanstvu", 2008.*; *Recommendation CM/Rec(2008)12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education.*

10 Usp. Flavio Pajer, *L'istruzione religiosa nelle scuole dell'unione europea: un'identità plurale e in evoluzione*, 464.

- od konfesionalne legitimnosti do društveno-kulturalne legitimnosti
- epistemološko utemeljenje: od teoloških do religijskih znanosti
- religijsko obrazovanje u službi društvene kohezije
- produživanje i redizajniranje konfesionalnih modela
- integriranje religijskih modela u područje obvezatnih predmeta
- odnos učenika prema vjeronauku: od apatije do znatiželje i simpatije
- tranzicija i dekompozicija u vjeronaučnoj didaktici.[11]

Analiza spomenutih dokumenata ukazuje na neke ključne pojmove, među kojima *laičnost* ima važnu zadaću. Nije riječ o religijskoj indiferentnosti, gruboj neutralnosti ili antireligijskom pokretu, nego o *neo-laičnosti*, koja je spremna priznati „religijske činjenice" i braniti pravo na vjersku slobodu. Ukazuje se na nužnost poznavanja „religijskih činjenica". Europski eksperti brane pozitivnu i demokratsku laičnost javnih škola. Religijsko obrazovanje postalo je kognitivan resurs za orijentaciju slobode savjesti kako u privatnom tako u javnom prostoru. U dokumentima se o religiji manje misli kao o privatnoj stvari, a mnogo više kao o važnom čimbeniku u javnoj sferi. Vijeće Europe podcrtava da škola mora osigurati pismenost za jezik religijskih simbola, temeljne elemente za čitanje te analizu i interpretaciju „religijskih činjenica" na način da svaki učenik, bio on vjernik ili ne, može razumjeti značenje religije u povijesti, kulturi i u životu. Prema Françoisu Xavieru Amherdtu to je prevladavanje post-iluminizma i post-ideologizma odgojnog sustava kad je riječ o pitanjima religije.[12]

Slijedom toga, religijsko obrazovanje je školski premet koji je kompatibilan s drugim školskim znanjima, također i s drugim kurikulumima etike ili odgoja za vrjednote ili građanskog odgoja, prevladavajući tako situaciju ili status atipičnog predmeta koji je namijenjen samo učenicima koji su vjernici.

Pokušavajući sažeti temeljne stavove odgojnih europskih politika prema mjestu religije u društvu, osobito u javnim školama, Massimo Catterin ističe sljedeće tendencije:

- europska društva sve više postaju multietnička i multikulturalna
- europska tijela i institucije štite ljudska prava
- dokida se monopol jedne religije

11 Usp. Flavio Pajer, *L'istruzione religiosa nelle scuole dell'unione europea: un'identità plurale e in evoluzione* 468-476.

12 Usp. Massimo Catterin, *L'insegnamento della religione nella scuola pubblica in Europa*, 280.

- 2009. godine u Oslu je osnovan Wergend Centar za obrazovanje nastavnika religije i primjenu jedinstvenih programa za akonfesionalno religijsko obrazovanje
- poštovanje temeljnih ljudskih prava, pravo na slobodu mišljenja, savjesti i vjeroispovijesti
- pravo na nereligijsko opredjeljenje
- pravo na promjenu religije
- iako je religija privatna stvar, ona je važna dimenzija ljudske kulture
- jačanje mehanizama u eliminiranju svih neprihvatljivih oblika ponašanja koja proizlaze iz vjerskih uvjerenja (fundamentalizam, ksenofobija, netolerancija, terorističke aktivnosti, govor mržnje…)
- religijsko obrazovanje među svojim temeljnim ciljevima treba imati odgoj za toleranciju i suprotstavljanje svakom obliku prozelitizma
- obvezatno akonfesionalno obrazovanje (*teaching about religions*).[13]

2. Modeli religijskog obrazovanja u Italiji, Finskoj i Hrvatskoj

Budući da nam je cilj analizirati i usporediti ciljeve religijskog obrazovanja u Italiji, Finskoj i Hrvatskoj, smatramo važnim istaknuti obilježja koja utječu na definiranje temeljnih ciljeva religijskog obrazovanja u tim zemljama. O religijskom obrazovanju ne možemo govoriti jednoznačno jer postoje različiti modeli koji ukazuju na pluralnost religijskog obrazovanja.

S obzirom na model religijskog obrazovanja, europske zemlje možemo podijeliti u tri skupine: one koje imaju konfesionalno obrazovanje, zemlje u kojima se provodi nekonfesionalno religijsko obrazovanje i one u kojima ne postoji nikakav oblik religijskog obrazovanja u javnim školama.[14] U zemljama u kojima uspoređujemo ciljeve religijskog obrazovanja provodi se konfesionalni model s različitim obilježjima. U tabličnom prikazu donosimo „osobnu kartu" religijskog obrazovanja u Italiji, Finskoj i Hrvatskoj, koji ukazuje na njihove sličnosti i razlike.

13 Usp. Massimo Catterin, *L'insegnamento della religione nella scuola pubblica in Europa*, 149-281.

14 Usp. Massimo Catterin, *L'insegnamento della religione nella scuola pubblica in Europa*, 27-145.

Tablica 1: „Osobna karta" religijskog obrazovanja u Italiji, Finskoj i Hrvatskoj

	Naziv predmeta	Model religijskog obrazovanja	Status	Alternativni predmet	Pravni okvir
Italija	L'insegnamento della religione Cattolica	konfesionalni model	obvezatan izborni predmet s mogućnošću izuzeća	alternativni razred aktivnost pod vodstvom nastavnika aktivnost bez prisutnosti nastavnika (samo u srednjoj školi) odlazak iz škole u vrijeme vjeronauka	konkordat
Finska	Religion	slabi konfesionalni model	obvezatan premet bez mogućnosti izuzeća	„Životna pitanja i etika"	Ustav
Hrvatska	Katolički vjeronauk	konfesionalni model	obvezatan izborni predmet s mogućnošću izuzeća	u srednjoj školi „Etika", u osnovnoj školi bez alternativnog predmeta	ugovori

Sličnosti i razlike mogu se uočiti u usporedbi sadržajnih domena iz predmetnih kurikuluma religijskog obrazovanja.

Tablica 2: Sadržaj – područja (domene) religijskog obrazovanja

Zemlje	Domene
ITALIJA	Bog i čovjek Biblija i izvori Religijski jezici Etičke i religijske vrjednote
FINSKA	Odnos učenika prema vlastitoj religiji Svijet religija Dobar život
HRVATSKA	Čovjek i svijet u Božjem naumu Riječ Božja i vjera Crkve u životu kršćana Kršćanska ljubav i moral na djelu Crkva i svijet

2.1. Religijsko obrazovanje u Italiji

Nakon revizije *Konkordata*,[15] 1984. godine dogodile su se značajne promjene u predmetnom kurikulumu Katoličkog vjeronauka u Italiji.[16] Religijsko obrazovanje odgovara zahtjevima prepoznavanja i vrjednovanja u odgojno-obrazovnim procesima religijske kulture i doprinosa katoličkih načela u odgoju cjelovite osobe te povijesnoj, kulturnoj i civilizacijskoj baštini talijanskog naroda.[17] Sukladno *Konkordatu*, religijsko obrazovanje u Italiji u službi je ciljeva škole te ga učenici slobodno izabiru. Fenomenu religije pristupa se kulturološki, s posebnim prizivanjem na katoličanstvo. U temeljnim je ciljevima religijskog obrazovanja cjelovitost osobe i njezina sposobnost za građanski suživot. Cjelovitiji zahvat u kurikulum i ciljeve religijskog obrazovanja dogodio se 2004. godine[18] dekretom Predsjednika Republike br. 121/2004.[19], 122/2004.[20], 305/2004[21].

S obzirom na sadržaj Katoličkog vjeronauka, obrazovne politike koje je usvojilo Ministarstvo obrazovanja u dogovoru s Talijanskom biskupskom konferencijom, novi nastavni planovi i programi od školske godine 2012./2013. primjenjuju se u svim školama. Obrazovne su smjernice u

15 *Lateranski konkoradat* potpisan je 11. veljače 1929. godine između Republike Italije i Svete Stolice. Nakon toga slijedile su revizije 1946. i 1984. godine.

16 Intesa tra il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e la Conferenza episcopale Italiana sulle indicazioni didattiche per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole del secondo ciclo di istruzione e nei percorsi di istruzione e formazione professionale (28. VI. 2012.), u: http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2012/11/Intesa.pdf (10. XI. 2020.); Decreto del presidente della Repubblica, 20 agosto 2012, (20. VIII. 2012.), u: http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2012/11/dpr_20-8-12_indicazioni_-II_ciclo.pdf (10. XI. 2020.). Važne promjene u vidu didaktičkih usmjerenja za poučavanje Katoličkog vjeronauka u srednjim školama dogodile su se 2012. godine.

17 Usp. Indicazioni per l'insegnamento della religione cattolica nei licei (15. 3. 2010.), u: https://www.diocesi.torino.it/scuola/wp-content/uploads/sites/18/2017/06/Indicazioni-didattiche-IRC-2-Ciclo.pdf (10. XI. 2020.), 1.

18 Dekretom Predsjednika Republike Italije br. 121/2004.; 122/2004.; 305/2004. godine napravljene su značajnije preinake u ciljevima poučavanja katoličke religije u osnovnoj i srednjoj školi prvog stupnja.

19 Approvazione degli obiettivi specifici di apprendimento propri dell'insegnamento della religione nelle scuole dell'infanzia, u: *Gazzetta Ufficiale*, (br. 109, 11. svibnja) 2004., 5-6.

20 Approvazione degli obiettivi specifici di apprendimento propri dell'insegnamento della religione nelle scuole primarie, 6-8.

21 Approvazione degli obiettivi specifici di apprendimento propri dell'insegnamento della religione nelle scuole secondario di I grado, u: *Gazzetta Ufficiale* (br. 300, 23. prosinca) 2004., 7-10.

skladu s europskim i međunarodnim razvojem i prilagođene učenju temeljenom na kompetencijama. Učenik je u središtu svih odgojno-obrazovnih aktivnosti. Naglašavaju se specifičnosti njihove dobi te odnosa s drugim ljudima i sa svijetom koji ih okružuje.[22] Slijedom *Dekreta*, Talijanska biskupska konferencija definirala je specifične ciljeve religijskog obrazovanja u osnovnoj školi: vrjednovanje biblijskog teksta, uspoređivanje s drugim Crkvama te dijalog i interakcija s drugim kršćanskim zajednicama.

2.1.1. Ciljevi religijskog obrazovanja u Italiji

U pozicioniranju religijskog obrazovanja u talijanskom školskom sustavu polazi se od sljedećih pretpostavaka:

- katoličanstvo je ključ za razumijevanje talijanske i zapadne kulture
- religijska dimenzija je bitan aspekt cjelovitog razvoja učenikove osobnosti
- kršćanski pogled na svijet daje važan doprinos u suočavanju s temeljnim pitanjima ljudskog postojanja.[23]

Temeljni ciljevi religijskog obrazovanja su:

Religijski odgoj je prije svega u službi odgoja učenika koji ispunjava ciljeve škole, koji ne bi trebali isključiti odgoj utemeljen na vrijednostima.

- Religijski odgoj je ponuđen svim učenicima, čak i onima koji nisu vjernici ili ne prakticiraju vjeru.
- Religijski odgoj otvoren je za sve one koji žele razmišljati o velikim problemima čovječanstva i kulture; onima koji su spremni u tome prepoznati ulogu religije. Time se uklapa u opći (a to je razmišljati i vježbati toleranciju) dijalog i demokratski suživot. To su vrjednote koje su u temeljima cjelovitog razvoja osobe.
- Religijski odgoj je kulturno učenje.
- Ne ograničava slobodu vjeroispovijesti i savjesti učenika koji se mogu prijaviti i odjaviti s nastave vjeronauka, a mogu prakticirati ili ne prakticirati svoju vjeru.[24]

22 Usp. Christian Akber – Dorothea Rechenmacher, Religious Education at Schools in Italy, u: *Religious Education at Schools in Europa. Part 1: Central Europa*, Martin Rothangel – Martin Jäggle – Tomas Schlag (ur.), Vienna, Vienna University Press – V&R unipress, 2016., 97.

23 Usp. Christian Akber – Dorothea Rechenmacher, Religious Education at Schools in Italy, 96.

24 Usp. Christian Akber – Dorothea Rechenmacher, Religious Education at Schools in Italy, u: *Religious Education at Schools in Europa*, 97.

2.1.2. Ciljevi religijskog obrazovanja u Italiji u službi promicanja interkulturalnog obrazovanja

U predmetnom kurikulumu vjeronauka nalaze se brojni ciljevi koji promiču interkulturalno obrazovanje. U osnovnoj školi naglasak ciljeva je na poznavanju i razumijevanju drugih religija. Među ciljevima ističe se osobito važnost ekumenizma i poznavanje nekršćanskih Crkava, u promicanju međureligijskog dijaloga posebna važnost pridaje se poznavanju židovstva. Odnos s islamom nije toliko zastupljen u temeljnim ishodima religijskog obrazovanja. Među ciljevima razvoja vještina u osnovnoj školi istaknuto je aktivno građanstvo (*cittadinanza attiva*) kao i transverzalne makrovještine pod vidom odnosa s drugima. („Znati kako se na aktivan i svjestan način integrirati u društveni život i u njemu ostvariti svoja prava i potrebe, istodobno priznajući prava drugih, ograničenja, pravila i odgovornosti.“[25])

2.1.3. Primjer ciljeva religijskog obrazovanja za osnovnu i srednju školu koji se odnose na *međureligijski*, *ekumenski* i *interkulturalni dijalog*[26]

Škola	Ciljevi
OŠ	Poznavati podrijetlo i razvoj kršćanstva i drugih religija.
SŠ	Uočiti posebnost kršćanske molitve u usporedbi s drugim religijama.
OŠ	Otkriti odgovor Biblije na pitanje čovjekova smisla i usporediti ga s glavnim nekršćanskim religijama.
OŠ	Prepoznati vrijednost bivanja s drugima i njihovom različitošću.
OŠ	Poznavati podrijetlo i razvoj kršćanstva i drugih velikih religija, uočavajući najvažnije aspekte međureligijskog dijaloga.
OŠ	Usporediti biblijske tekstove sa svetim spisima drugih religija.
OŠ	Upoznati temeljne elemente svjetskih religija, važnost međureligijskog dijaloga, važne žene i muškarce u drugim religijama.
SŠ	Biti sposoban prihvatiti i poštovati različitost kao vrjednotu koja obogaćuje.

25 Usp. Approvazione degli obiettivi specifici di apprendimento propri dell'insegnamento della religione nelle scuole secondario di I grado, 7-10.

26 Usp. Curricolo verticale di religione cattolica, Allegato 6 Istituto Comprensivo G. Garibaldi, Bari, A. S. 2018./2019. (11. 9. 2018.), u: https://icgaribaldibari.edu.it/wp-content/uploads/sites/25/2019/12/Allegato-n.-6-Curricolo-verticale-Irc-2018-2019-Def.pdf (27. IX. 2021.).

2.2. Religijsko obrazovanje u Finskoj

Religijsko obrazovanje ima dugu tradiciju u odgojno-obrazovnom sustavu Finske. Religijsko obrazovanje je obvezatan predmet u osnovnoj školi (od 7. do 16. godine) i srednjoj školi (od 16. do 18./19. godine). Novi *Nacionalni finski kurikulum* (*National Core Curriculum for Basic Education* – NCCBE 2014.) objavljen je 2014. godine, a stupio je na snagu 2016. godine te se postupno implementira u odgojno-obrazovni sustav.[27] Učenici u Finskoj imaju vjeronauk u skladu s osobnom vjerom učenika. Kao model ubraja se u „slabo konfesionalni" u smislu da konfesionalnost uključuje sadržaj, ali ne i religioznu praksu.[28]

2.2.1. Temeljni cilj religijskog obrazovanja u Finskoj

Glavna je svrha vjeronauka ponuditi poticaje za izgradnju i razvoj učeničkih religijskih pogleda na život poučavajući ih o vlastitoj religiji, životu i razmišljanju o različitim religijama te osposobljavanje učenika za razumijevanje različitih pogleda na svijet. Stoga vjeronauk kao predmet daje priliku za proučavanje i raspravu o glavnim pitanjima religije i života. Učenici svih inačica religijskog obrazovanja[29] u školi poštovani su kao neovisni pojedinci i tražitelji istine.[30]

Učenici koji ne pripadaju nijednoj religijskoj zajednici pohađaju nastavu predmeta koji je nazvan Etika. Postoji alternativni predmet pod nazivom „Životna pitanja i etika". U Finskoj ne postoji izuzeće od vjero-

27 U Finskoj osnovna škola traje devet godina i obuhvaća učenike od sedme do šesnaeste godine. Finska ima 2200 osnovnih škola, od kojih je 100 privatnih, među kojima je 20 škola koje imaju religijski predznak. Martin Ubani – Elisa Hyvärinen – Jenni Lemettinen – Elina Hirvonen, *Dialogue, Worldview Inclusivity, and Intra-Religious Diversity: Addressin) Diversity through Religious Education in the Finnish Basic Education Curriculum* u: https://www.mdpi.com/2077-1444/11/11/581/htm (17. VIII. 2021.);

28 Usp. Matti Kotiranta, Religious education in Finland (9. VIII. 2012.), https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb5/inst/IEVR/Arbeitsmaterialien/Staatskirchenrecht/Europa/Konferenz_2010/Finland.pdf (4. X. 2021.).

29 U Finskoj trenutno postoji predmetni kurikulum za religijsko obrazovanje za luterane, pravoslavne, katolike, muslimane, adventiste, budiste, Židove, Božji narod, Crkvu Sveca posljednjih dana, Slobodnu Crkvu, Krišna, Antropološko društvo i Bahai. Od ukupnog broja učenika u školi najveći postotak učenika su pripadnici Evangeličke Luteranske Crkve. Prema podatcima iz 2013. godine 78% Finaca pripada Luteranskoj Crkvi. U Finskoj ima 9672 katolika. Muslimanska zajednica ima oko 30 000 tisuća vjernika koji pripadaju dvadeset dvjema različitim islamskim zajednicama.

30 Usp. Matti Kotiranta, Religious education in Finland (9. VIII. 2012.), https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb5/inst/IEVR/Arbeitsmaterialien/Staatskirchenrecht/Europa/Konferenz_2010/Finland.pdf (4. X. 2021.).

nauka. Nastavnici vjeronauka dijele se na razredne i predmetne. Imaju diplomu petogodišnjeg sveučilišnog studija. Razredni nastavnici predaju od 1. do 6. razreda. Predmetni nastavnici predaju od 7. do 9. razreda i u srednjoj školi. Predmetni vjeroučitelji moraju imati diplomu iz Teologije. Vjeroučitelji imaju isti status kao ostali nastavnici u školi. Njih ne zapošljava vjerska zajednica, nego država.

2.2.2. Temeljni ishodi religijskog obrazovanja u Finskoj

U Finskoj se religija smatra važnim čimbenikom finske kulture, a učenje religije naglašava vjersko znanje i spremnost na susret s novim religijama i svjetonazorima. U osnovnoj školi ciljevi religijskog obrazovanja pokrivaju pet područja:

- upoznati učenika s njegovom vlastitom religijom
- upoznati učenika s finskom duhovnom tradicijom
- uvesti učenika u područje drugih religija
- pomoći učeniku da razumije kulturno i humanističko značenje religija
- odgojiti učenika za etički život i pomoći mu razumjeti etičku dimenziju religije.[31]

U zadnjih nekoliko godina religijsko obrazovanje postalo je predmet istraživanja brojnih struka i znanstvenika.[32] Novi nacionalni finski kurikulum u središte stavlja potrebu suočavanja s multikulturalnošću, interkulturalnim kompetencijama i različitošću. Iz te iste perspektive polazi i religijsko obrazovanje u Finskoj. Jedan od ključnih ciljeva religijskog

31 Usp. Massimo Catterin, *L'insegnamento della religione nella scuola pubblica in Europa. Analisi e contributi di istituzioni europee*, Padova, Marcianum Press, 2013., 98.

32 Usp. Martin Ubani – Elisa Hyvärinen – Jenni Lemettinen – Elina Hirvonen, *Dialogue, Worldview Inclusivity, and Intra-Religious Diversity: Addressin) Diversity through Religious Education in the Finnish Basic Education Curriculum* (4. IX. 2020.), u: https://www.mdpi.com/2077-1444/11/11/581/htm (17. VIII. 2021.); Matti Kotiranta, Religious education in Finland (9. VIII. 2012.), u: file:///C:/Users/admin/Desktop/9780203106075_previewpdf.pdf (17. VIII. 2021.); Saila Poulter – Arniika Kuusisto – Arto Kallioniemi, Religion education in Scandinavian and Finland – Perspectives to present situation (20. VI. 2018.), u: https://docplayer.net/210338245-Religion-education-in-scandinavian-countries-and-finland-perspectives-to-present-situation-saila-poulter-arniika-kuusisto-arto-kallioniemi.html (17. VIII. 2021.), Tuula Sakaranaho, Religious Education in Finland (23. I. 2014.), u: https://www.researchgate.net/publication/326190661_Religious_Education_in_Finland (17. VIII. 2019.); Antti Räsänen – Martin Ubani, Finland: the Finnish RE teacher – a modern traditionalist, u: *How Teachers in Europa Teach Religion. An International Emipirical Study in 16 Countries*, Hans-Georg Ziebertz – Ulrich Riegel (ur.), International Practical Theology Vol. 12, Berlin, LIT, 2009., 57-67.

obrazovanja je kritički pristup religiji kao pozitivnom fenomenu, ali koji ima i negativne aspekte. Prema kurikulumu, nužno je kod učenika razvijati kompetencije za kritičko promišljanje u odnosu na vlastitu tradiciju, dijalog i priznavanje nereligijskih tradicija te interreligijski pluralizam s naglaskom na životnim kompetencijama.[33]

Promjene u luteranskom religijskom obrazovanju premještaju naglasak s tradicijskog pristupa na humanistički pristup. Istraživanja o religiji i svjetonazorima u javnom obrazovanju usmjerena su na pitanje odnosa različitosti i društvenog pluralizma te kako primijeniti religijsko obrazovanje, religiju i sekularnost škole kao sredstvo u građanskom odgoju. Jedno od ključnih pitanja javnog obrazovanja u Finskoj je dijalog između sekularizma i religije. Istraživanja ukazuju da je religijska tradicija u školama postala sve složenija.

O religijskom obrazovanju sve se više razmišlja iz perspektive multikulturalnosti. Multikulturalnost je postala kontekst religijskog obrazovanja.[34] Ipak, postoje teškoće ili različiti pristupi glede multikulturne politike i prakse u finskom društvu. Dva su prevladavajuća mišljenja. Prvo mišljenje smatra da treba uvažavati posebnosti manjina i njihovih identiteta, dok se prema drugome mišljenju naglasak treba staviti na asimilaciju uime sekularne nekonfesionalnosti i objektivnosti.[35]

U javnim raspravama u Finskoj ističe se nekoliko tema: uključivanje muslimana u škole, osnaživanje učeničkih identiteta, uključivanje religijskih manjina, sekularni etički odgoj, svijest o važnosti interkulturalnog i interreligijskog dijaloga. Istraživači religijskog obrazovanja u javnim finskim školama navode nekoliko izazova: nedostatak dijaloga, uloga nastavnika vjeronauka u oslabljenom segregacijskom modelu, odnos religijskog obrazovanja i poslanja finskih javnih škola te osnaživanje učenika u suočavanju s različitim religijama i svjetonazorima. Mnogi autori sugeri-

33 Usp. Martin Ubani – Elisa Hyvärinen – Jenni Lemettinen – Elina Hirvonen, *Dialogue, Worldview Inclusivity, and Intra-Religious Diversity: Addressing Diversity through Religious Education in the Finnish Basic Education Curriculum* (4. IX. 2020.), u: https://doi.org/10.3390/rel11110581 (14. VIII. 2021.). Autori u članku donose rezultate relevantnih istraživanja o religijskom obrazovanju u Finskoj.

34 Usp. Martin Ubani – Elisa Hyvärinen – Jenni Lemettinen – Elina Hirvonen, *Dialogue, Worldview Inclusivity, and Intra-Religious Diversity: Addressing Diversity through Religious Education in the Finnish Basic Education Curriculum*, 5.

35 Usp. Martin Ubani – Elisa Hyvärinen – Jenni Lemettinen – Elina Hirvonen, *Dialogue, Worldview Inclusivity, and Intra-Religious Diversity: Addressing Diversity through Religious Education in the Finnish Basic Education Curriculum,* 5, u: file:///C:/Users/admin/Desktop/Dialogue_Worldview_Inclusivity_and_Intra-Religious%20(1).pdf (4. X. 2021.).

raju promjenu od segregacijskog modela na integracijski religijski model. Prema *Novom nacionalnom finskom kurikulumu* (2014.) jedna od temeljnih zadaća religijskog obrazovanja je pružiti učenicima široko opće znanje i kompetencije u odnosu na religije i svjetonazore te osposobljavanje učenika za kritičko promišljanje i razumijevanje religijskog jezika. Kurikulum religijskog obrazovanja sadrži tri ključna sadržajna područja povezana s temeljnim ciljevima: odnos učenika prema vlastitoj religiji, svijet religija i dobar život.[36] Među temama se ističu: kulturna različitost, religijski i nereligijski svjetonazori, interreligijska različitost i dijaloške kompetencije.[37]

2.2.3. Primjer ciljeva religijskog obrazovanja za osnovnu školu koji se odnose na *kulturalnu različitost*

Razred	Ciljevi u odnosu na kulturalnu različitost
1. i 2. razred	Upoznati se s religijskim običajima i svjetonazorima ljudi u razredu, školi i lokalnoj zajednici.
Od 3. do 6. razreda	Ohrabriti učenike u izgradnji prijateljstva i pozitivnih stavova u razrednoj i školskoj zajednici.
Od 7. do 9. razred	Učenici se upoznaju s izučavanjem religije kao društvenog i kulturalnog fenomena.

U finskom društvu tri su fenomena koja se reflektiraju na religijsko obrazovanje: globalizacija, migracija i građanstvo. Religijsko obrazovanje u Finskoj unatrag petnaest godina snažno se identificiralo s kulturalnom različitošću u društvu. U znanstvenoj literaturi moglo se na međunarodnoj razini čitati da se finski kurikulum iz 2014. ističe kao primjer kurikuluma koji snažno podržava pluralizam i obrazovanje o ljudskim pravima te na taj način poduzima korake prema institucionalizaciji multikulturalnog obrazovanja.[38]

Posljednjih desetljeća vjeronauk se distancira od teološkoga gledišta i priklanja odgojnim znanostima.[39] Premda se *Novim nacionalnim kuriku-*

36 Usp. Martin Ubani – Elisa Hyvärinen – Jenni Lemettinen – Elina Hirvonen, *Dialogue, Worldview Inclusivity, and Intra-Religious Diversity: Addressing Diversity through Religious Education in the Finnish Basic Education Curriculum*, 7.

37 Usp. Martin Ubani – Elisa Hyvärinen – Jenni Lemettinen – Elina Hirvonen, *Dialogue, Worldview Inclusivity, and Intra-Religious Diversity: Addressing Diversity through Religious Education in the Finnish Basic Education Curriculum*, 7.

38 Usp. Martin Ubani – Elisa Hyvärinen – Jenni Lemettinen – Elina Hirvonen, *Dialogue, Worldview Inclusivity, and Intra-Religious Diversity: Addressing Diversity through Religious Education in the Finnish Basic Education Curriculum*, 12.

39 Usp. Saila Poulter – Arniika Kuusisto – Arto Kallioniemi, Religion education in Scan-

lumom želi u ranijoj životnoj dobi početi poučavati o drugim religijama nego što je to bilo do sada, zbog segregiranog modela vjeronauka ostaje otvoreno strukturno pitanje kako omogućiti dijalog između religija i nereligijskih svjetonazora.[40]

2.3. Religijsko obrazovanje u Republici Hrvatskoj

Nakon demokratskih promjena u Republici Hrvatskoj vjeronauk je 1991. godine ponovno vraćen u hrvatski školski sustav.[41] Organizacija vjeronauka u javnim i privatnim školama regulirana je Ugovorima između Svete Stolice i Republike Hrvatske[42] i provedbenog Ugovora između Vlade Republike Hrvatske i Hrvatske biskupske konferencije.[43] U Republici Hrvatskoj na snazi je konfesionalni model koji ima status izbornog redovnog i obvezatnog predmeta za učenike čiji ga roditelji ili skrbnici slobodno izaberu. U osnovnoj školi izvodi se dva sata tjedno u okviru redovite nastave pod jednakim uvjetima kao i ostali obvezni nastavni predmeti u školi. U srednjoj školi izvodi se jedan sat tjedno.

Mogućnost vjerskog odgoja i obrazovanja imaju sve vjerske zajednice kako to propisuje *Zakon o pravnom položaju vjerskih zajednica u Hrvatskoj* iz 2000. godine. U Hrvatskoj, uz Katoličku crkvu, vjerski odgoj i obrazovanje u školi organiziraju Pravoslavna crkva, Islamska zajednica te Baptistička crkva i Evanđeoska pentekostna crkva. Prvi planovi i programi vjerskog odgoja i obrazovanja iz 1991. godine za osnovnu i srednju školu doživjeli su nekoliko reformi.[44]

---

dinavian and Finland – Perspectives to present situation, u: https://helda.helsinki.fi//bitstream/handle/10138/236566/RE_in_Northern_countries_corrections_done.pdf?sequence=1 (4. X. 2021.).

40 Usp. Saila Poulter – Arniika Kuusisto – Arto Kallioniemi, Religion education in Scandinavian and Finland – Perspectives to present situation.

41 Nakon Drugoga svjetskog rata, točnije 1. veljače 1952. godine odlukom Savjeta za prosvjetu, nauku i kulturu dokinuto je poučavanje vjeronauka u svim školama u Republici Hrvatskoj. O tome više vidi u: Marin Srakić, *Zabrana školskog vjeronauka u doba komunizma*, Katehetski salezijanski centar, Zagreb, 2000., 70.

42 *Ugovor između Svete Stolice i Republike Hrvatske o suradnji na području odgoja i kulture*, 1996., u: Ugovor o suradnji na području odgoja i kulture − Hrvatska biskupska konferencija (hbk.hr) (1. IX. 2021.)

43 *Ugovor o katoličkom vjeronauku u javnim školama i vjerskom odgoju u javnim predškolskim ustanovama između Vlade Republike Hrvatske i Hrvatske biskupske konferencije*, 1999., u: Ugovor o katoličkom vjeronauku u javnim školama i vjerskom odgoju u javnim predškolskim ustanovama – Nacionalni katehetski ured (hbk.hr) (1. IX. 2021.)

44 *Plan i program katoličkoga vjerskog odgoja i obrazovanja za osnovnu školu* 1998. i 2003. Od školske godine 2006./2007. dolazi do određenih promjena u vjeronaučnom planu i

Nastavu Katoličkog vjeronauka u osnovnim i srednjim školama izvode nastavnici koji su završili petogodišnji studij iz teologije ili religijske pedagogije i katehetike (odnosno teološko-religijskih znanosti). Vjeroučitelji su punopravni članovi nastavničkog vijeća i učiteljskog vijeća sa svim pravima i obvezama kao i drugi nastavnici. Učitelje i nastavnike vjeronauka[45] imenuje Crkva, koja im dodjeljuje crkveni mandat (*missio canonica*). Vjeronauk u osnovnoj školi nema alternativni predmet,[46] dok u srednjoj školi učenici mogu birati između vjeronauka i Etike.[47] Tijekom tri desetljeća prisutnosti vjerskog odgoja u osnovnim i srednjim školama, Vjeronauk je postao važno područje istraživanja među katehetičarima, religijskim pedagozima i teolozima.[48] Neke od aktualnih tema vezanih uz

programu za osnovnu školu u skladu s *Hrvatskim nacionalnim obrazovnom standardom* (HNOS). Zbog nedostatka vremena za srednju školu odobren je plan i program izrađen prema austrijskom programu *Berufsbildende höhere Schulen* za srednje stručne škole. Nakon toga izrađen je vlastiti *Program nastave katoličkog vjeronauka za srednje škole* 2002. te *Plan i program Katoličkog vjeronauka za četverogodišnje srednje škole* 2009. godine. U sklopu kurikularne reforme 2019. godine izrađen je *Kurikulum za Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*.

45 U planovima i programima za Katolički vjeronauk, kao i u *Kurikulumu za Katolički vjeronauk*, za učitelje i nastavnike Katoličkog vjeronauka upotrebljava se termin *vjeroučitelj*.

46 U zadnjem desetljeću u okviru kurikularne reforme sve su glasniji glasovi i prijedlozi o uvođenju alternativnog predmeta u osnovnoj školi.

47 Iako je riječ o izbornom predmetu, učenici ga biraju u velikom postotku. U osnovnoj školi gotovo preko 90%, a u srednjoj školi oko 70%. Postotci variraju ovisno o pojedinoj regiji.

48 Usp. Hrvatska biskupska konferencija, *Ugovori između Svete Stolice i Republike Hrvatske*, Glas Koncila, Zagreb, 2001.; Ante Pavlović, *Putovima vjerskog odgoja. Obitelj, škola i župna zajednica*, Mostar, Crkva na kamenu, 2005.; Ružica Razum, *Vjeronauk između tradicije i znakova vremena*, Zagreb, Glas Koncila, 2008.; Ivica Pažin, *Vjeronauk u školi. Izabrane teme*, Đakovo, Biblioteka Diacovensia, 2010.; Ružica Razum (ur.), *Vjeronauk nakon dvadeset godina: izazov Crkvi i školi. Zbornik radova sa znanstvenog simpozija Vjeronauk nakon dvadeset godina: izazov Crkvi i školi*, Zagreb, Glas Koncila – Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2011.; Valentina Mandarić – Alojzije Hoblaj – Ružica Razum, *Vjeronauk – izazov Crkvi i školi. Empirijsko istraživanje na području Zagrebačke nadbiskupija*, Zagreb, Glas Koncila, 2011.; Ana Thea Filipović, *U službi zrelosti vjere i rasta osobe. Katehetska i religijskopedagoška promišljanja u suvremenom kontekstu*, Zagreb, Glas Koncila, 2011.; Blaženka Valentina Mandarić – Ružica Razum, *Važnost odgoja u današnjem svijetu. Doprinos vjeronauka odgojnom djelovanju škole*, Zagreb, Glas Koncila – Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2015.; Ana Thea Filipović, Religious Education at Schools in Croatia, u: *Religious Education at Schools in Europa.* Part 1: Central Europa, Martin Rothangel – Martin Jäggle – Tomas Schlag (ur.), Vienna, Vienna University Press, V&R unipress, 2016., 69-87; Blaženka Valentina Mandarić – Ružica Razum – Denis Barić (ur.), *Nastavničke kompetencije. Zbornik radova*, Zagreb, Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Kršćanska sadašnjost, 2019. Cjeloviti brojevi časopisa posvećeni specifičnim temama: *Katehetski glasnik*, Dodatak: Ugovori-Zakoni-Pravilnici, VI. (2008.) 1; *Lađa. Časopis za promicanje religioznog odgoja i vrjednota kršćanske kulture*,

vjeronauk u školi su: identitet vjeronauka kao školskog predmeta, vjeronauk i javna škola, odnos vjeronauka i župne kateheze, vjeronauk u službi ciljeva škole, doprinos vjeronauka integralnom odgoju djece i mladih, vjeronauk kao mjesto susreta i dijaloga, vjeronauk kao privilegirano mjesto međureligijskog i interkulturalnog dijaloga, kompetencije nastavnika vjeronauka, temeljna i trajna formacija vjeroučitelja.

Više od desetljeća u Republici Hrvatskoj radi se na kurikularnoj reformi, koja je rezultirala donošenjem *Nacionalnog okvirnog kurikuluma 2011*.[49] Promjenom vlasti u Republici Hrvatskoj reforma je bila djelomično zaustavljena ili usporena, da bi ponovno zaživjela pod nazivom *Cjelovita kurikularna reforma*,[50] koja je također zaustavljena zbog promjene vlasti. U tijeku je *Kurikularna reforma – Škola za život*. U skladu sa zahtjevima nove kurikularne reforme Hrvatska biskupska konferencija izradila je novi *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne i srednje škole*.[51] U skladu s novim predmetnim kurikulumom izrađeni su i novi vjeronaučni udžbenici.

2.3.1. Svrha i cilj Katoličkog vjeronauka u Hrvatskoj

U opisu Katoličkog vjeronauka među ciljevima možemo pročitati sljedeće:

- Omogućiti učenicima sustavno, postupno i što cjelovitije upoznavanje, produbljivanje i usvajanje kršćanskog nauka i katoličke vjere radi ostvarivanja evanđeoskog poziva na svetost i postignuća pune općeljudske, moralne i kršćanske zrelosti.
- Omogućiti dublju, istinitu i sigurnu spoznaju Kristove osobe i cjelovitog njegova spasenjskog navještaja.
- Usvojiti znanje i razumijevanje evanđeoskih temelja i katoličkoga nauka, odnosa i nauka Katoličke crkve prema drugim konfesijama, religijama i svjetonazorima.

Vjeronauk nakon 20 godina, 6 (2011.) 3; *Lađa. Časopis za promicanje religioznog odgoja i vrjednota kršćanske kulture*, Vjeronauk i kurikulum, 11 (2016.) 2.

49 Usp. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb, 2011.

50 Usp. Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH, *Okvir nacionalnog kurikuluma. Rani i predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje. Prijedlog*, Zagreb, 2016.

51 Hrvatska biskupska konferencija, *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije* (19. I. 2019.), u: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_216.html (18. VIII. 2021.), Dokument je dostupan i na službenim *web*-stranicama Hrvatske biskupske konferencije, https://nku.hbk.hr/planovi-i-programi/.

- Poznavati povijesni hod, djelovanje i utjecaj Katoličke crkve na izgradnju ljudskoga društva i kulture i njezin doprinos razvoju i napretku hrvatskog naroda i europskih naroda u kulturi, znanosti i školstvu, umjetnosti i graditeljstvu.
- Sustavno posredovati, promišljati i tumačiti kršćansku objavu i nauk Katoličke crkve.
- Odgajati za istinski ekumenizam i poštovanje prema pripadnicima drugih kršćanskih Crkva i zajednica te za iskreni dijalog i suživot s pripadnicima različitih religija i svjetonazora, poštujući njihova uvjerenja, stavove i tradicije.
- Omogućiti učenicima argumentirano i kritičko promišljanje i stjecanje spoznaja o čovjeku i svijetu te razvijanje i izgradnju vjerskih stavova i vrjednota, etičko-moralne svijesti i savjesti, moralnih načela i vrijednosti (kao što su sloboda, odgovornost, pravednost, solidarnost, poduzetnost, snošljivost, dijalog i drugo).
- Upoznavanje, stjecanje, čuvanje i razvijanje vlastitoga vjerskog, kulturnog i nacionalnog identiteta te poznavanje i poštovanje identiteta drugih pojedinaca i skupina, istodobno promičući interkulturalni dijalog i suradnju u suvremenome pluralističkom društvu i globaliziranom svijetu.[52]

Katolički vjeronauk je ekumenski i dijaloški otvoren. Zadaća mu je učenike odgajati za istinski ekumenizam i poštovanje prema pripadnicima drugih kršćanskih Crkava i zajednica te za iskreni dijalog i suživot s pripadnicima različitih religija i svjetonazora, poštujući njihova uvjerenja, stavove i tradicije.

2.3.2. Primjer ciljeva religijskog obrazovanja za osnovnu školu koji se odnose na *međureligijski*, *ekumenski* i *interkulturalni dijalog*

Razred	Ciljevi
1. **razred**	Učenik otkriva da je svaki čovjek Božje stvorenje koje treba poštovati i ljubiti. Učenik prihvaća i poštuje učenike koji ne pripadaju Katoličkoj crkvi.
2. razred	Učenik prepoznaje i navodi različite religijske znakove, blagdane i običaje u neposrednoj okolini te izražava važnost poštovanja drugih ljudi.

52 Usp. Hrvatska biskupska konferencija, *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije*, 5.

3. razred	Učenik prepoznaje temeljne pojmove židovstva s kojima se susreće kroz biblijske tekstove te zapaža znakove drugih religija u svom okruženju.
4. razred	Učenik prepoznaje temeljne pojmove židovstva s kojima se susreće kroz biblijske tekstove te zapaža znakove drugih religija u svom okruženju.
5. razred	Učenik objašnjava prisutnost Božjih tragova u povijesti i u drugim religijama, razlikuje glavna obilježja monoteističkih religija radi razumijevanja i poštovanja drugih ljudi i njihovih životnih vrijednosti.
6. razred	Učenik istražuje i izdvaja temeljne pojmove drugih religija, uočava njihov utjecaj i obilježja o suvremenom društvu (umjetnosti, književnosti, glazbi, filmovima). Učenik istražuje i upoznaje vrijednosti slobode, ljubavi i odgovornosti u drugim religijama, svjetonazorima i svijetu oko sebe.
7. razred	Učenik istražuje temeljne pojmove židovske religije i objašnjava sličnosti i razlike s kršćanstvom kako bi prepoznao temeljne odrednice zajedničke baštine židovstva i kršćanstva. Učenik analizira i objašnjava pojam čovjekova dostojanstva i savjesti u monoteističkim religijama i svjetonazorima, Učenik tumači nastanak, temeljna obilježja i nauk kršćanskih Crkava i zajednica te navodi primjere ekumenizma.
8. razred	Učenik analizira utjecaj religija, ali i različitih religioznih pokreta u današnjem društvu.

2.3.3. Primjer ciljeva religijskog obrazovanja za gimnazije koji se odnose na *međureligijski, ekumenski* i *interkulturalni dijalog*

Razred	Ciljevi
1. **razred**	Učenik vrjednuje različite ponude smisla i vrjednota u ljudskom društvu te objašnjava Kristovu poruku o kraljevstvu Božjemu. Učenik u svjetlu Kristove poruke i kršćanskih moralnih načela kritički propituje i uspoređuje moralna i etička načela drugih religija i svjetonazora. Učenik objašnjava posebnosti kršćanstva u odnosu na druge religije te analizira stav Katoličke crkve prema njima, prepoznajući potrebu međureligijskog dijaloga, poštovanja i suživota. Učenik predstavlja i vrjednuje doprinose Katoličke crkve i kršćanstva kao i doprinose drugih svjetskih religija u društvenom i kulturnom životu pojedinih naroda u prošlosti i sadašnjosti.
2. razred	Učenik opisuje vrjednote istine, služenja, slobode i odgovornosti prisutne među ljudima različitih svjetonazora i velikih svjetskih religija.

3. razred	Učenik obrazlaže kršćanske i društvene vrijednosti koje, uz dijalog i suradnju društvenih i religijskih zajednica, pridonose općem dobru pojedinca i cijeloga hrvatskog društva.
4. razred	Učenik objašnjava važnost religioznosti u životu pojedinca i cijeloga društva te vrjednuje ulogu religioznosti i religija u razvoju poznatih civilizacija. Učenik na temelju kršćanskih vrjednota vrjednuje doprinos drugih religijskih zajednica u hrvatskom društvu u izgradnji „društva solidarnosti" i „civilizacije ljubavi".

3. Rezultati komparacije modela religijskog obrazovanja pod vidom interkulturalnog dijaloga u Italiji, Finskoj i Hrvatskoj

Na početku je potrebno istaknuti nekoliko premisa koje su svojevrstan ključ za uočavanje sličnosti i razlika među modelima religijskog obrazovanja u Italiji, Finskoj i Hrvatskoj:

- Italija je članica Europske unije od 1958. godine (jedna je od šest zemalja utemeljiteljica Europske unije), Finska od 1995. godine i Hrvatska od 2013.
- u sve tri zemlje politički sustav je parlamentarna republika (za razliku od Italije i Finske, Hrvatska je, dok je pripadala Jugoslaviji, bila gotovo pedeset godina pod komunizmom, koji je uključivao službeni ateizam)
- sve tri zemlje su religijski prilično homogene: u Finskoj većina stanovništva (gotovo 93%) pripada Luteranskoj crkvi, u Italiji 86% stanovništva pripada Katoličkoj crkvi, u Hrvatskoj preko 86 % stanovništva izjašnjava se katolicima
- Italija i Finska imaju dugu tradiciju religijskog obrazovanja u javnim školama, dok je u Hrvatskoj od 1952. do 1991. godine vjeronaučna nastava u javnim školama bila onemogućena. Vjeronauk kao školski predmet ponovno je uveden nakon demokratskih promjena 1991. godine.

3.1. Sličnosti i razlike

Italija, Finska i Hrvatska trenutno imaju konfesionalni model religijskog obrazovanja koji je integralni dio nacionalnog kurikuluma. Riječ je o konfesionalnom modelu s različitim nijansama. U Finskoj Crkve ili druge religijske zajednice imaju minimalnu ulogu u organiziranju religijskog obrazovanja u javnim školama, dok u Italiji i Hrvatskoj Crkve ili druge vjerske zajednice imaju značajan udio.[53]

53 Crkve ili vjerske zajednice odgovorne su za predmetni kurikulum, vjeronaučne udžbenike, formaciju i imenovanje vjeroučitelja (*missio canonica*).

Religijsko obrazovanje u svim trima zemljama, s različitim naglascima, ima kulturno, društveno i odgojno obilježje. U Hrvatskoj religijsko obrazovanje (Katolički vjeronauk) ima snažno evangelizacijsko obilježje i to ga čini različitim od religijskog obrazovanja u Italiji i Finskoj. Ciljevi vjeronauka u Hrvatskoj i dalje su pretežito u službi evangelizacijskih i katehetskih ciljeva. To potvrđuje i činjenica da je pohađanje vjeronauka u školi uvjet za primanje sakramenta pomirenja, euharistije i potvrde.[54] Iako je na teorijskoj razini učinjena razlika između župne kateheze i vjeronauka u školi, u praksi se u mnogim elementima preklapaju.

3.2. Doprinos religijskog obrazovanja promicanju interkulturalnog dijaloga

Na temelju analize predmetnih kurikuluma religijskog obrazovanja (ciljevi, domene i ishodi) Italije, Finske i Hrvatske pod vidom interkulturalnog dijaloga, možemo istaknuti nekoliko zaključaka.

Osnovno obilježje finskog modela religijskog obrazovanja je otvorenost za drugoga i drukčijega. U temeljnim ciljevima i ishodima prepoznatljiva je tendencija otvorenog sučeljavanja s multikulturalnošću i različitošću. Osobita pozornost posvećuje se dijalogu sekularizma (obilježje finskog društva) i religije. Iako je multikulturalnost u Finskoj prepoznata kao kontekst religijskog obrazovanja, ipak u praksi postoje tenzije glede multikulturalne politike. Jedna od temeljnih aktualnih zadaća religijskog obrazovanja, uz interkuluralni dijalog, je promicanje dijaloga između religije i nereligijskih svjetonazora.

Talijanski kurikulum religijskog obrazovanja obiluje ishodima koji promiču interkulturalno obrazovanje. Ipak se može reći da je u središtu pozornosti ekumenski i međureligijski dijalog. Italija ulazi u zemlje koje su najizloženije aktualnim migrantskim kretanjima, što za religijsko obrazovanje predstavlja ozbiljan izazov. Uočavanje potrebe odgoja za razumijevanje i prihvaćanje drugoga i drukčijega osobito je prepoznatljiva u novijim vjeronaučnim udžbenicima.[55]

54 Premda između vjeronauka u školi i kateheze u župi postoji jasna razlika, ipak su oni nerazrješivo vezani. Imajući to na pameti, potpuno je razumljivo što se za pristup sakramentima pomirenja, euharistije i potvrde traži redovito pohađanje i vjeronauka u školi i župne kateheze. Usp. Vjeronauk u školi i župna kateheza. Poruka hrvatskih biskupa o vjeronauku u školi i župnoj katehezi, u: *Službeni Vjesnik Zagrebačke nadbiskupije*, 87 (2000.) 3, 91.

55 Vjeronaučni udžbenici *Il Sentiero della gioia* (2014.) i *Insieme è bello* (2017.) pridaju veliku

U novom hrvatskom predmetnom kurikulumu Katoličkog vjeronauka više je ishoda koji ukazuju na nužnost poznavanja i poštovanja drugih – njihova povijesnog, kulturnog, religijskog i tradicijskog identiteta. Osobita pozornost posvećuje se ekumenskom i međureligijskom dijalogu. Budući da je hrvatsko društvo pretežito homogeno s kulturalnog i religijskog aspekta, interkulturalni dijalog nije toliko naglašen u ciljevima i sadržajima vjeronaučne nastave. Osobito je nedovoljno naglašena potreba dijaloga religije (vjere) i nereligijskih svjetonazora. S druge strane, u Hrvatskoj je sve zapaženiji trend useljavanja ljudi koji dolaze iz različitih kulturalnih i religijskih konteksta. To se osobito odnosi na ekonomske migrante. Ta činjenica nameće ozbiljno promišljanje i propitkivanje o važnosti dimenzije interkulturalnog dijaloga unutar odgojno-obrazovnog sustava, osobito unutar religijskog obrazovanja.

Zaključak

Kulturne razlike stvarnost su našeg društva i naših škola, koje zahtijevaju nove strategije u izgradnji društva po mjeri svakog čovjeka. Riječ je o strategiji koja će promicati interkulturalni dijalog na svim razinama, potičući na razumijevanje, poštovanje i uključivanje drugoga u njegovoj drukčijosti. Tomu značajan doprinos može pružiti religijsko obrazovanje.

U suočavanju s kulturom odbacivanja i isključivanja drugoga jer je drukčiji papa u miru Benedikt XVI. naglašava temeljnu pretpostavku za interkulturalni dijalog, koja nije ni segregacija ni asimilacija, nego svijest o „posebnosti identiteta različitih sugovornika“[56]. *Odnos*, *susret* i *dijalog s drugim*, koji je drukčiji, pojmovi su koji trebaju biti integralan dio kurikuluma religijskog obrazovanja. Predznak „multi“ nije više pomodni izraz, nego pokazatelj kulturne, društvene, religijske i tradicijske stvarnosti u kojoj živimo. Stoga je, kako ističe Ivan Šarčević, „dijalog perspektiva zajedničkoga života“[57].

---

važnost različitosti koja se razumije kao bogatstvo i jednakost; *Raggi di luce* (2019.) nudi sadržaj i metodička usmjerenja za promicanje međukulturalnog i međureligijskog dijaloga te vrjednovanje različitosti; *Aperti al dialogo* (2019.) – temeljno polazište je promicati među učenicima sposobnosti za međureligijski i međukulturalni dijalog kao put poznavanja samog sebe, svijeta i drugih; *Il colori della luce* (2018.) – promiče među učenicima u razredu interkulturalnost, međureligijski dijalog, prihvaćanje i vrjednovanje različitosti.

56 Benedikt XVI., *Caritas in veritate. Ljubav u istini*, Zagreb, Kršćanska sadašnjost, 2010., 26.

57 Ivan Šarčević, *Dijalog iz vjere*, Zagreb, Kršćanska sadašnjost, 2001., 49.

Postoje različiti motivi dijalogiziranja koji mogu biti dio različitih geopolitičkih i ekonomskih interesnih ciljeva i strategija. Cilj interkulturalnog dijaloga je razumjeti i prihvatiti drugoga u njegovoj različitosti te u tom vidjeti priliku za međusobno obogaćivanje. Paradoksalno, ali istinito u globaliziranoj, digitalnoj i umreženoj kulturi, čovjek se sve više zatvara u sebe i udaljuje od drugoga. Drugi mu je postao izvor straha, rizika i ugroze. Stoga je kultura susreta, o kojoj toliko govori papa Franjo, imperativ našega vremena. Kultura međusobnog uvažavanja nije urođena vještina, nego životna zadaća koja započinje od najranije dobi.

U razvijanju dijaloških kompetencija učenika nezamjenjivu ulogu ima religijsko obrazovanje. Kako smo u prethodnoj analizi istaknuli, religija je važna sastavnica talijanske, finske i hrvatske kulture. Stoga je u naravi religijskog obrazovanja promicanje interkulturalnog dijaloga. Da bi religijsko obrazovanje moglo uistinu postati „laboratoriji dijaloga", ono mora svoje mjesto imati u javnom životu i javnim školama. Vicenzo Zani, pozivajući se na papu u miru Benedikta XVI., smatra da bi se religija trebala revnije zauzimati za „interakciju različitih razina ljudskog znanja"[58]: znanstvenog, društvenog, filozofijskog i teologijskog ako želi biti sredstvo dijaloga. Budući da su analizirani kurikulumi religijskog obrazovanja u Italiji, Finskoj i Hrvatskoj dio nacionalnog kurikuluma i u službi su ciljeva škole, možemo očekivati da u vjeronaučnoj nastavi služe osposobljavanju učenika za život u zajedništvu s drugima i drukčijim.

58 Conferenza Episcopale Italiana, *La dimensione religiosa del dialogo interculturale: il ruolo dell'Ir confessionale*, Seminario di studio – Roma, 17 marzo 2010 (ur. mons. Vicenzo Zani, sottosegretario Congregazione per l'Educazione Cattolica), u: https://irc.chiesacattolica.it/wp-content/uploads/sites/29/2017/01/ZANI.pdf (1. 10. 2021.).

INTERKULTURALNA DIMENZIJA OBRAZOVANJA I VJERONAUK U ŠKOLAMA U EUROPI. USPOREDBA TRIJU ZEMALJA

Ana Thea FILIPOVIĆ – Denis BARIĆ

UDK 37:37.014.523(485+430.127+497.5)
37:27-752-051(497.5)
27-752-047.44(093.2)
Izvorni znanstveni rad

Sažetak

U članku se propituje odnos vjeronauka u školama i interkulturalne dimenzije obrazovanja na primjeru i usporedbi triju zemalja: Švedske, njemačke savezne pokrajine Baden-Württemberg i Republike Hrvatske. Na temelju podataka o religijskoj pripadnosti stanovništva i utjecaja migracija na promjene u religijskom sastavu stanovništva svake od triju zemalja, analiziraju se pravni okviri vjeronauka i odrednice vjeronaučnih kurikuluma, posebno one koje se odnose na promicanje interkulturalnog i međureligijskog dijaloga, prihvaćanje različitosti, suzbijanje ksenofobije te promicanje društvene kohezije i mira. U odnosu na Republiku Hrvatsku također se propituju posljedice i značenje aktualnih promjena i tijekova za izobrazbu nastavnika vjeronauka.

Ključne riječi: vjeronauk, interkulturalno obrazovanje, Švedska, Njemačka, Hrvatska.

Uvod

Proces globalizacije zadnjih je desetljeća potaknuo povećanje interkulturalne komunikacije i razmjene. Globalizaciju predvode gospodarski čimbenici, a podupire ju razvoj informacijsko-komunikacijskih tehnologija.[1] Širenje globalizacijskih procesa ima brojne gospodarske, političke, kulturne, tehnološke, vojne, ekološke i migracijske posljedice čije je tijekove teško predvidjeti.[2] Zato se pokazuje kao složen i proturječan fenomen, s pozitivnim i negativnim obilježjima. Dok s jedne strane odgovara

1 Usp. Ana Thea Filipović, *Učiti živjeti zajedno. Dimenzije socijalnog učenja u pedagoškoj i teološkoj perspektivi*, Zagreb, Kršćanska sadašnjost, 2017., 35.

2 Usp. Željko Kaluđerović, Poimanje globalizacije, u: *Filozofska istraživanja,* 29 (2009.) 1, 21.

potrebi ljudi da se čovječanstvo poveže i doživi kao cjelina, istodobno izaziva bojazan od zatiranja autohtonih kultura i stvaranja novih oblika kolonizacije, osobito one gospodarske i kulturne.[3]

Kulturna raznolikost u Europi, pa tako i u Hrvatskoj, višestoljetno je nasljeđe i posljedica povijesnih kretanja i miješanja stanovništva. U novije vrijeme ona je u zapadnoeuropskim zemljama posljedica povećanih migracija, a u Hrvatskoj je najprije posljedica rata i ratnih događanja 1991.-1995. godine, a zatim upravo spomenutih procesa globalizacije.[4] Zadnjih trideset godina, nakon sloma komunističkog režima, višestruko se povećao broj ljudi drugih kultura koji na kraće ili dulje vrijeme studiraju, rade ili borave u Hrvatskoj kao posjetitelji. Turizam dovodi u zemlju ljude iz svih dijelova svijeta. Mnoge druge industrije i uslužne djelatnosti također sve više traže i privlače strane radnike, a kulturnoj pluralizaciji pridonosi i pojava digitalnih nomada kao i razmjena studenata. Migracijski procesi kao posljedica ratova i gospodarskih kriza u svijetu također su dio i hrvatske stvarnosti.

Navedene promjene izazov su obrazovanju kao mjestu društvenog uključivanja te ukazuju na nužnost interkulturalnog odgoja i obrazovanja koje je zadaća škole u cjelini i nastave svih predmeta, pa tako i vjeronauka.[5] U procesima religijskog odgoja i obrazovanja posebno je vidljiva religijska dimenzija kulture. Religijski pluralizam je stvarnost koju danas uglavnom prihvaćaju sve vjerske zajednice. Za razliku od indiferentnosti, pa čak prezira i mržnje prema drugim religijama u prošlosti, danas se u svim vjerskim zajednicama mogu prepoznati koraci prema dijalogu i

3 Usp. Ana Thea Filipović − Stanko Rihtar, The Characteristics of Religious Education Teachers and Respecting Diversity in Religious Education in Croatia, u: *Religious Education,* 112 (2017.) 4, 367; Ana Thea Filipović − Ivana Hac − Ivica Živković, *Gradimo bolji svijet. Udžbenik katoličkoga vjeronauka za 4. razred srednjih škola,* Zagreb, Kršćanska sadašnjost, 2021., 118.

4 Usp. Ana Thea Filipović, Religious Education teachers and social challenges in East-European contexts. A Croatian perspective, u: Markus Krienke − Elmar Kuhn (ur.), *Two indispensable topoi of interreligious dialogue. New "languages" far beyond the dead ends of dialogue,* Vienna, Verlag Tene Quod Bene, 2017., 167-168; Ana Thea Filipović, Religionslehrer_innen und Verschiedenheit. Die kontextuelle Prägung von Wahrnehmung, Anerkennung und Wertschätzung der Vielfalt im Religionsunterricht – aus kroatischer Perspektive, u: Andrea Lehner-Hartmann − Thomas Krobath − Karin Peter − Martin Jäggle (ur.) *Inklusion in/durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge*, Göttingen, Vienna University Press − V&R Unipress, 2018., 277.

5 Usp. Ana Thea Filipović, Odnos vjeroučiteljica i vjeroučitelja u Hrvatskoj prema razlikama u razredu i nastavi, u: *Crkva u svijetu,* 51 (2016.) 1, 8.

uzajamnom poštovanju.[6] U okvirima škole dijalog, susret i razumijevanje među kulturama i religijama podupiru i obrazovne institucije u svrhu boljeg demokratskog suživota svih građana.

Interkulturalna dimenzija vjeronauka ima različita lica u pojedinim zemljama Europe, što ovisi o stanju kulturnog pluralizma kao i razvijenosti interkulturalnih stavova u pojedinim društvima. U okviru projekta „Doprinos religijskog obrazovanja suživotu u multikulturalnome društvu"[7] analizirali smo kurikulume pojedinih zemalja kako bi se uočile okolnosti, tendencije, osjetljivosti te sličnosti i razlike među pojedinim zemljama u Europi.[8] U ovom radu to ćemo pokazati na primjeru vjeronaučnih kurikuluma Švedske, njemačke pokrajine Baden-Württemberg i Hrvatske.

1. Interkulturalna dimenzija religijskog obrazovanja u školama u Švedskoj

1.1. Religijska pripadnost stanovništva

Prema podacima iz 2019. godine od 10.327.579 stanovnika Švedske 56,4% njih pripada Evangeličko-luteranskoj švedskoj crkvi koja je do 2000. godine i službeno bila državna Crkva (šved. *Svenska kyrkan*; engl. *The Church of Sweden*). 3,4% stanovništva pripada drugim protestantskim Crkvama s evangelikalnim, pentekostalnim, metodističkim i baptističkim elementima. Istočne pravoslavne Crkve imaju 1,7% stanovništva, a među njima su najbrojnije Srpska i Sirijska pravoslavna crkva. Katoličkoj crkvi pripada 1,2%, a ostalim kršćanskim denominacijama 0,3% stanovništva. 1,9% populacije je islamske vjeroispovijesti, dok 0,3% pripada ostalim religijama. 34,8% stanovništva ne pripada ni jednoj vjerskoj zajednici.[9]

6 Usp. Joseph Pathrapankal, Religiöse Erziehung im Kontext interkultureller Bildung, u: Thomas Schreijäck (ur.), *Religion im Dialog der Kulturen. Kontextuelle religiöse Bildung und interkulturelle Kompetenz*, Münster, Lit Verlag, 2000., 67.

7 Projekt IP-2019-04-3661 Katoličkoga bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, u trajanju od 15. siječnja 2020. do 14. siječnja 2024. godine, financira Hrvatska zaklada za znanost. Voditeljica projekta je prof. dr. sc. Ružica Razum, a autori ovoga rada suradnici su na projektu.

8 Rezultati analiza predstavljeni su na sastancima projektnog tima 16.-17. studenog 2020. i 14.−15. prosinca 2020. (prethodno su poslani na uvid za projektu knjižicu), zatim na međunarodnoj projektnoj radionici 6.−8. lipnja 2021. i na međunarodnoj znanstvenoj konferenciji „Religijsko obrazovanje u interkulturalnoj Europi" 20. rujna 2021. godine.

9 Usp. Religion in Sweden, u: https://en.wikipedia.org/wiki/Religion_in_Sweden (4. XI. 2021.) Podaci na wikipediji oslanjaju se na statistiku Švedske agencije za potporu vjerskim zajednicama.

Švedska se smatra jednom od najsekulariziranijih zemalja svijeta, uz Kinu, Estoniju, Češku, Dansku i Norvešku. Međutim, zemlju i dalje oblikuje kulturološka pripadnost Evangeličkoj luteranskoj crkvi i tradiciji.[10] Imigracija pridonosi porastu religijske raznolikosti kao i porastu stanovništva. Švedska je 2017. godine prekoračila deset milijuna stanovnika. Svaki četvrti stanovnik Švedske danas ima strano podrijetlo.[11]

1.2. Naziv, model i interkulturalni ciljevi/sadržaji vjeronauka

U nastavnom planu i programu (kurikulumu i silabusu) predmet vjeronauk naziva se „religija"[12], dok stručnjaci kada govore i pišu o predmetu rabe u međunarodnom diskursu uobičajeni naziv vjeronauk (engl. *Religious education),* koji može biti konfesionalan ili nekonfesionalan te imati različite ciljeve i obilježja u pojedinim kontekstima.[13] Predmet je u Švedskoj nekonfesionalan i obvezatan za sve učenike, a znanjima koja posreduje oslanja se na religijske studije. Obvezatno osnovno obrazovanje u Švedskoj traje devet godina i podijeljeno je u tri ciklusa po tri godine. Vjeronauk je u tih devet godina obvezni predmet u svim razredima.[14] U srednjoj školi (tj. u višem sekundarnom obrazovanju, engl. *upper secondary school*) učenici su obvezni upisati jedan vjeronaučni sadržaj, koji se poučava u trećoj tj. zadnjoj godini, a nadovezuje se na ono što su prethodno učili kroz devet godina obveznog školovanja. Kako bi se produbila znanja naglasak je na današnjoj religiji i svjetonazorima te na odnosu religije i znanosti, a sve teme moraju se staviti u odnos s identitetom. Ukoliko žele, učenici mogu upisati i drugi sadržaj, kao i izabrati opširniji tečaj specijalizacije u nekom području.[15]

10 Usp. Eva Reimers, Secularism and religious traditions in nonconfessional Swedish preschools: Entanglements of religion and cultural heritage, u: *British Journal of Religious Education* 42 (2020.) 3, 275–284.

11 Usp. Jimmy Stephen Munobwa − Fereshteh Ahmadi − Mehrdad Darvishpour, Diversity Barometer 2020. Attitudes towards Immigration and Ethnic Diversity in Sweden, u: *Social Sciences* 10 (2021.) 10, 401. https://doi.org/10.3390/socsci10100401 (5. XI. 2021.)

12 Usp. Religion, u: *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the lessure-time centre 2011*, Skolverket, Stockholm, 2011., 176.

13 Usp. Karin Kittelmann Flensner, *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden. Doctoral dissertation*, Department of Literature, History of Ideas, and Religion, University of Gothenburg Reprocentralen, Campusservice, Göteborgs universitet, 2015., 17, bilj. 1.

14 Usp. *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the lessure-time centre 2011*, 176-179.

15 Usp. Christina Osbeck − Geir Skeie, Religious Education at Schools in Sweden, u: Martin Rothgangel − Geir Skeie − Martin Jäggle (ur.), *Religious Education at Schools in*

Iako je predmet nekonfesionalan, upoznavanje kršćanstva – osobito luteranske tradicije – zauzima važnu ulogu, jer je ono oblikovalo povijest, kulturu i vrijednosti švedskog društva. No, predmet pridonosi razumijevanju i drugih tradicija i kultura, a to pruža temelje za sučeljavanje sa ksenofobijom i potiče razvoj poštovanja i tolerancije, odgaja za temeljne demokratske vrijednosti. Budući da je religija središnji element kulture, znanje o religijama i drugim pogledima na život u društvu obilježenom različitošću važno je za uzajamno razumijevanje među ljudima kao doprinos društvenoj koheziji i miru.[16]

Predmet „Religija" uklapa se u intenciju cijelog obrazovanja i pojedinih područja učenja da pridonesu razumijevanju Švedske kao raznolikog društva. Naglašena međunarodna perspektiva pomaže učenicima razumjeti vlastitu stvarnost u globalnom kontekstu te razumjeti kulturnu različitost u vlastitoj zemlji. Učenici trebaju znati prepoznati kulturne izraze religijskih tradicija te sami odgovorno djelovati u društvu. Religija je povezana s ostalim obrazovnim sadržajima, no navedena su specifična znanja i vještine koje se očekuju iz područja religije.[17] Temeljni sadržaji predmeta podijeljeni su u četiri područja: „Religije i drugi pogledi na život", „Religija i društvo", „Identitet i životna pitanja" i „Etika".[18]

Vjeronauk posreduje znanja i instrumente za sučeljavanje s egzistencijalnim, etičkim i religijskim pitanjima te načinima na koji oblikuju živote ljudi i društva, potiče na zapažanje sličnosti i razlika među religijama i svjetonazorima te na učenje za svoj život kroz to sučeljavanje. Cilj je predmeta promicati otvorenu raspravu o pitanjima koja se tiču religijskih vjerovanja i pogleda na svijet kao i poticanje znatiželje i interesa za religiju, što omogućuje dublje razumijevanje religijskih i drugih pogleda na svijet.[19] Nastavni program (silabus) vjeronauka kombinira perspektivu učenja o religiji i učenja od religije.[20]

Europe. Part 3: Northern Europe, Göttingen, V&R Unipress, 2014., 240.

16 Usp. *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the lessure-time centre 2011*, 178-180; Swedish Nacional Agency for Education, *Compulsory school. Syllabuses 2000 – Revised version 2008*, Skolverket, Stockholm, ²2008., 71-72.

17 Usp. *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the lessure-time centre 2011*, 9-12; 178-180; Christina Osbeck – Geir Skeie, Religious Education at Schools in Sweden, 246-247.

18 Usp. *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the lessure-time centre 2011*, 178-180.

19 Usp. *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the lessure-time centre 2011*, 176-188; Swedish Nacional Agency for Education, *Compulsory school. Syllabuses 2000,* 71-72.

20 Usp. Jenny Berglund, Swedish Religious Education. Objective but Marinated in

2. Interkulturalna dimenzija vjeronauka u Njemačkoj na primjeru Savezne pokrajine Baden-Württemberg

Budući da Savezna Republika Njemačka ima šesnaest saveznih pokrajina, a sustav obrazovanja je u nadležnosti pokrajina, za analizu smo izabrali pokrajinu Baden-Württemberg. Ona se nalazi na jugozapadu zemlje, sa svojih 11.103.043 stanovnika treća je u zemlji po broju stanovnika[21], a ima približno jednak broj katolika, protestanata i osoba koje se ne izjašnjavaju religioznima odnosno vezanima uz neku konvencionalnu vjersku zajednicu.

2.1. Religijska pripadnost stanovništva i pravni okviri vjeronauka u školi

Prema podacima s kraja 2019. godine 27,2% stanovništva Savezne Republike Njemačke u cjelini izjašnjava se katolicima i uglavnom pripada Rimokatoličkoj crkvi. 26% stanovnika su protestanti, koji organizacijski većinski (24,9%) pripadaju Evangeličkoj crkvi u Njemačkoj (njem. *Evangelische Kirche in Deutschland*). Zajedno s oko 2% pravoslavnih vjernika ukupan broj kršćana iznosi oko 55%. Između 38% i 39% stanovništva u Njemačkoj, ovisno o različitim izvorima, ne pripada ni jednoj vjerskoj zajednici. Prema podacima s kraja 2015. godine broj muslimanskih vjernika kreće se između 5,4% i 5,7%, pri čemu je islam ipak uzet u širem značenju kao oznaka kulturološke pripadnosti te se pretpostavlja da se jedan dio stanovništva iz te skupine ne drži islamskim vjernicima u pravom religioznom smislu riječi. Blizu 1% stanovništva pripada drugim religijama, među kojima su najbrojniji budisti, židovi, hindusi, jezidi, siki i bahai.[22]

Podaci iz 2019. godine o vjerskoj pripadnosti stanovništva u saveznoj pokrajini Baden-Württemberg pokazuju da je 32,3% stanovnika rimokatoličke vjeroispovijesti, 27,7% evangeličke, a 29,5% stanovnika ne pripada ni jednoj konfesiji ili pripada religijama s vrlo malim brojem pripadnika.

Lutheran Protestantism?, u: *Temenos* 49 (2013.) 2, 168-171; Christina Osbeck − Geir Skeie, Religious Education at Schools in Sweden, 247.

21 Usp. Baden-Württemberg − Statistisches Landesamt. Bevölkerung im Überblick, u: https://www.statistik-bw.de/BevoelkGebiet/Bevoelkerung/99025010.tab?R=LA (31.10. 2021.). Podaci su još uvijek prema popisu iz 2011. godine.

22 Usp. Religionen in Deutschland, u: https://de.wikipedia.org/wiki/Religionen_in_Deutschland (31. X. 2020.) Postoci koje navodi Wikipedia najvećim se dijelom oslanjaju na podatke Religijskoznanstvene informacijske i medijske službe REMID (njem. *Religionswissenschaftlicher Informations- und Mediendienst e.V.*) koji su pouzdani i aktualizirani (https://www.remid.de/info_zahlen/).

Muslimanskih vjernika je, prema podacima iz 2018. godine, 7,4%, pravoslavnih, prema podacima iz 2011. godine, 2,0%, novoapostolskih vjernika je 0,8%, Jehovinih svjedoka 0,3% (oba zadnja podatka su iz 2017. godine) i židovskih vjernika, prema podacima iz 2011. godine 0,1%.[23]

U Njemačkoj su Crkve i vjerske zajednice odvojene od države, ali država prema njemačkom Ustavu jamči slobodu savjesti i vjeroispovijesti te neometano izražavanje vjere.[24] Na snazi je pozitivno poimanje sekularnosti koje se oslanja na suradnju države i vjerskih zajednica, a ne na njihovo isključivanje iz javnog prostora. Tako se i vjeronauk ostvaruje u suradnji Crkve odnosno vjerskih zajednica i države (lat. *res mixta*) te je on u Njemačkoj „objektivno, ali ne osobno obvezan."[25] Vjeronauk je kao predmet obvezan, pa se zato obvezno i ocjenjuje, ali pojedini učenik ili učenica se iz razloga savjesti može od njega odjaviti. Država financira nastavno osoblje koje predaje vjeronauk kao i nastavna sredstva, a Crkve odnosno vjerske zajednice sudjeluju u povjerenstvima za izradu nastavnih planova i programa te odlučuju o pripuštanju nastavnih sredstava (udžbenika, priručnika i drugih didaktičkih materijala) u škole.[26]

Vjeronauk je načelno konfesionalan. Iznimku čine nove savezne pokrajine (bivše Demokratske Republike Njemačke), čije je stanovništvo većinski nereligiozno i koje su provodile posebne referendume o vjeronauku odnosno etici ili primjerice u pokrajini Brandenburg o zasebnom predmetu „Oblikovanje života – Etika – Poznavanje religija" (njem. *Lebensgestaltung − Ethik − Religionskunde*) koji je od 1996. godine nadalje ponuđen i postupno uvođen u nastavu od 5. do 10. razreda, ali ne kao zamjena za konfesionalni vjeronauk.[27] U pojedinim slučajevima, ako se Crkve tako

23 Usp. Baden-Württemberg. Religionen und Weltanschauungen, u: https://de.wikipedia.org/wiki/Baden-W%C3%BCrttemberg#Religionen_und_Weltanschauungen (31. X. 2020.)

24 Deutscher Bundestag, Grundgesetz, u: https://www.bundestag.de/parlament/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz, čl. 4.

25 Usp. Gottfried Adam − Rainer Lachmann, Begründung des schulischen Religionsunterrichts, u: Martin Rothgangel − Gottfried Adam − Rainer Lachmann (ur.), *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen, V&R, [7]2012., 150.

26 Usp. Martin Rothgangel − Hans-Georg Ziebertz, Religiöse Bildung an Schulen in Deutschland, u: Martin Jäggle − Martin Rothgangel − Thomas Schlag (ur.), *Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa*, Göttingen, V&R unipress − Vienna University Press, 2013., 44-47.

27 Usp. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS) – Land Brandenburg, Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde, u: https://mbjs.brandenburg.de/bildung/weitere-themen/lebensgestaltung-ethik-religionskunde-l-e-r.html (31. X. 2020.)

dogovore, u Njemačkoj je moguće održavati i vjeronauk u ekumenskoj suradnji.[28] Po uzoru na suradnju države s Katoličkom i Evangeličkom crkvom, koje su tradicionalno prisutne u Njemačkoj, država odnosno pojedine savezne pokrajine također osiguravaju vjeronauk vjerskih zajednica koje imaju značajan broj zainteresiranih učenika u određenom području. Vjeronaučni kurikulumi izrađuju se u suradnji nadležnih pokrajinskih ministarstava obrazovanja i vjerskih zajednica.[29]

Koliko se u Saveznoj pokrajini Baden-Württemberg uvažava i poštuje religijska i svjetonazorna različitost vidljivo je već otuda što se u školama konfesionalni vjeronauk predaje u sljedećim inačicama: alevitski, evangelički, islamski (sunitski), katolički, pravoslavni (ali ne u prva četiri razreda osnovne škole), sirijskopravoslavni, starokatolički. Uz vjeronauk postoji također kao izbor predmet etika, ali ne u prva četiri razreda osnovne škole.[30]

2.2. Interkulturalna dimenzija u Katoličkom vjeronauku

Kurikulum Katoličkog vjeronauka njemačke savezne pokrajine Baden-Württemberg strukturiran je na osnovi mreže sadržajno i procesno usmjerenih kompetencija. Sadržajno usmjerene kompetencije definiraju se prema sadržajnim područjima: „1. Čovjek; 2. Svijet i odgovornost; 3. Biblija; 4. Bog; 5. Isus Krist; 6. Crkva; 7. Religije i svjetonazori“[31] (u osnovnoj školi, a to su prva četiri razreda, naziv sedmog tematskog područja je samo „Religije“, zbog rane dobi djece). Vidljivo je da je upoznavanje s drugim religijama i svjetonazorima kao dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja u konfesionalnom vjeronauku jedno od sedam temeljnih sadržajnih područja koje se proteže kroz cijelo školovanje. Sadržajne

28 Usp. Clauß Peter Sajak, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, u: https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/konfessionell-kooperativer-religionsunterricht/ch/c856d870337b7f3b793fd17fc0a8c87d/ (31. X. 2020.)

29 Usp. Ana Thea Filipović, *U službi zrelosti vjere i rasta osoba. Katehetska i religijskopedagoška promišljanja u suvremenom kontekstu*, Zagreb, Glas Koncila, 2011., 187-214.

30 Usp. Baden-Württemberg − Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, *Bildungslpläne Baden-Württemberg*, u: http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG (31. X. 2020.)

31 Baden-Württemberg − Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Bildungslplan der Grundschule, Katholische Religionslehre, u: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_RRK.pdf, 6.

kompetencije stječu se procesnim kompetencijama: 1. zapaziti i predstaviti (opisati), 2. protumačiti, 3. prosuditi, 4. priopćiti, 5. oblikovati (primijeniti), i to na razinama od I do III, koje učenicima omogućuju pokazati usvojena znanja, vještine i stavove.[32] Katolički vjeronauk (njem. *Katholische Religionslehre*) nadovezuje se na opće teme kurikuluma s obzirom na postojanje čovjeka i njegovo življenje u svijetu, da bi se razumjela i njegova religiozna dimenzija koja također uključuje religijsku različitost.

Vjeronauk se temelji na činjenici da je religija pogled na stvarnost koji se profilira unutar pluralnog društva. Religijsko znanje razumijeva se kao znanje koje pomaže orijentaciji u životu, a ujedno je doprinos humanizaciji društva. Kao takav vjeronauk također pridonosi odgoju i obrazovanju za toleranciju i prihvaćanje raznolikosti. Vodeće perspektive vjeronaučnog kurikuluma povezuju se i sa sadržajima drugih predmeta i provlače kroz sve kompetencije. Prepoznatljive su u pristupu i artikulaciji brojnih tema i susreće ih se iz stranice u stranicu kroz cijeli kurikulum.[33]

Tako se, primjerice, kršćanski pogled na dostojanstvo čovjeka povezuje s vrijednosno usmjerenim djelovanjem, sa zaštitom manjina, tolerancijom, solidarnošću, inkluzijom, protivljenjem diskriminaciji. U vjeronauku se govori o međukulturnom i međureligijskom dijalogu, o osobnoj i društvenoj raznolikosti, o miru, prevladavanju konflikta i izravnavanju interesa, o razumijevanju među svjetskim religijama kao doprinosu miru, o doprinosu kršćanske etike humanizaciji društva. Unutar teme o društvenom miru govori se o oblicima predrasuda, stereotipa, klišeja, mobingu i nasilju. Uči se o onima koji ne vjeruju i onima koji drukčije vjeruju. Posebno se govori o nekim vjerskim skupinama koje su u značajnijem broju prisutne na području savezne pokrajine Baden-Württemberg (pri-

32 Usp. Isto, 6-8; Baden-Württemberg – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Allgemein bildende Schulen, Sekundarstufe I, Katholische Religionslehre, Klasse 5/6; Klassen 7/8/9; Klasse 10, u: http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/RRK; Baden-Württemberg – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Bildungsplan 2016, Gymnasium, Katholische Religionslehre, u: http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/RRK, Klassen 5/6, 20; 21; Klassen 7/8, 30; 33; Klassen 9/10, 39; 41; Klassen 11/12, 48; 56; Baden-Württemberg – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Bildungsplan der Oberstufe an Geimenschaftsschulen, Bildungsplan 2016, Katholische Religionslehre, u: http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GMSO/RRK, Klasse 11, 14; 16; Klassen 12/13, 23; 31.

33 Usp. Bildungsplan 2016, Gymnasium, Katholische Religionslehre, Klassen 5/6, 20; 21; Klassen 7/8, 30; 33; Klassen 9/10, 39; 41; Klassen 11/12, 48; 56; Bildungsplan der Oberstufe an Geimenschaftsschulen, Bildungsplan 2016, Katholische Religionslehre, Klasse 11, 14; 16; Klassen 12/13, 23; 31.

mjerice aleviti) ili koje u novije vrijeme nalaze pristalice u njemačkom društvu (npr. budizam) te se uspoređuju pojedini aspekti tih religija s kršćanstvom. Vjeronaučni kurikulum govori također o kritici religije.[34]

3. Interkulturalna dimenzija vjeronauka u Hrvatskoj

3.1. Religijska pripadnost stanovništva i aktualne migracijske promjene

U vrijeme dovršetka ovog rada u Republici Hrvatskoj u tijeku je popis stanovništva 2021. godine koji će uz druge podatke o strukturi stanovništva pružiti i one o kulturnoj različitosti i vjerskoj pripadnosti.

Na temelju podataka iz 2011. godine, Republika Hrvatska imala je tada 4.284.889 stanovnika. U odnosu na nacionalnu pripadnost, najzastupljeniji su Hrvati 3.874.321 (90,42%), potom Srbi 186.633 (4,36%) te Bošnjaci 31.479 (0,73%).[35] S obzirom na prikupljene podatke o vjerskoj pripadnosti, najzastupljeniji su katolici 3.697.143 (86,28%), a potom pravoslavci 190.143 (4,44%). Protestanata ima 14.653 (0,34%), a ostalih kršćana 12.961 (0,30%). Muslimana ima 62.977 (1,47%), židova 536 (0,01%), pripadnika istočnih religija 2.550 (0,06%), pripadnika ostalih religija, pokreta i svjetonazora je 2.555 (0,06%), a agnostika i skeptika 32.518 (0,76%).[36] Navedeni podaci govore s jedne strane o pripadnosti većine stanovništva Katoličkoj crkvi, ali s druge također pružaju uvid u religijsku i svjetonazornu raznolikost u Hrvatskoj.

Od zadnjeg popisa stanovništva, a osobito zadnjih godina mogu se uočiti brze i nagle promjene koje također utječu na kulturnu i religijsku raznolikost u zemlji. Aktualni migracijski tijekovi odnose se prvotno na trend iseljavanja stanovništva iz Hrvatske, a potom na tzv. migrantsku krizu. Ulaskom Republike Hrvatske u Europsku uniju 2013. godine započeo je novi val iseljavanja hrvatskoga stanovništva. Prema posljednjim podacima Državnog zavoda za statistiku, u 2017. godini u inozemstvo su se odselile ukupno 47.352 osobe što je gotovo 30% više nego prethodne godine i šest puta više nego deset godina ranije, tj. u 2008. godini kada je

34 Usp. Bildungsplan 2016, Gymnasium, Katholische Religionslehre, 3-8; 12-56; Bildungsplan der Oberstufe an Geimenschaftsschulen, Bildungsplan 2016, Katholische Religionslehre, 8; 12; 14; 15; 16; 17; 18; 19.

35 Usp. Stanovništvo prema narodnosti i vjeri. Popis 2011., u: https://www.dzs.hr/hrv/censuses/census2011/results/htm/H01_01_12/H01_01_12.html (23. IX. 2021.)

36 Usp. Stanovništvo prema narodnosti i vjeri. Popis 2011.

zemlju napustilo samo 7.488 osoba.[37] Istovremeno s trendom iseljavanja primjećuje se i useljavanje u Hrvatsku koje je uvjetovano izbjegličkom krizom, ali i drugim, ekonomskim, socijalnim i poslovnim razlozima. S obzirom na utjecaj migrantske krize valja uočiti trend stalnog rasta tražitelja azila. 2015. godine međunarodnu zaštitu u Republici Hrvatskoj zatražile su 43 osobe, a ona je odobrena za njih 36. U 2016. godini međunarodnu zaštitu u Hrvatskoj zatražilo je 100 osoba, od čega je azil odobren za njih 83. U 2017. godini azil je zatražilo 211 osoba, a odobren je za njih 183. U 2018. godini međunarodnu zaštitu zatražilo je 265 osoba, a odobren je za 240 tražitelja. U 2019. godini 158 osoba zatražilo je međunarodnu zaštitu u Hrvatskoj, a ona je odobrena za njih 157.[38] „Prema podacima MUP-a od 2008. do 2014. godine azil u Hrvatskoj je zatražilo 4.136 osoba, a 2014. godine 453 osoba."[39]

Vjeronauk u školama u Hrvatskoj izvodi se u konfesionalnom odnosno denominacijskom obliku, a na temelju ugovora Vlade Republike Hrvatske i pojedinih vjerskih zajednica.[40] Spomenute promjene i zamjetno povećanje različitosti u strukturi stanovništva nužno utječu i na promišljanje o adekvatnosti postojećeg modela vjeronauka u školi, na vjeronaučne planove i programe, udžbenike i priručnike te izobrazbu vjeroučitelja. Na tom tragu je i novi kurikulum Katoličkog vjeronauka u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj iz 2019. godine donio stanovite promjene u odnosu na prethodne vjeronaučne planove i programe. Pomaci su vidljivi i u samom opisu Katoličkog vjeronauka kao nastavnog predmeta. Tu se, između ostaloga, ističe da vjeronauk učenicima omogućuje „upoznavanje, stjecanje, čuvanje i razvijanje vlastitoga vjerskoga, kulturnoga i nacionalnoga identiteta te poznavanje i poštivanje identiteta drugih pojedinaca i skupina, promičući istodobno međukulturni dijalog i suradnju u suvremenome pluralističkom društvu i globaliziranome

37 Usp. Marijana Jerić, Suvremeno iseljavanje Hrvata: kakva je budućnost Republike Hrvatske?, u: *Oeconomica Jadertina,* 9 (2019.) 2, 23.

38 Usp. Europska migracijska mreža. Nacionalna kontaktna točka za Republiku Hrvatsku, *Godišnje izvješće za 2019. godinu o migracijama i azilu u Hrvatskoj. Nacionalno izvješće (2. dio)*, Zagreb, 2020., 20.

39 Josip Esterajher, Iskustva zbrinjavanja izbjeglica i prognanika i suvremena izbjegličko-migrantska kriza u Hrvatskoj, u: *Političke analize,* 6 (2015.) 23, 21.

40 Usp. Ana Thea Filipović, Religious Education at Schools in Croatia, u: Martin Rothgangel − Martin Jäggle − Thomas Schlag (ur.), *Religious Education at Schools in Europe. Part 1: Central Europe*, Göttingen − Wien, V&R unipress − Vienna University Press, 2016., 71-73.

svijetu. On promiče i druga znanja i kompetencije učenika na različitim područjima koje pridonose ostvarenju temeljnih vrijednosti školskoga kurikuluma, osobito osobnoj, društvenoj i građanskoj odgovornosti i kompetencijama."[41] Veće otvaranje vjeronauka prema interkulturalnoj osjetljivosti i međureligijskom dijalogu uvjetovano je također donošenjem novih obrazovnih smjernica Vijeća Europe[42] te općim društveno-religioznim i kulturnim promjenama. Odgovorom na te izazove Katolički vjeronauk pokazuje svoju usmjerenost na aktualna osobna i društvena pitanja koja zaokupljaju današnje učenike te na doprinos koji može i treba pružiti u izgradnji društva.

3.2. Interkulturalna i međureligijska osjetljivost u Katoličkom vjeronauku

Jedan od najvažnijih izazova današnjeg društva jest zasigurno interakcija različitih kulturnih, etničkih i vjerskih skupina koje čine dinamičan mozaik globalnog društva i novog lica Europe.[43] Povećana internacionalizacija obrazovanja i svijeta rada te mobilnost i miješanje stanovništva daju naslutiti da je život u multikulturnom, multinacionalnom i multireligijskom kontekstu neizbježna stvarnost današnjice koja zahtijeva nužno poznavanje, razumijevanje i prihvaćanje drugoga i drugačijega, čuvajući i proširujući odrednice vlastitog identiteta.

Slijedeći smjernice europskih političkih institucija i trend nekih zapadnoeuropskih zemalja Hrvatska se na razini obrazovne politike također opredijelila za načelo interkulturalizma u javnim školama s ciljem promicanja poštovanja osobnih, društvenih, religijskih, etničkih i kulturnih različitosti.[44] O tome treba voditi računa i predmet Katolički vjeronauk u školi, budući da se nastava navedenog predmeta odvija u sklopu ciljeva škole i doprinosi njihovu ostvarenju. Da se o tome uistinu

41 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj, u: *Narodne novine* 10/2019., u: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_216.html (31. X. 2020.)

42 Usp. Robert Jackson, *Signposts. Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2014.

43 Usp. Marino Ninčević, Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju. Drugi kao polazište, u: *Nova prisutnost,* 7 (2009.) 1, 60.

44 Usp. Ksenija Rukavina Kovačević, Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja, u: *Život i škola,* 62 (2016.) 2, 151.

vodi računa vidljivo je i u novom *Kurikulumu nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* iz 2019. godine, u kojemu se, između ostalog, ističe:

– „Katolički vjeronauk ekumenski je i dijaloški vrlo otvoren po svom odgojno-obrazovnom pristupu, sadržajima i ciljevima. Zadaća mu je učenike odgajati za istinski ekumenizam i poštovanje prema pripadnicima drugih kršćanskih Crkva i zajednica te za iskreni dijalog i suživot s pripadnicima različitih religija i svjetonazora, poštujući njihova uvjerenja, stavove i tradicije. […]
– Katolički vjeronauk […], u svjetlu katoličke vjere, omogućava učenicima argumentirano i kritičko promišljanje i stjecanje spoznaja o čovjeku i svijetu te razvijanje i izgradnju vjerskih stavova i vrednota, etičko-moralne svijesti i savjesti, moralnih načela i vrijednosti kao što su sloboda, odgovornost, pravednost, solidarnost, poduzetnost, snošljivost, dijalog i drugo. […]
– Katolički vjeronauk učenicima, na društvenom i socijalnom planu, pomaže otkrivati vlastita ljudska prava i potrebu poštivanja temeljnih ljudskih prava i sloboda drugih ljudi, razvijati načela pravednosti i solidarnosti prema čovjeku i društvu, sudjelovati u izgradnji mira i općeg dobra, njegovati osjećaje i stavove za očuvanje okoliša te drugih vrednota koje im pomažu da postignu punu ljudsku i kršćansku zrelost.“[45]

Sukladno navedenim ciljevima Katoličkog vjeronauka, jedan od prepoznatljivih odgojno-obrazovnih ciljeva učenja i poučavanja jest da učenik poznaje temeljna obilježja različitih religija, konfesija i svjetonazora te da uči razumijevati i poštovati drukčija razmišljanja, stavove, tradicije i životne odluka. To je prepoznatljivo kako u vjeronaučnom kurikulumu tako i u vjeronaučnim udžbenicima.[46]

Upravo Katolički vjeronauk, s obzirom na temeljne ishode, ima mogućnost postati „radionicom interkulturalnosti“[47] i istinskim mje-

45 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj.

46 Usp. primjerice novi vjeronaučni udžbenik za 4. razred srednjih škola iz 2021. godine: Ana Thea Filipović − Ivana Hac − Ivica Živković, *Gradimo bolji svijet*. Udžbenik u odnosu na prethodni donosi sasvim novu temu „Doprinos religija duhovnosti, miru i izgradnji boljeg svijeta“ (50-61), a svih ostalih deset tema koncipira dijaloški otvoreno i u duhu poštovanja prema drugim kulturama, religijama i svjetonazorima.

47 Giuseppe Fioroni, Il contributo dell’insegnamento della religione cattolica e degli in-

stom dijaloga koji pomaže izgradnji tolerantnijeg, mirnijeg i pravednijeg života. Ta se činjenica temelji na korelacijskoj, diferencijalnoj i međureligijskoj vjeronaučnoj didaktici koja podrazumijeva konkretne sadržaje međureligijskog i interkulturalnog učenja, kao što su, primjerice: upoznavanje s osnovama svjetskih religija, upućenost u bogatstvo multireligiozne i plurikonfesionalne kulture različitih kršćanskih konfesija, poimanje religioznosti u povezanosti s duhovnošću, promicanje interakcije dijaloga i navještanja u ozračju međusobnog povjerenja, služenja i poštovanja.[48]

Postavlja se ipak pitanje koliko su nastavnici vjeronauka u Republici Hrvatskoj danas osposobljeni za posredovanje interkulturalne i međureligijske dimenzije i osjetljivosti u nastavi svoga predmeta.

3.3. Posljedice za izobrazbu nastavnika vjeronauka

Imajući u vidu ubrzane promjene u suvremenom društvu i njihov odnos prema religijskom odgoju i obrazovanju u školi, moguće je postaviti različita pitanja kao na primjer: Koliko studijski programi inicijalnog obrazovanja nastavnika vjeronauka vode računa o navedenim promjenama? Na koji se način visoka teološka učilišta u Hrvatskoj konzultiraju i usuglašavaju oko osuvremenjivanja programa obrazovanja nastavnika vjeronauka? Na koji način visoka crkvena učilišta u Republici Hrvatskoj surađuju s drugim institucijama kojima je povjerena briga za formaciju i trajnu izobrazbu nastavnika vjeronauka?[49]

Suvremeni školski kurikulumi, uključujući i kurikulum Katoličkoga vjeronauka usredotočeni su na ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva odnosno ishoda koji definiraju stjecanje znanja, razvoj vještina i izgrađivanje stavova utemeljenih na demokratskim i etičkim vrijednostima. Od nastavnika vjeronauka zahtijeva se čitav niz kompetencija, kao što su na primjer kompetencija ostvarivanja korelacije (biti most), kritička interpretacija ili poticanje razvoja kritičke prosudbe

segnanti di religione al raggiungimento delle finalità della scuola, u: *Religione Scuola Città,* 12 (2006.) 3, 12.

48 Usp. Ksenija Rukavina Kovačević, Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja, 151.

49 Usp. Denis Barić − Ružica Razum, Inicijalno obrazovanje nastavnika vjeronauka na visokim teološkim učilištima u Republici Hrvatskoj, u: Blaženka Valentina Mandarić − Ružica Razum − Denis Barić (ur.), *Nastavničke kompetencije*, Zbornik radova, Zagreb, Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu − Kršćanska sadašnjost, 2019., 110.

kod učenika, sposobnost interdisciplinarnog dijaloga te međureligijska osposobljenost.[50]

Analizirajući program inicijalne formacije vjeroučitelja pri Katoličkom bogoslovnom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu[51] može se uočiti da postoji određeni broj kolegija i seminara koji posebno doprinose razvoju interkulturalnih i međureligijskih kompetencija odnosno razumijevanju suvremene društvene problematike u odnosu prema vjeronauku. Ustrojem vjeronaučnog modula na Institutu religijskih znanosti osmišljeni su i uvedeni, između ostalih, i sljedeći kolegiji: *Međureligijski dijalog, Pedagogija priznavanja i uvažavanje različitosti u vjeronaučnoj nastavi*, *Izazovi sekularnosti i laičnosti, Profesionalni identitet vjeroučitelja*, *Empirijska istraživanja u religijskoj pedagogiji*.[52]

Uz inicijalno obrazovanje za vjeroučitelje je danas iznimno važno i trajno stručno usavršavanje. Institucije koje im to omogućuju trebaju im ujedno pomoći da prihvate vrijednost cjeloživotnog učenja kao dio svog profesionalnog identiteta i obvezu da svojim inicijativama pridonose razvoju škole kao zajednice učenja.[53] Stručno usavršavanje vjeroučitelja u obliku znanstveno-stručnih i stručnih skupova na nacionalnoj razini organizira Nacionalni katehetski ured Hrvatske biskupske konferencije u suradnji s Agencijom za odgoj i obrazovanje pri Ministarstvu znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske. Cilj navedenog usavršavanja je pružanje prilika za osuvremenjivanje znanja, stjecanje novih vještina i razvoj sposobnosti te

50 Usp. Denis Barić − Ružica Razum, Inicijalno obrazovanje nastavnika vjeronauka na visokim teološkim učilištima u Republici Hrvatskoj, 114-119.

51 Na Fakultetu se izvodi petogodišnji integrirani preddiplomski i diplomski Filozofsko-teološki studij (0+5) unutar kojega postoje različiti kolegiji i seminari koji pridonose osposobljavanju studenata za međureligijski dijalog i poštovanje drugih kultura. Međutim, nakon reforme studijskog programa taj studij od akademske godine 2022./2023. više ne osposobljava studente za nastavničko zanimanje te će oni koji su zainteresirani za izvođenje nastave vjeronauka u školama po završetku studija morati upisati jednogodišnji modul *Nastavničke kompetencije* od 60 ECTS bodova. Na Institutu religijskih znanosti Katoličkog bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu izvodi se preddiplomski i diplomski studij Teološko-religijskih znanosti koji na diplomskoj razini nudi nekoliko modula, među kojima redovito *Vjeronaučni/Nastavnički modul* koji je primarno namijenjen osposobljavanju budućih vjeroučitelja. Usp. https://www.kbf.unizg.hr/studenti-i-studiranje/preddiplomski-i-diplomski-studij/red-predavanja/ (1. X. 2021.).

52 Usp. https://www.kbf.unizg.hr/studenti-i-studiranje/preddiplomski-i-diplomski-studij/red-predavanja/

53 Usp. Vlasta Vizek Vidović, Profesionalni razvoj učitelja, u: Vlasta Vizek Vidović (ur.), *Učitelji i njihovi mentori*, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Zagreb, 2011., 83.

poticanje na samoobrazovanje. Analiziraju li se programi katehetskih škola i drugih skupova za vjeroučitelje može se primijetiti da je uspostavljanje dijaloga s predstavnicima drugih kršćanskih konfesija i drugih religija postalo sastavnim dijelom organizacijskih napora spomenutih institucija koje su te predstavnike povremeno pozivale da budu aktivni sudionici u izvođenju obrazovnih programa. Pregled tema katehetskih škola i drugih stručnih skupova na nacionalnoj razini u posljednjih deset godina svjedoči o tome koliko je trajno stručno obrazovanje vjeroučitelja vodilo računa o odnosu predmeta Katoličkog vjeronauka i suvremenih promjena u društvu te o utjecaju navedenih promjena na formaciju i profesionalni identitet vjeroučitelja. U tablici se prikazuju godine i relevantni naslovi stručnih skupova.[54]

Godina	**Naziv Katehetske škole i(li) Stručnog skupa za vjeroučitelje**
2012.	Aktualnost dijaloga među kršćanskim crkvama
2013.	Interkulturalni odgoj i obrazovanje kroz prizmu vjerskog odgoja
2014.	Pedagogija zajedništva i odgoj za mir
2014.	Interkulturalni odgoj i obrazovanje kroz prizmu vjerskog odgoja – vjeroučenik i vjeroučitelj
2015.	Nastava vjeronauka unutar smjernica nove kurikularne reforme
2016.	Vjeronauk u sadašnjem vremenu
2016.	Kompetencije vjeroučitelja
2017.	Izazovi odgoja u vjeri u suvremenom društvu
2018.	Odgoj naš svagdanji – obitelj i društvo pred izazovima
2019.	Učenje vjere u susretu sa stvarnošću
2020.	Katolički vjeronauk u procesu kurikularne reforme
2021.	Dimenzije kršćanske antropologije u dijalogu s današnjicom i u perspektivi odgoja

Vrijedno je navesti i primjer terenske nastave koja je organizirana u okviru Katehetske škole 2008. godine koja je bila posvećena temi *Vjeronauk u društveno-religijskom kontekstu*, kada se više stotina učenika sa svojim vjeroučiteljima upoznalo sa životom i radom drugih vjerskih zajednica

54 Usp. *Arhiva stručnih skupova*, u: https://www.azoo.hr/profesionalni-razvoj/arhiva-strucnih-skupova/page/2/?pojam&kategorija=243 (3. X. 2021.)

posjećujući islamske centre, baptističke vjerske zajednice, pravoslavne i židovske vjerske institucije i međusobno razmjenjujući svoja religiozna iskustva.[55]

Mogli bismo istaknuti da se u posljednje vrijeme u Hrvatskoj puno učinilo u razvoju interkulturalne i međureligijske osviještenosti vjeroučitelja i vjeroučenika kroz različite oblike religijskog odgoja i obrazovanja. No, još uvijek postoji niz mogućnosti za uključivanje u interkulturalni rad mnogih i na različitim razinama. Svaki oblik formacije nastavnika vjeronauka trebat će u budućnosti ne samo promicati otvorenost prema različitostima, već i njihovo priznavanje i prihvaćanje. Predmetna, pedagoška, psihološka i didaktičko-metodička kompetencija nisu više dovoljne za nastavničku profesiju i rad u suvremenom, kulturno pluralnom društvu, već se od nastavnika zahtijeva i razvijanje interkulturalne kompetencije, koju valja integrirati u profesionalni razvoj i cjeloživotno obrazovanja vjeroučitelja.[56]

Zaključak

Na tragu procesa globalizacije, povećanih migracija i rastuće kulturne raznolikosti europskih društava sve veće značenje dobiva interkulturalna dimenzija obrazovanja u školama. Vjeronauk daje svoj vlastiti doprinos interkulturalnom dijalogu i razumijevanju uklapajući se u opći projekt škole. Na primjeru triju zemalja – Švedske, njemačke savezne pokrajine Baden-Württemberg i Hrvatske – može se uočiti na koji način specifična situacija u pojedinoj zemlji utječe na integraciju interkulturalnog obrazovanja u školama i u vjeronauku. Riječ je prvenstveno o etničkom, kulturnom i religijskom sastavu stanovništva, tijeku imigracijskih procesa, stupnju vjerske pripadnosti i nepripadnosti stanovništva te koracima koji se poduzimaju na razini obrazovnih politika u pojedinim zemljama u pogledu kulturne integracije i međukulturne komunikacije. Hrvatska se od dviju spomenutih zemalja razlikuje po znatno većoj zastupljenosti jedne konfesionalne zajednice (katoličke) u odnosu na druge religijske i konfesionalne pripadnosti u zemlji. U njenom obrazovnom sustavu ipak je uočljiva organizacijska sličnost modelu različi-

55 Usp. Ivica Pažin, Vjeronauk u školi – mjesto dijaloga Crkve i društva, u: *Riječki teološki časopis,* 18 (2010.) 1, 203.

56 Usp. Vesna Bedeković, Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika, u: *Pedagogijska istraživanja,* 8 (2011.) 1, 143, 145.

tih konfesionalnih vjeronauka u školama koji se susreće i u njemačkoj pokrajini Baden-Württemberg.

Uvažavanje interkulturalne dimenzije obrazovanja u vjeronauku vrlo je prepoznatljivo u Švedskoj kao i u Njemačkoj. U Hrvatskoj je zadnjih godina također zamjetno veće interkulturalno osvješćivanje i uvažavanje kulturne i religijske raznolikosti, osobito na razini nastavnih planova i programa, posebno novog kurikuluma iz 2019. godine, kao i u vjeronaučnim udžbenicima te izobrazbi vjeroučitelja. Tome pridonose novi tijekovi iseljavanja stanovništva nakon što je Hrvatska postala članicom Europske unije 2013. godine kao i posljedice tzv. migrantske krize te trenda useljavanja koji je povezan s potrebama na tržištu rada. Komparativni pogled na druge europske prostore, konkretno na primjere Švedske i njemačke pokrajine Baden-Württemberg, u stanju je dodatno osnažiti napore koji se ulažu u osuvremenjivanje vjeronaučnih udžbenika i izobrazbu vjeroučitelja kako bi vjeronauk što više odgovorio potrebama današnjih učenika i pridonio izgradnji kulture međureligijskog dijaloga i međukulturnog razumijevanja. Komparativni pogled istodobno čuva od nekritičnog i brzopletog kopiranja tuđih rješenja te nuka na traženje najprimjerenijih i najproduktivnijih oblika promicanja interkulturalne dimenzije obrazovanja u vjeronauku u vlastitoj situaciji i okolnostima.

KVALITATIVNA ANALIZA RELIGIJSKE DIMENZIJE INTERKULTURALNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U SREDNJOŠKOLSKOM ODGOJNO-OBRAZOVNOM SUSTAVU U REPUBLICI HRVATSKOJ

Tomislav ŠEGINA

UDK 37.014.5(497.5)
37.014.523(497.5)
373.5.016-047.44
Pregledni članak

Sažetak

Sve veća multikulturalnost unutar europskih škola podrazumijeva i sve veću prisutnost učenika koji pripadaju različitim religijama i svjetonazorima. Potaknute takvom situacijom, obrazovne vlasti mnogih europskih država pokušavaju osmisliti oblik obrazovanja koji omogućuje izbjegavanje međusobnih sukoba te potiče međusobno upoznavanje, poštovanje i suradnju. I hrvatski odgojno-obrazovni sustav reformskim procesima u proteklom desetljeću pokušao je odgovoriti na te izazove. Pomoću *Nacionalnog okvirnog kurikuluma* (2011.) te novim predmetnim kurikulumima (2019.) hrvatski srednjoškolski odgojno-obrazovni sustav obogaćen je sadržajima koji obuhvaćaju religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Ovaj članak donosi analizu prisutnosti spomenutih sadržaja u odgojno-obrazovnim ishodima predmetnih kurikuluma društveno-humanističkog područja (Katolički vjeronauk, Pravoslavni vjeronauk, Islamski vjeronauk, Etika, Povijest, Geografija, Filozofija, Sociologija, Psihologija, Politika i gospodarstvo) te u međupredmetnoj temi Građanski odgoj i obrazovanje.

Ključne riječi: religijska dimenzija interkulturalnost, predmetni kurikulumi, srednja škola, Nacionalni okvirni kurikulum, religije i svjetonazori.

Uvod

Razredna odjeljenja u mnogim europskim školama nisu više samo multikulturalna, nego su i multireligijska.[1] Iako Republika Hrvatska nije u toj mjeri multikulturalna i multireligijska kao zapadne europske države, i na nju utječu društvene promjene koje se događaju u tim državama.

1 Usp. Unesco, *Guidelines on Intercultural Education*, Paris, Unesco, 2006., 14.

Kako bi se hrvatsko društvo pripremilo na izazove koje donose društvene promjene, mora prilagoditi vlastiti odgojno-obrazovni sustav. Jedno od temeljnih suvremenih pedagoških pitanja glasi: „Je li moguće osmisliti oblik obrazovanja koji bi omogućio da se izbjegnu sukobi ili da ih se riješi na miran način razvijanjem poštovanja za druge ljude, njihove kulture i duhovne vrijednosti?“[2] Vijeće Europe prepoznalo je dva ključna sredstva za sprječavanje kulturnih, etničkih i religijskih sukoba te za stvaranje veće socijalne kohezije, a to su interkulturalno obrazovanje i dijalog.[3] Svrha je ovog rada pokazati na koji se način hrvatski srednjoškolski sustav pokušava nositi s navedenim izazovima i to kroz integriranje religijske dimenzije interkulturalnosti[4] u predmetne kurikulume. U ovom radu analizirano je jedanaest predmetnih kurikuluma koji su odabrani na temelju *Nacionalnog okvirnog kurikuluma*. Taj dokument, koji čini polazište za izradu predmetnih kurikuluma, sastoji se od nekoliko odgojno-obrazovnih područja i međupredmetnih tema koje sadrže interkulturalne ishode, međutim izravan govor o religijskoj dimenziji interkulturalnosti nalazi se samo u društveno-humanističkom području i međupredmetnoj temi Građanski odgoj[5] i obrazovanje.[6] Analiza kurikuluma provedena je na način da su iz svakog kurikuluma izdvojeni poticaji za religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja, glavne teme koje su prisutne u razradi ishoda te zastupljenost odgojno-obrazovnih ishoda povezanih s

2 Jacques Delors, *Učenje. Blago u nama. Izvješće UNESCO-va Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*, Zagreb, Educa, 1998., 103.

3 Usp. Ružica Razum – Marija Jurišić, *Interkulturalnost i religijsko obrazovanje u europskim dokumentima i kurikulumima*, Zagreb, Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2020., 5.

4 Pod pojmom *religijska dimenzija interkulturalnog odgoja i obrazovanja* podrazumijeva se učenje o različitim religijama i nereligijskim svjetonazorima. Više o teorijskim postavkama religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja može se pronaći u člancima: Ksenija Rukavina Kovačević, Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja: stanje i perspektive, u: *Život i škola*, 62 (2016.) 2, 145-155. i Ružica Razum – Marija Jurišić – Tomislav Šegina, Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja: doprinos katoličkog vjeronauka interkulturalnom obrazovanja, u: *Crkva u svijetu*, 56 (2021.) 4, 591-618.

5 U ciljevima međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje navodi se kako je jedan od ciljeva ove međupredmetne teme razvoj tolerancije prema drugim narodima, kulturama i religijama, međutim u ishodima ove međupredmetne teme ne nalazi se niti jedan ishod koji se može povezati s religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

6 Usp. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2011.

religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja u odnosu na ostale odgojno-obrazovne ishode. Rad završava usporedbom spomenutih kurikuluma te mogućim zaključcima koje možemo izvesti iz ovoga istraživanja.

1. Katolički vjeronauk

1.1. Kurikulumski poticaji za proučavanje religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja

U kurikulumu predmeta Katolički vjeronauk ističe se: „Katolički vjeronauk ekumenski je i dijaloški vrlo otvoren po svom odgojno-obrazovnom pristupu, sadržajima i ciljevima. Zadaća mu je učenike odgajati za istinski ekumenizam i poštovanje prema pripadnicima drugih kršćanskih Crkava i zajednica te za iskreni dijalog i suživot s pripadnicima različitih religija i svjetonazora, poštujući njihova uvjerenja, stavove i tradicije.“[7] U sklopu nastave Katoličkog vjeronauka „učenicima se omogućuje upoznavanje, stjecanje, čuvanje i razvijanje vlastitog vjerskoga, kulturnoga i nacionalnoga identiteta te poznavanje i poštivanje identiteta drugih pojedinaca i skupina, promičući istodobno međukulturni dijalog i suradnju u suvremenome pluralističkom društvu i globaliziranome svijetu.“[8] Jedan od deset temeljnih odgojno-obrazovnih ciljeva učenja i poučavanja iz tog kurikuluma kaže da bi Katolički vjeronauk trebao omogućiti da svaki učenik „poznaje temeljna obilježja različitih religija, konfesija i svjetonazora te promiče razumijevanje i poštovanje drukčijih razmišljanja, stavova, tradicija i životnih odluka.“[9] Katolički vjeronauk promiče i izvanučioničku nastavu poput posjeta različitim vjerskim zajednicama ili sudjelovanja u ekumenskim projektima.[10] Dio kurikuluma koji govori o učenju i podučavanju predmeta donosi posebno poglavlje koje se bavi interreligijskim i interkulturalnim poučavanjem i učenjem. U njemu se izričito kaže da se u sadržaje i ciljeve Katoličkog vjeronauka ubrajaju i

7 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, Zagreb, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019., 5.

8 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 6.

9 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 7.

10 Usp. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 9.

„osnovne spoznaje o drugim religijama, posebno židovstvu i islamu te poznavanje njihove religijske prakse.“[11] Takva vrsta učenja „ne smije zaboraviti niti susret učenika s drukčijim svjetonazorima i filozofijskim te drugim kulturnim obilježjima svijeta u kojemu oni žive. Temeljna teza takvoga interkulturalnog poučavanja i učenja jest odsutnost bilo kakvog obilježja arogancije prema drukčijemu i drugomu, što je preduvjet razvijanju kritički promišljenoga i otvorenoga dijaloga i tolerancije učenika u odnosu na ljude i svijet u kojemu žive.“[12]

1.2. Glavne teme odgojno-obrazovnih ishoda povezanih s religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja[13]

Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj u dijelu koji se odnosi na gimnazijsko obrazovanje sadrži sljedeće teme koje su povezane s religijskom dimenzijom interkulturalnosti: temeljni religijski pojmovi; glavna obilježja i povijest velikih svjetskih religija; sličnosti i razlike između kršćanstva i velikih svjetskih religija; moralna načela velikih svjetskih religija; temeljne vrijednosti (istina, sloboda, odgovornost i služenje) u kršćanstvu, velikim svjetskim religijama i nereligijskim svjetonazorima; naučavanje o savjesti i grijehu u kršćanstvu, velikim svjetskim religijama i nereligijskim svjetonazorima; vrjednota rada u kršćanstvu i drugim religijama; obilježja nereligijskih svjetonazora; ateizam, sekularizacija, sekularizam; novi religiozni pokreti; različiti religijski i svjetonazorski pogledi na čovjeka; važnost poštovanja prema ljudima koji ne vjeruju ili vjeruju na drukčiji način; odnos Katoličke crkve prema drugim religijama i svjetonazorima; važnost poštovanja različitih religija i kultura; primjeri suživota i dijaloga između pripadnika različitih zajednica u Republici Hrvatskoj; doprinos religija u izgradnji humanog društva; odnos religija prema kulturnoj i socijalnoj stvarnosti; doprinos religija društvenom i kulturnom životu u Republici Hrvatskoj i svijetu; prisutnost Crkve u različitim kulturama;

11 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 170.

12 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 170.

13 Usp. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 108-155. Teme u ovom poglavlju dobivene su na temelju analize odgojno-obrazovnih ishoda (iz razrade ishoda) predmetnog kurikuluma.

nastanak i važnost ekumenizma; nastanak i temeljna obilježja pravoslavlja i protestantizma.

1.3. Zastupljenost odgojno-obrazovnih ishoda povezanih s religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja u odnosu na ostale odgojno-obrazovne ishode

U sklopu srednjoškolskog obrazovanja učenici bi na Katoličkom vjeronauku trebali usvojiti ukupno 290 ishoda (iz razrade ishoda), od kojih 62 sadrže religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

Grafikon br. 1[14]

2. Pravoslavni vjeronauk

2.1. Kurikulumski poticaji za proučavanje religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja

Iako je Pravoslavni vjeronauk ponajprije osmišljen kao liturgijska katehizacija, u novom kurikulumu možemo pronaći temelje za interkulturalni odgoj i obrazovanje. „U odgojno-obrazovnom sustavu Republike Hrvatske Pravoslavni vjeronauk temelji se na empatiji, odgovornosti prema zajedničkom društvenom dobru, prirodi, radu, sebi i drugima, čuvajući i poštujući ličnost svakog učenika. Kao dio društveno-humanističkoga područja pridonosi izgradnji osobnoga, kulturnog i vjerskog identiteta

14 Postotak zastupljenosti izračunat je na temelju broja ishoda (iz razrade ishoda) vezanih za religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja u odnosu na cjelokupan broj ishoda (iz razrade ishoda) Katoličkog vjeronauka u srednjoj školi.

učenika koji ostvaruje vlastite potencijale, razumije sebe, druge, zajednicu, svijet i njihove suodnose te ga potiče na rad i cjeloživotno učenje."[15] Na Pravoslavnom vjeronauku učenik se osposobljava „za život u zajednici, za komunikaciju, suradnju i dijalog"[16] te mu se omogućuje da „shvaća, prihvaća i poštuje različitost kultura s njihovim posebnostima."[17] U kurikulumu se navodi kako „suradnja s predstavnicima i zajednicama lokalne, regionalne ili državne uprave te predstavnicima drugih vjerskih zajednica u humanitarnim, ekološkim i sličnim projektima svakako može biti poticajna za učenike."[18] „Pravoslavni vjeronauk potiče razvoj svijesti učenika o zajedništvu unutar vjerske (liturgijske) i društvene zajednice te o pravoslavnoj duhovnoj baštini i identitetu, ali i otvorenom odnosu prema pripadnicima drugih (ne)religijskih zajednica."[19]

2.2. *Glavne teme odgojno-obrazovnih ishoda povezanih s religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja*[20]

Kurikulum nastavnog predmeta Pravoslavni vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj u dijelu koji se odnosi na gimnazijsko obrazovanje sadrži sljedeće teme koje su povezane s religijskom dimenzijom interkulturalnosti: ateizam, agnosticizam, hedonizam; pravoslavna umjetnost (crkveno pjevanje i slikarstvo) u odnosu na ostale umjetničke stilove kojima se koristi zapadno kršćanstvo i profana kultura; sekularizacija, neopoganizam, kultovi; život u multireligijskom i multikulturalnom društvu (stereotipi i predrasude, univerzalno bratstvo, mirotvorstvo, ljubav prema svakom čovjeku).

15 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Pravoslavni vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, Zagreb, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019., 5.

16 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Pravoslavni vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 6.

17 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Pravoslavni vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 6.

18 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Pravoslavni vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 26.

19 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Pravoslavni vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 28.

20 Usp. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Pravoslavni vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 18-22. Teme u ovom poglavlju dobivene su na temelju analize odgojno-obrazovnih ishoda (iz razrade ishoda) predmetnog kurikuluma.

2.3. Zastupljenost odgojno-obrazovnih ishoda povezanih s religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja u odnosu na ostale odgojno-obrazovne ishode

U sklopu srednjoškolskog obrazovanja učenici bi na Pravoslavnom vjeronauku trebali usvojiti ukupno 168 ishoda (iz razrade ishoda), od kojih 10 sadrži religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

Grafikon br. 2[21]

3. Islamski vjeronauk

3.1. Kurikulumski poticaji za proučavanje religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja

U kurikulumu Islamskog vjeronauka ističe se: „Osim o svojoj vjeri, Islamski vjeronauk kod učenika razvija znanje, osjećaje i toleranciju za druge i drukčije, odnosno za vjersku, etničku i kulturološku različitost te doprinosi boljemu razumijevanju drugih religija, svjetonazora i kultura. Islamski vjeronauk doprinosi proširivanju i produbljivanju znanja i etičke svijesti o problemima s kojima se susreće naše društvo, razvija temeljne sposobnosti učenika da na pravi način razumiju smisao svoga života, da bolje shvate i prihvate okolinu, odnosno društvo u kojemu žive te pomaže

21 Postotak zastupljenosti izračunat je na temelju broja ishoda (iz razrade ishoda) vezanih za religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja u odnosu na cjelokupan broj ishoda (iz razrade ishoda) Pravoslavnog vjeronauka u srednjoj školi.

učenicima u razvijanju potrebnih kompetencija za njihovo aktivno i odgovorno djelovanje u demokratskome i multikulturalnome društvu."[22] Kurikulum Islamskog vjeronauka navodi kako se taj predmet „treba povezivati s drugim nastavnim predmetima, osobito onima iz društveno-humanističkoga područja i sadržajima različitih religija kako bi učenici u potpunosti stekli sliku multietničkoga, multikonfesionalnoga i pluralnoga društva u kojemu žive i svijeta općenito u svoj njegovoj različitosti."[23] U tom se dokumentu ističe i važnost dijaloga: „Dijalog ima za cilj oblikovati jedinstvene ljudske zajednice kojima bi bile sačuvane sve razlike i priznate sve posebnosti. Dijalogom se postiže dogovor, a to je uvjet ispravnoga i svrhovitoga zajedničkog djelovanja članova muslimanske zajednice. Sudionici u dijalogu nisu samo ljudi, nego i njihove kulture i religije."[24] Nastava Islamskog vjeronauka omogućuje učenicima „razumijevanje ljudi različitih kulturnih, religioznih i drugih pogleda na svijet te sposobnost da se njihovi stavovi, razmišljanja i ponašanja vrednuju u svjetlu islamske poruke (interkulturalni pristup)."[25] Na nastavi toga predmeta „učenik razvija osjećaj za druge i drukčije, odnosno postaje svjestan vjerske, etničke i kulturološke raznolikosti sredine u kojoj živi i djeluje. Stječe znanje o drugim vjerama, svjetonazorima i kulturama te pokazuje toleranciju prema drukčijima. Razvija odgovornost za svoje najbliže, za dom i obitelj, ali i za svoj narod, njeguje duhovnost, tradiciju, jezik – uz punu toleranciju prema drugim narodima i njihovim vjerskim, kulturnim i etničkim identitetima."[26] Učenik također „istražuje položaj drugih vjerskih zajednica i osvještava vlastiti identitet. Naglasak je na poticanju pozitivnih stajališta, na razvijanju svijesti o pripadanju islamskomu ummetu, ali i europskomu kulturnom krugu te prihvaćanju i unapređenju temeljnih vrijednosti suvremenoga demokratskog i pluralnog društva."[27]

22 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Islamski vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, Zagreb, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019., 5.

23 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Islamski vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 70.

24 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Islamski vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 8.

25 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Islamski vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 7.

26 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Islamski vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 10.

27 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Islamski vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 10.

3.2. Glavne teme odgojno-obrazovnih ishoda povezanih s religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja[28]

Kurikulum nastavnog predmeta Islamski vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj u dijelu koji se odnosi na gimnazijsko obrazovanje sadrži sljedeće teme koje su povezane s religijskom dimenzijom interkulturalnosti: moral i nauk objavljenih religija (židovstvo, kršćanstvo, islam); islamski i kršćanski nauk o Bogu; posjet bogomoljama drugih religija i dijalog između katoličkih i islamskih vjeroučenika; islamski nauk o ljudskim pravima i slobodama; potreba lijepog ophođenja prema svim ljudima bez obzira na svjetonazor; islamski nauk o suživotu i toleranciji u pluralnom društvu; dijalog s pripadnicima drugih religija i svjetonazora; razlike među ljudima na temelju moralnih stajališta; odnos muslimana prema nemuslimanima; solidarnost; islamski nauk o pravu na slobodan izbor vjere.

3.3. Zastupljenost odgojno-obrazovnih ishoda povezanih s religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja u odnosu na ostale odgojno-obrazovne ishode

Grafikon br. 3[29]

28 Usp. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Islamski vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 51-69. Teme u ovom poglavlju dobivene su na temelju analize odgojno-obrazovnih ishoda (iz razrade ishoda) predmetnog kurikuluma.

29 Postotak zastupljenosti izračunat je na temelju broja ishoda (iz razrade ishoda) vezanih za religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja u odnosu na cjelokupan broj ishoda (iz razrade ishoda) Islamskog vjeronauka u srednjoj školi.

Za vrijeme srednjoškolskog obrazovanja učenici bi na Islamskom vjeronauku trebali usvojiti ukupno 97 ishoda (iz razrade ishoda), od kojih 11 sadrži religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

4. Etika

4.1. Kurikulumski poticaji za proučavanje religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja

„Izgradnja i očuvanje identiteta vrijednost je kojom se učenika potiče na razvoj osobnoga i kolektivnoga identiteta te na toleranciju prema drukčijim idejama, kulturama i stilovima života.“[30] Taj predmet osposobljava „učenika za kulturu dijaloga, poštovanje i toleriranje drugih.“[31] Iako kurikulumske upute ne spominju direktno religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja, upute koje promoviraju ljudsko dostojanstvo, solidarnost, odgovornost, jednakopravnost, identitet, slobodu, toleranciju, međusobno poštovanje i uvažavanje, zajedništvo, suradnju, dobrobit svih ljudi i dijalog, mogu biti dobar temelj za poučavanje i religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

4.2. Glavne teme odgojno-obrazovnih ishoda povezanih s religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja[32]

Kurikulum nastavnog predmeta Etika za gimnazije u Republici Hrvatskoj sadrži sljedeće teme koje su povezane s religijskom dimenzijom interkulturalnosti: moralnost i religija; etička učenja svjetskih religija; moral i nereligioznost; humanizam i sekularna etika; projekt „Svjetski ethos“ i mogućnost svjetske etike; duhovnost i moralna pitanja.

4.3. Zastupljenost odgojno-obrazovnih ishoda povezanih s religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja u odnosu na ostale odgojno-obrazovne ishode

Za vrijeme srednjoškolskog obrazovanja učenici na Etici imaju priliku susresti se s 24 obvezne teme unutar kojih trebaju obraditi određen

30 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Etika za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, Zagreb, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019., 5.

31 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Etika za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 9.

32 Usp. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Etika za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 13-29. Teme u ovom poglavlju uzete su iz popisa izbornih tema predmetnog kurikuluma.

broj izbornih tema (minimalno 48, maksimalno 104). Govor o religijskoj dimenziji interkulturalnog odgoja i obrazovanja nalazi se u dvije obvezne teme i šest izbornih tema.

Grafikon br. 4[33]

5. Povijest

5.1. Kurikulumski poticaji za proučavanje religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja

U kurikulumu nastavnog predmeta Povijest ističe se: „Učeći o vlastitoj naciji, državi, društvu, kulturnoj i povijesnoj baštini, kao i o drugim nacijama, kulturama i društvima u prošlosti i sadašnjosti, učenici stječu znanja i razvijaju vještine koje omogućuju razumijevanje vlastitog identiteta i tuđih identiteta. Danas, u doba globalizacije, u kojemu je na djelu snažno miješanje različitih kultura, svjetonazora i religija, mladi čovjek treba postati građanin Europe i svijeta, a pritom sačuvati vlastiti nacionalni identitet, cijeniti i čuvati svoju kulturnu i duhovnu baštinu. Razvoj stajališta, mišljenja, motivacije i spremnost na suživot s drugima i drukčijima sastavni je dio poučavanja i učenja u nastavi Povijesti.“[34]

33 Postotak zastupljenosti izračunat je na temelju broja izbornih tema vezanih za religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja u odnosu na cjelokupan broj izbornih tema Etike u srednjoj školi.

34 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Povijest za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, Zagreb, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019., 5.

5.2. Glavne teme odgojno-obrazovnih ishoda povezanih s religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja[35]

Kurikulum nastavnog predmeta Povijest za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj u dijelu koji se odnosi na gimnazijsko obrazovanje sadrži sljedeće teme koje su povezane s religijskom dimenzijom interkulturalnosti: vjerovanja i kultovi u prapovijesti; religije starog svijeta; kršćanstvo u antici; utjecaj vjere i organiziranih religija (židovstvo, kršćanstvo i islam) na društveni život u srednjem vijeku i ranom novom vijeku; utjecaj kršćanstva na pismenost, obrazovanje i duhovnost srednjovjekovnih ljudi; protestantska reformacija i katolička obnova; položaj i uloga Crkve u nacionalnim državama Europe; obilježja i posljedice antisemitizma; progoni i stradanja ljudi u totalitarnim režimima na rasnoj, ideološkoj, nacionalnoj i vjerskoj osnovi.

5.3. Zastupljenost odgojno-obrazovnih ishoda povezanih s religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja u odnosu na ostale odgojno-obrazovne ishode

Grafikon br. 5[36]

35 Usp. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Povijest za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 36-63. Teme u ovom poglavlju dobivene su na temelju analize odgojno-obrazovnih ishoda (iz razrade ishoda) predmetnog kurikuluma.

36 Postotak zastupljenosti izračunat je na temelju broja ishoda (iz razrade ishoda) vezanih za religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja u odnosu na cjelokupan broj ishoda (iz razrade ishoda) nastavnog predmeta Povijest u srednjoj školi.

U sklopu srednjoškolskog obrazovanja učenici bi na Povijesti trebali usvojiti ukupno 71 ishod (iz razrade ishoda), od kojih sedam sadrži religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

6. Geografija

6.1. Kurikulumski poticaji za proučavanje religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja

Svrha učenja i poučavanja nastavnog predmeta Geografija je usvajanje „geografskih znanja i vještina te pozitivnih etičkih stavova (koje kao skup kompetencija možemo nazvati geografskom pismenošću) kako bi učenici postali osposobljeni članovi zajednici, koji svjesni svoje odgovornosti prema drugim ljudima i prirodi, poštujući načela održivog razvoja, aktivno sudjeluju u oblikovanju i preoblikovanju funkcionalne prostorne organizacije na različitim razinama, od lokalne preko nacionalne do globalne."[37] „Poučavanje Geografije neposredno promiče prostor kao identitetnu osnovu, razvija identitet od osobnoga, lokalnog, regionalnog do nacionalnog građanskog, ali i do nadnacionalnog i globalnog identiteta građanina svijeta. Razvijanjem socijalne osjetljivosti i ekološke svijesti učenici razvijaju solidarnost. Stečene vrijednosti potiču prihvaćanje kulturnih i drugih razlika i uvažavanje potreba drugih, uz međusobno razumijevanje i poštovanje."[38]

6.2. Glavne teme odgojno-obrazovnih ishoda povezanih s religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja[39]

Kurikulum nastavnog predmeta Geografija za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj u dijelu koji se odnosi na gimnazijsko obrazovanje sadrži sljedeće teme koje su povezane s religijskom dimenzijom

37 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Geografija za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, Zagreb, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019., 5.

38 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Geografija za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 5.

39 Usp. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Geografija za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 54-87. Teme u ovom poglavlju dobivene su na temelju analize odgojno-obrazovnih ishoda (iz razrade ishoda) predmetnog kurikuluma.

interkulturalnosti: analiza demografskih struktura (biološka, obrazovna, gospodarska, nacionalna, vjerska, jezična).[40]

6.3. Zastupljenost odgojno-obrazovnih ishoda povezanih s religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja u odnosu na ostale odgojno-obrazovne ishode

U sklopu srednjoškolskog obrazovanja učenici bi na Geografiji trebali usvojiti ukupno 249 ishoda (iz razrade ishoda), od kojih jedan sadrži religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

Grafikon br. 6[41]

7. Filozofija

7.1. Kurikulumski poticaji za proučavanje religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja

U kurikulumu nastavnog predmeta Filozofija ističe se: „Jedan od najvećih doprinosa učenja i poučavanja filozofije jest razvijanje kritičkog i kreativnog mišljenja te vlastitog integriteta, kao i poštivanje integriteta drugih. Međusobnim dijalogom i dijalogom s filozofima učenik shvaća i razvija vrijednost različitosti i tolerancije kao osnovice modernoga

40 Preporuke za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda: uvažavanje različitosti, poštovanje, razumijevanje i suradnja sa svim ljudima bez obzira na vjerske razlike.

41 Postotak zastupljenosti izračunat je na temelju broja ishoda (iz razrade ishoda) vezanih za religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja u odnosu na cjelokupan broj ishoda (iz razrade ishoda) nastavnog predmeta Geografija u srednjoj školi.

demokratskog društva."[42] Učenjem i poučavanjem filozofije promiče se sloboda i odgovornost te čuvanje i razumijevanje osobnog i kolektivnog identiteta s naglaskom na jednakoj vrijednosti tuđih identiteta.[43] „Znanje stečeno učenjem i poučavanjem filozofije pomaže učeniku uvidjeti da je za razumijevanje njegova svjetonazora potrebno poznavanje onoga što su i kako su drugi mislili ili misle jer svjetonazor nije plod slučajnih okolnosti koje se svakodnevno i nepromišljeno mijenjaju."[44] Učenje i poučavanje filozofije mora biti oslobođeno nastavnikovih ideoloških, religijskih ili filozofijskih opredjeljenja, a temeljne društveno-civilizacijske vrijednosti u tom predmetu prepoznaju se u poticanju učenika da traga za istinom, da promiče zaštitu života i dostojanstva ljudske osobe te da promiče slobodu, ravnopravnost, društvenu jednakost, uzajamno poštovanje, kulturu dijaloga i toleranciju, prijateljstvo, poštenje, djelotvornost, rad, očuvanje prirode i okoliša, domoljublje i skrb o zdravlju.[45]

7.2. Glavne teme odgojno-obrazovnih ishoda povezanih s religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja[46]

Kurikulum nastavnog predmeta Filozofija za gimnazije u Republici Hrvatskoj sljedeću temu koja je povezana s religijskom dimenzijom interkulturalnosti: religijska etika.

7.3. Zastupljenost odgojno-obrazovnih ishoda povezanih s religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja u odnosu na ostale odgojno-obrazovne ishode

U sklopu srednjoškolskog obrazovanja učenici bi na Filozofiji trebali usvojiti ukupno 44 ishoda (iz razrade ishoda), od kojih jedan sadrži religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

---

42 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Filozofija za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, Zagreb, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019., 5.

43 Usp. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Filozofija za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 6.

44 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Filozofija za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 6.

45 Usp. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Filozofija za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 7.

46 Usp. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Filozofija za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 15-34. Teme u ovom poglavlju dobivene su na temelju analize odgojno-obrazovnih ishoda (iz razrade ishoda) predmetnog kurikuluma.

Grafikon br. 7[47]

8. Sociologija

8.1. Kurikulumski poticaji za proučavanje religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja

Svrha poučavanja i učenja nastavnog predmeta Sociologija jest usvajanje znanja i vještina potrebnih za razumijevanje suvremenih društvenih odnosa, pojava i procesa.[48] „Sociologija svojim sveobuhvatnim pogledom na društvo i društvenost razvija učenikovo prihvaćanje i uvažavanje društvenih i kulturnih različitosti u okviru demokratskih vrijednosti te pruža mladima mogućnost razvoja osobnoga i društvenoga identiteta, odgovornosti, solidarnosti i osobnoga integriteta.“[49] Jedan od odgojno-obrazovnih ciljeva učenja i poučavanja tog predmeta je i „razvijati interes i osjetljivost za društvena pitanja i probleme te poticati tolerantnost prema društvenim i kulturnim različitostima.“[50]

47 Postotak zastupljenosti izračunat je na temelju broja ishoda (iz razrade ishoda) vezanih za religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja u odnosu na cjelokupan broj ishoda (iz razrade ishoda) nastavnog predmeta Filozofija u srednjoj školi.

48 Usp. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Sociologija za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, Zagreb, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019., 5.

49 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Sociologija za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 5.

50 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Sociologija za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 6.

8.2. Glavne teme odgojno-obrazovnih ishoda povezanih s religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja[51]

Kurikulum nastavnog predmeta Sociologija za gimnazije u Republici Hrvatskoj sadrži sljedeće teme koje su povezane s religijskom dimenzijom interkulturalnosti: religijske društvene i kulturne razlike.

8.3. Zastupljenost odgojno-obrazovnih ishoda povezanih s religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja u odnosu na ostale odgojno obrazovne ishode

U sklopu srednjoškolskog obrazovanja učenici bi na Sociologiji trebali usvojiti ukupno 13 ishoda (iz razrade ishoda), od kojih jedan sadrži religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

Grafikon br. 8[52]

51 Usp. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Sociologija za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 9-13. Teme u ovom poglavlju dobivene su na temelju analize odgojno-obrazovnih ishoda (iz razrade ishoda) predmetnog kurikuluma.

52 Postotak zastupljenosti izračunat je na temelju broja ishoda (iz razrade ishoda) vezanih za religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja u odnosu na cjelokupan broj ishoda (iz razrade ishoda) nastavnog predmeta Sociologija u srednjoj školi.

9. Psihologija

9.1. Kurikulumski poticaji za proučavanje religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja

Psihologija kao predmet omogućuje učenicima da iz perspektive znanstveno utemeljenih spoznaja objasne ljudsko ponašanje te tako bolje razumiju sebe, druge i društvo u cjelini.[53] Taj predmet povezivanjem znanstvenih teorija s praktičnim primjerima potiče učenike da usvojena znanja primjenjuju u svakodnevnom životu.[54] „Razvijena društva politički se i gospodarski povezuju te zahtijevaju brzo stjecanje novoga znanja i kompetencija, toleranciju, prihvaćanje, suživot različitih ljudi i kultura, pri čemu valja očuvati osobni, nacionalni i kulturni identitet te sposobnost odupiranja predrasudama, pokušajima manipulacije različitih medija, agresivnog marketinga, pojedinaca ili grupa."[55] Spoznaje usvojene na satovima Psihologije mogu pomoći učenicima „razumjeti ponašanje grupa i pojedinaca u grupi u različitim socijalnim situacijama te utjecaj socijalne okoline i kulture u oblikovanju njihovih vrijednosti, stavova i vjerovanja."[56]

9.2. Glavne teme odgojno-obrazovnih ishoda povezanih s religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja[57]

Kurikulum nastavnog predmeta Psihologija za gimnazije u Republici Hrvatskoj sadrži sljedeće teme koje su povezane s religijskom dimenzijom interkulturalnosti: vjerski stereotipi i predrasude.

9.3. Zastupljenost odgojno-obrazovnih ishoda povezanih s religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja u odnosu na ostale odgojno obrazovne ishode

U sklopu srednjoškolskog obrazovanja učenici bi na Psihologiji trebali usvojiti ukupno 23 ishoda, odnosno 41 ishod[58] (iz razrade ishoda), od

53 Usp. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Psihologija za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, Zagreb, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019., 5.

54 Usp. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Psihologija za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 5.

55 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Psihologija za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 5.

56 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Psihologija za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 7.

57 Usp. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Psihologija za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 12-27. Teme u ovom poglavlju dobivene su na temelju analize odgojno-obrazovnih ishoda (iz razrade ishoda) predmetnog kurikuluma.

58 Kurikulum Psihologije sadrži 41 ishod ukoliko satnica predmeta iznosi 70 sati godišnje.

kojih su dva povezana s religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

Grafikon br. 9[59]

10. Politika i gospodarstvo

10.1. Kurikulumski poticaji za proučavanje religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja

Svrha učenja i poučavanja nastavnog predmeta Politika i gospodarstvo je stvaranje „poticajnoga okružja za razvoj učenika u informirane, aktivne i odgovorne građane u zajednici kojoj pripadaju, punoj različitosti, na lokalnoj, nacionalnoj i globalnoj razini."[60] Taj nastavni predmet pomaže učenicima da razumiju vlastite vrijednosti, vrijednosti drugih ljudi te da se brinu o zaštiti ljudskih prava. To im sve omogućuje da razvijaju odgovorne stavove, toleranciju i suživot u različitosti.[61] Politika i

Zastupljenost religijske dimenzije izračunata je na temelju 23 ishoda (35 sati).

59 Postotak zastupljenosti izračunat je na temelju broja ishoda (iz razrade ishoda) vezanih za religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja u odnosu na cjelokupan broj ishoda (iz razrade ishoda) nastavnog predmeta Psihologija u srednjoj školi.

60 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Politika i gospodarstvo za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, Zagreb, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019., 5.

61 Usp. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Politika i gospodarstvo za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 59.

gospodarstvo omogućuje učeniku da „razvije kompetencije za informirano, aktivno i odgovorno djelovanje u javnom životu lokalne, nacionalne, europske i globalne zajednice promičući ljudska prava i njegujući suživot u različitosti.“[62]

10.2. Glavne teme odgojno-obrazovnih ishoda povezanih s religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja[63]

Kurikulum nastavnog predmeta Politika i gospodarstvo za gimnazije u Republici Hrvatskoj ne sadrži niti jedan ishod izravno povezan s religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

10.3. Zastupljenost odgojno-obrazovnih ishoda povezanih s religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja u odnosu na ostale odgojno-obrazovne ishode

U sklopu srednjoškolskog obrazovanja učenici bi na Politici i gospodarstvu trebali usvojiti ukupno 43 ishoda (iz razrade ishoda), od kojih niti jedan nije izravno povezan s religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

Grafikon br. 10[64]

62 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Politika i gospodarstvo za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 7.

63 Usp. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Politika i gospodarstvo za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 11-16.

64 Postotak zastupljenosti izračunat je na temelju broja ishoda (iz razrade ishoda) vezanih za religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja u odnosu na cjelokupan broj ishoda (iz razrade ishoda) nastavnog predmeta Politika i gospodarstvo u srednjoj školi.

11. Građanski odgoj i obrazovanje

11.1. Kurikulumski poticaji za proučavanje religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja

Prema kurikulumu za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje „građanski odgoj i obrazovanje omogućava učenicima lakše snalaženje u pluralističkome društvu u kojem žive, pouzdanje u vlastite snage i pronalaženje vlastitih odgovora i rješenja za aktualne društvene probleme i izazove. Stjecanjem građanske kompetencije, koja uključuje građansko znanje, vještine i stavove, učenici se osposobljavaju za uspješno sudjelovanje u životu demokratske zajednice. Građanski odgoj i obrazovanje obuhvaća znanja o ljudskim pravima, obilježjima demokratske zajednice i političkim sustavima. Vještine, na razvoj kojih je Građanski odgoj i obrazovanje ponajviše usmjeren, su kritičko mišljenje na etičkim načelima i komunikacijske vještine potrebne za društveno i političko sudjelovanje. Prije svega to su medijacijska znanja, vještine i vrijednosti, umijeće mirotvorstva i mirnog rješavanja sukoba, umijeće rješavanja društvenih problema na demokratskim načelima (istraživanje, dijalog, poštovanje drugog i drugačijeg, umijeće prepoznavanja zajedničkih ciljeva u različitosti). Odgovornost, ljudsko dostojanstvo, sloboda, ravnopravnost i solidarnost temeljne su vrijednosti koje se promiču učenjem i poučavanjem Građanskoga odgoja i obrazovanja, a osobita se važnost pridaje razvoju odgovornoga odnosa prema javnim dobrima i spremnosti doprinošenju zajedničkomu dobru.“[65]

11.2. Glavne teme odgojno-obrazovnih ishoda povezanih s religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja[66]

Kurikulum za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj u dijelu koji se odnosi na srednjoškolsko obrazovanje ne sadrži niti jedan ishod izravno povezan s religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

65 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj*, Zagreb, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019., 5.

66 Usp. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj*, 29-42.

11.3. Zastupljenost odgojno-obrazovnih ishoda povezanih s religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja u odnosu na ostale odgojno-obrazovne ishode

U sklopu srednjoškolskog obrazovanja učenici bi na Građanskom odgoju i obrazovanju trebali usvojiti ukupno 120 ishoda (iz razrade ishoda), od kojih niti jedan nije izravno povezan s religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

Grafikon br. 11[67]

Zaključak

U procesu usvajanja religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja učenici bi trebali usvojiti temeljna znanja o religijama i nereligijskim svjetonazorima, razvijati pozitivne stavove prema onima koji ne vjeruju ili vjeruju drukčije te raditi na dijalogu i suradnji s pripadnicima drugih religija i svjetonazora. U hrvatskom srednjoškolskom odgojno-obrazovnom sustavu kurikulumski dokumenti svih predmeta na dostatan način potiču nastavnike da u svoju nastavu uvrste drugu i

67 Postotak zastupljenosti izračunat je na temelju broja ishoda (iz razrade ishoda) vezanih za religijsku dimenziju interkulturalnog odgoja i obrazovanja u odnosu na cjelokupan broj ishoda (iz razrade ishoda) međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje u srednjoj školi.

treću dimenziju,[68] tj. razvijanje pozitivnih stavova te dijalog i suradnja (Tablica 2).

		Katolički vjeronauk	Pravoslavni vjeronauk	Islamski vjeronauk	Etika	Povijest	Geografija	Filozofija	Sociologija	Psihologija	Politika i gospodarstvo	Građanski odgoj i obrazovanje
velike svjetske religije	vjerski nauk	■		■		■						
	Kult	■										
	Moral	■		■	■			■				
	Povijest	■				■						
	sociokulturna obilježja	■	■			■	■		■			

Tablica 1: Prisutnost različitih elemenata religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u predmetnim kurikulumima društveno-humanističkog područja i međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje[69]

68 Jedan od uočenih problema je što kod nekih predmeta kurikulumski poticaji iz opisa predmeta koji potiču na upoznavanje drugih religija, razvijanje pozitivnih stavova o drugim religijama i svjetonazorima te dijalog i suradnju nisu praćeni odgovarajućim ishodima.

69 Elementi za podučavanje religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja određeni su na temelju odgojno-obrazovnih ciljeva i očekivanih učeničkih postignuća (četvrti ciklus) društveno-humanističkog područja *Nacionalnog okvirnog kurikuluma*. Zelenom bojom označeni su elementi koje sadrži pojedini predmetni kurikulum (u razradi ishoda).

	Katolički vjeronauk	Pravoslavni vjeronauk	Islamski vjeronauk	Etika	Povijest	Geografija	Filozofija	Sociologija	Psihologija	Politika i gospodarstvo	Građanski odgoj i obrazovanje
novi religijski pokreti	■	■									
Nereligijski svjetonazori	■	■		■							
priznavanje ljudskog dostojanstva / poštivanje drugih religija i svjetonazora	■	■	■		■	■			■		
međureligijski i međukulturalni dijalog i suradnja	■	■	■			■					

Tablica 2: Prisutnost različitih elemenata religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u predmetnim kurikulumima društveno-humanističkog područja i međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje[70]

Međutim, kada je u pitanju usvajanje temeljnih informacija o religijama i svjetonazorima, stvari stoje malo drukčije (Tablica 1). Od svih predmeta, jedino Katolički vjeronauk sadrži ishode koji precizno definiraju što bi učenici trebali naučiti o velikim svjetskim religijama, novim religijskim pokretima i nereligijskim svjetonazorima, ishode koji potiču na usvaja-

70 Elementi za podučavanje religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja određeni su na temelju odgojno-obrazovnih ciljeva i očekivanih učeničkih postignuća (četvrti ciklus) društveno-humanističkog područja *Nacionalnog okvirnog kurikuluma*. Zelenom bojom označeni su elementi koje sadrži pojedini predmetni kurikulum (u razradi ishoda).

nje pozitivnih stavova o pripadnicima drugih religija i svjetonazora te ishode koji potiču na dijalog i suradnju. Kurikulumi Pravoslavnog vjeronauka i Islamskog vjeronauka također sadrže ishode vezane uz upoznavanje drugih religija i svjetonazora, ali ne na tako sustavan način kao što je to u Katoličkom vjeronauku. Alternativni predmet Etika u pravilu sadrži samo ishode koji potiču na upoznavanje moralnog nauka svjetskih religija i nereligijskih svjetonazora. Od ostalih društveno-humanističkih predmeta, samo Povijest sadrži veći broj ishoda povezanih s upoznavanjem različitih religija.[71] Učenicima koji ne pohađaju Katolički vjeronauk u srednjoj školi predmetni kurikulumi drugih predmeta ne omogućuju u potpunosti usvajanje ishoda vezanih uz temeljnu religijsku pismenost koji su propisani Nacionalnim okvirnim kurikulumom. Zato se postavlja sljedeće pitanje: Možemo li razvijati pozitivne stavove o onima koje ne poznajemo te s njima surađivati?[72] Pravo na temeljne informacije o različitim religijama i svjetonazorima pripada svim učenicima, a ne samo učenicima Katoličkog vjeronauka. Svi članovi društva dužni su surađivati na izgradnji multikulturalnog društva jer samo zajedničkim naporima

71 Predmetni kurikulumi Politike i gospodarstva te međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje ne sadrže niti jedan ishod koji se može izravno povezati s religijskom dimenzijom interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

72 Iako se ovo istraživanje nije bavilo proučavanjem stavova učenika u odnosu na sadržaje koji proizlaze iz religijske dimenzije interkulturalnosti (ovaj odnos trebalo bi detaljnije istražiti), mnogi međunarodni dokumenti koji se bave problematikom interkulturalnog odgoja i obrazovanja predlažu da se u predmetne kurikulume uvrsti podučavanje o drugim kulturama i religijama kao jedan od bitnih elemenata interkulturalnog odgoja i obrazovanja koji ima za cilj razvijanje pozitivnih stavova o drugima i drugačijima. Neki važniji dokumenti su: Vijeće Europe, Preporuka Odbora ministara br. 18 (1984.) državama članicama o edukaciji učitelja u odgoju za interkulturalno razumijevanje posebno u kontekstu migracija (25. IX. 1984.), u: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016804eced9 (3. XI. 2020.); Vijeće Europe, Deklaracija europskih ministara obrazovanja o interkulturalnom obrazovanju u novom europskom kontekstu (10. − 12. XI. 2003.), u: https:// rm.coe.int/declaration-by-the-european-ministers-of-education-on-intercultural-ed/16807462b5 (3. XI. 2020.); UNESCO, Smjernice za interkulturalno obrazovanje, UNESCO Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector, Paris, 2006.; Vijeće Europe, Bijela knjiga o međukulturnom dijalogu „Živimo zajedno jednaki u dostojanstvu", (Strasbourg, 7. svibnja 2008.), Zagreb, AZOO objavila 2011. (dalje Bijela knjiga o međukulturnom dijalogu); Vijeće Europe, Kongres lokalnih i regionalnih vlasti, Rezolucija br. 375 (2014.), Promicanje raznolikosti interkulturalnim obrazovanjem i komunikacijskim strategijama (15. X. 2014.), u: https:// rm.coe.int/promoting-diversity-through-intercultural-education-and-communication-/168071a322 (3. XI. 2020.); UNESCO, Preporuka o odgoju i obrazovanju za međunarodno razumijevanje, suradnju i mir te poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda (19. XI. 1974.), u: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (1. IX. 2020.).

možemo doći do društva u kojem će vladati mir i sigurnost. Da bismo to uspjeli, nije dovoljno da samo katolici imaju dužnost upoznati se s onima koji ne pripadaju njihovoj zajednici i s njima surađivati, već bi se i članovi hrvatskog društva koji ne pripadaju Katoličkoj crkvi trebali potruditi da upoznaju i razumiju svoje katoličke sugrađane. To se ponajprije može učiniti kvalitetnim odgojem i obrazovanjem, a jedan od prvih koraka koji bi mogao voditi u tom smjeru je usklađivanje novih predmetnih kurikuluma s odgojno-obrazovnim ciljevima i očekivanim učeničkim postignućima društveno-humanističkog područja i međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje s Nacionalnim okvirnim kurikulumom. Na taj bi se način stvorile pretpostavke na razini obrazovnih dokumenata da svi učenici na sustavan način usvoje temeljna znanja o svjetskim religijama i svjetonazorima.

RELIGIJA KAO SADRŽAJ U ŠKOLSKOM SUSTAVU REPUBLIKE SLOVENIJE: NEOPHODNA ZA TOLERANCIJU, A HTJELI BISMO JE ZAOBIĆI

Janez VODIČAR

UDK 2-47(497.4)
37.014.52(497.4)
Pregledni članak

Sažetak

Vjeronauk kao školski predmet na području današnje Republike Slovenije ima dugu tradiciju. Pa ipak, poslije osamostaljenja Slovenije nije se vratio u školske učionice. Ustav i zakonodavstvo Republike Slovenije štite strogu odvojenost Crkve od države, odvojenost koja je itekako osjetljiva kod odgoja i obrazovanja. Odvojenost ide u smjeru takozvane negativne slobode, kad je država dužna štititi svakog pojedinačnog državljanina od bilo kakvog misionarskog utjecaja ove ili one vjerske zajednice u javnom životu. Većinsko mišljenje i politika podupiru takav stav, zato se djeca u velikoj većini nikad ne susreću s osnovnim znanjem o pojedinim vjerama, a kamoli da budu odgojena za suživot s različitim vjeroispovijedima i svjetonazorima. Zbog takvog pomanjkanja znanja i vještina na područjima vjerskih učenja nastao je predmet *Religije i etika*. Učenici mogu u osnovnoj školi izabrati taj predmet, koji će im na neutralan način predstaviti religije i religioznost. Istodobno taj predmet teži obrazovanju za toleranciju i demokraciju. No, unatoč dobrim namjerama autora koji su taj predmet osmislili i pripremili za nastavu, on u praksi nikad nije zaživio. U prilogu dajemo prikaz različitih pogleda na sam predmet te ukazujemo na uzroke koji povlače za sobom veliku nezainteresiranost za dotične sadržaje. Ukazujemo također na pogrešnu didaktičku usmjerenost, koja nije dostatna za rješavanje odgojnih zadaća tog predmeta. Naposljetku, donosimo i moguće alternative koje bi danas mogle odgajati učenike za suradnju i razumijevanje između različitih vjerskih uvjerenja.

Ključne riječi: Republika Slovenija, *Religije i etika*, vjeronauk, negativna sloboda, tolerancija, suradnja, Crkva.

Uvod

Odgoj i obrazovanje u Republici Sloveniji temelje se na vrijednostima koje se redovno pozivaju na ljudska prava i demokratsko uređenje sveukupne javnosti. Kod toga je tolerancija jedan od ključnih pojmova

koji se naglašava u svim dokumentima. Posljednjih godina u Sloveniji se mnogo govorilo o nužnom provjetravanju odgojno-obrazovnog sustava. O tome nisu pisali samo popularni mediji i zabrinuti roditelji, ponekad previše, nego se tim problemom prije određenog vremena pozabavila s jedne strane politika, a s druge strane sama struka. Vlada je odredila pripremu strateških planova već 2009. godine, koji su objavljeni u takozvanoj *Bijeloj knjizi* dvije godine kasnije.[1] Riječ je o programskom planu obnove cjelovitog sustava obrazovanja, od dječjih vrtića do cjeloživotnog obrazovanja. U tom dokumentu stalno se kao jedan od glavnih ciljeva ponavlja tolerancija i poštivanje različitosti. Pod općim ciljevima odgoja i obrazovanja, koje su uvrstili u područje razvijanja sposobnosti za život u demokratskom društvu, nabrojeno je ukupno devet ciljeva. Među njima su i ova tri: „razumijevanje i prihvaćanje različitosti; poštivanje različitosti i suradnja s drugima; odgajanje za međusobnu toleranciju, solidarnost za miroljubiv suživot i poštivanje drugoga."[2] Dakle, cjelovit odgoj, koji je utemeljen već na starijim osnovnim pretpostavkama usmjeravanja slovenske državnosti, trebao bi ići u tom smjeru da omogućava poštivanje i solidarnost jer nam je svima stalo do mirnog suživota. Riječ je o prilično poopćenom demokratskom usmjeravanju prisutnom kod više ili manje svih suvremenih demokracija. Pitanje je samo na čemu se takvo usmjeravanje temelji te iz čega se izvodi takav odgojno-obrazovni cilj?

Na početku *Bijele knjige* u uvodnom dijelu stoji zapisano: „Temeljne vrijednosti odgoja i obrazovanja u Republici Sloveniji proizlaze iz zajedničke europske baštine političkih, kulturnih i moralnih vrijednosti što ih objedinjuju ljudska prava i njima pripadajuće dužnosti te načela pluralne demokracije, tolerancije, solidarnosti i pravne države."[3] Pozivanjem na europsku baštinu želi se naglasiti kako je slovenski odgojno-obrazovni sustav uključen u širu sliku naprednog svijeta te usmjeren na djelovanje pravno uređene zajednice – države. Stoga je svaki napor koji vodi k tom cilju opravdan, to je zajednička zadaća svih državljana. Da bi se došlo do ostvarenja toga deklarativnog polazišta, valja pronaći i najprimjereniji put. Prema uvjerenju stručnjaka, političara i većinskog slovenskog društva taj bi put trebao voditi u smjeru pluralnosti i neopredijeljenosti, u

1 Usp. Janez Krek – Mira Metljak (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Bijela knjiga o odgoju i obrazovanju u Republici Sloveniji)*, Ljubljana, Zavod RS za šolstvo, 2011.

2 Janez Krek – Mira Metljak (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, 17.

3 Janez Krek – Mira Metljak (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, 1.

smjeru nekakve neutralnosti svih zajedničkih institucija: „U suvremenim pluralnim društvima, gdje postoji više različitih svjetonazora i vrijednosnih sustava, nije moguće javno školstvo, koje mora biti dostupno svima, izgrađivati na ovom ili onom partikularnom vrijednosnom sustavu, već jedino na temelju vrijednosti koje su gotovo opće prihvaćene te zbog toga mogu biti zajedničke svim državljanima, bez obzira na razlike u njihovim vrijednosnim preferencijama i svjetonazorskim uvjerenjima (dakle, na vrijednostima poput ljudskih prava kao kompleksne mreže normi i vrijednosti, tolerancije, solidarnosti, pravednosti, pravne države, pluralne demokracije, kvalitetnog obrazovnog sustava, uključujući vrijednosti o kojima govorimo u nastavku itd.)."[4] Ta je tvrdnja zapisana u potpoglavlju općeg uvoda pod naslovom Kvaliteta. Uvjerenje da kvaliteta ovisi o predanosti partikularno definiranom vrijednosnom sustavu iznijeto je afirmativno, kao nešto što je nužno za odgoj i obrazovanje u suvremenom pluralnom društvu.

1. Mjesto religije u slovenskom školstvu i odnos javnosti prema religiji

Ishodište nekakve vrjednosne neopredijeljenosti, koje se najčešće odnosi na vjersko uvjerenje, ima povijesnu pozadinu već u samim početcima državne samostalnosti. Još prije *Bijele knjige* izašla je knjiga koja je pripremala smjernice za prvi zakon koji je pokrivao i uređivao odgoj i obrazovanje. Da je riječ o pronalaženju pluralnog društva u kojem nema prostora za partikularne institucije, došlo je kod zasnivanja odgoja i obrazovanja u Sloveniji najviše do izražaja tijekom rasprave o privatnom školstvu te uvođenju vjeronauka u javno školstvo. Već je u uvodu rečeno da „treba javni sustav edukacije izgrađivati na što širem konsenzusu o tome što je dobar vrtić, odnosno dobra škola, a s privatnim vrtićima i školama trebalo bi zadovoljiti posebne interese onih roditelja koji žele odgajati i obrazovati svoju djecu u skladu s posebnim religioznim i moralnim uvjerenjima."[5] A i na drugom mjestu čitamo: „stoga *vjeronauk ili religijska nastava* kao konfesionalni predmet nije sastavni dio nastavnih predmeta javnih škola, iako moraju škole biti dosljedne kod osiguravanja mogućnosti za obrazovanje i informiranje o svjetskim religijama, o

4 Janez Krek – Mira Metljak (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, 15.

5 Janez Krek (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport, 1995., 13.

sadržajima i običajima kršćanske i ostalih religija (u okviru postojećih nastavnih predmeta ili kao zasebni obrazovni nekonfesionalni predmet o religijama) itd. Javno školstvo je *laičko* i ne smije biti pod monopolnim utjecajem pojedinih crkava, stranaka ili svjetonazorskih skupina. Laički vrtić i škola institucije su u kojima je prostor za sve polaznike, bez obzira na osobna svjetonazorska, religiozna, filozofska ili druga uvjerenja i mnijenja."[6] Ti zahtjevi ostali su dosljedno zapisani u zakonu kojim se i danas uređuje to područje.[7] U tom je zakonu već u drugom članku i drugom cilju od naprijed nabrojenih i sadržanih ciljeva zapisano sljedeće: „odgajanje za međusobnu toleranciju, razvijanje svijesti o ravnopravnosti spolova, uvažavanje različitosti i suradnja s drugima, poštivanje prava djeteta, ljudskih prava i osnovnih sloboda, razvijanje jednakih mogućnosti obaju spolova da budu sposobni za život u demokratskom društvu", što u konačnici vodi prema jasnom pluralnom, prije svega osobito naglašenom neutralnom školstvu. U 72. članku, koji govori o autonomiji školskog prostora, propisuje se: „U javnim vrtićima i školama nije dozvoljena konfesionalna djelatnost. U vrtićima i školama pod koncesijom konfesionalna djelatnost dozvoljena je samo ako se izvodi izvan programa koji se provodi kao javna služba. Konfesionalna djelatnost dozvoljena je u vrtićima i školama pod koncesijom samo ako vremenski ne prekida i prostorno ne ograničava program koji se provodi kao javna služba. Izvođenje konfesionalne djelatnosti treba biti organizirano tako da onima koji ne žele sudjelovati u toj djelatnosti omogućava nesmetan dolazak i odlazak. Konfesionalna djelatnost iz naprijed navedenog stavka tog članka obuhvaća: vjeronauk ili konfesionalnu nastavu religije u svrhu odgajanja za dotičnu religiju; nastavu kod koje o sadržajima, udžbenicima, obrazovanju učitelja i primjerenosti pojedinog nastavnika odlučuje vjerska zajednica; te organizirane religiozne obrede." Vjerska djelatnost je barem na određen način prihvatljiva jer je vjersko uvjerenje jedno od temeljnih ljudskih prava, međutim u javnoj školi nema mjesta vjerskom uvjerenju, zato što pravi razliku među ljudima i povlači za sobom partikularne interese. Stoga bi ta djelatnost trebala i u katoličkim školama, koje su uglavnom zasebno školstvo pod koncesijom, biti izvođena na taj način da ne remeti redovni tijek odgoja i obrazovanja te istodobno ne opterećuje nikoga tko u tome ne želi sudjelovati.

6 Janez Krek (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, 27.

7 Usp. *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) (1996*), Uradni list RS, št. 12/1996, z dne 29. 2. 1996.

Načelna otvorenost prema različitosti i osiguravanje pluralnosti sve više potiskuju religiozno uvjerenje na područje privatnosti. Javni prostor trebao bi biti zaštićen od prevladavanja određenog vjerskog uvjerenja. Zanimljivo je da možemo naići na brojne svjetonazore koji su na ovaj ili onaj način uključeni u školski prostor, što tek rijetkima zasmeta, ali zato valja svaku djelatnost prožetu kršćanstvom, bolje rečeno katoličanstvom, osuditi kao zadiranje u prava pojedinca na vlastito uvjerenje. Većina se poziva na Ustav Republike Slovenije, koji u sedmom članku tvrdi: „Država i vjerske zajednice su odvojene. Vjerske zajednice su ravnopravne; njihovo djelovanje je slobodno."[8] Interpretacija tog članka bila je gotovo cijelo vrijeme usmjerena na odvojenost vjerskih zajednica od države. Slobodno djelovanje treba proizlaziti iz prvog dijela tog članka: to pravo moguće je ostvarivati samo ondje gdje vjerska zajednica ne ulazi u javni prostor. Budući da je mnogima smetalo da se u određenim školskim prostorijama poslije nastave, u nedostatku dodatnih primjerenih prostorija, održava nastava iz vjeronauka, te budući da je u katoličkim školama pod koncesijom propisan vjeronauk, došlo je do ustavnog spora. Ustavni sud Republike Slovenije donio je 2001. godine odluku u smislu zaštite neutralnosti javnog prostora. U svom obrazloženju, u paragrafu 11. ustavni suci utvrđuju: „Ustav konfesionalne djelatnosti u (javnim i koncesioniranim) školama ne uređuje na poseban način, što znači da tu djelatnost ne propisuje niti ju zabranjuje. U 7. članku sadrži tek opće načelo o odvojenosti države i vjerskih zajednica, na temelju čega je država obvezna zastupati neutralnost, tolerantnost i nemisionarsko djelovanje. Na području školstva to znači da vjerski sadržaji ne mogu biti dijelom javne nastave, dakle, ni dio nastave u javnoj školi ni dio nastave u okviru javne službe škole kojoj je država dodijelila koncesiju. S obzirom na to da koncesija predstavlja dodjeljivanje ovlasti za obavljanje djelatnosti čije trajno i neometano bavljenje osigurava država u javnom interesu, te s obzirom na to da država obavljanje te koncesionirane javne službe u cijelosti financira, trebaju za njeno obavljanje važiti isti uvjeti koji vrijede kad se ta djelatnost obavlja u javnim školama ustanovljenim neposredno od države (odnosno od lokalnih zajednica, općina i gradova)."[9] Tom je tvrdnjom pod zaštitom neutralnosti i tolerantnosti prvi put uporabljena riječ koja ukazuje na bojazan od misionarskog djelovanja.

8 *Ustava Republike Slovenije*, Ljubljana, Državni zbor Republike Slovenije, 2011., 14.

9 http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ODLU443 (15. VIII. 2021.).

U 41. članku Ustava piše što se podrazumijeva pod slobodom savjesti. „U privatnom i javnom životu ispovijedanje vjere i ostala opredjeljenja su slobodna. Nitko nije dužan opredjeljivati se glede svog vjerskog ili nekog drugog uvjerenja. Roditelji imaju pravo da u skladu sa svojim uvjerenjem osiguraju svojoj djeci vjerski i moralni odgoj.“[10] Unatoč jamstvu da je ispovijedanje vjere zajamčeno u javnosti, mnogo je naglašeniji onaj dio koji jamči pravo na neopredjeljivanje glede vjerskog uvjerenja. Upravo je zbog toga zanemareno pravo roditelja na roditeljska prava na temelju vlastitog svjetonazorskog uvjerenja, koje je također sadržaj istog članka.

Pozornost koja se pridaje zaštiti od svakog misionarskog djelovanja vodi prema tomu da je svaka vjerska djelatnost na javnom mjestu, a posebno u školskim učionicama, sve problematičnija. Unatoč činjenici da građani i lokalni dužnosnici donose odluke prema svojoj savjesti (slobodno) te, recimo, omoguće blagoslov škole ili neke druge javne ustanove, njihov će postupak vrlo brzo biti osuđen. Tako je prije nekoliko godina o pitanju morala prosuđivala pučka pravobraniteljica. „Pučko pravobraniteljstvo primilo je prvu pobudu na temu konfesionalne djelatnosti u lipnju 2015. Obratio nam se pobudnik koji je bio mišljenja da se kod dvaju javnih događaja kršilo načelo odvojenosti države od vjerskih zajednica. Riječ je o događajima otvaranja osnovne škole i vrtića, kad je objekt blagoslovio biskup Novog Mesta, te obilježavanja Dana općine, kad je ljubljanski pomoćni biskup blagoslovio općinu. Pobudnik je htio znati bi li ta dva događaja mogla značiti kršenje 7. članka Ustava RS i tko je odgovoran za sprječavanje takvih kršenja. Pučko pravobraniteljstvo izrazilo je načelno mišljenje da bi ti slučajevi mogli značiti kršenje 7. članka Ustava, sukladno kojem je država odvojena od vjerskih zajednica, a vjerske zajednice su međusobno ravnopravne, a mogli bi ti slučajevi ujedno značiti i kršenje drugog stavka 41. članka Ustava, koji pojedincima jamči da ne mogu biti neželjeno suočeni s vjerskim obredima, kao i kršenje 72. članka Zakona o organizaciji i financiranju odgoja i obrazovanja (ZOFVI), koji zabranjuje izvođenje konfesionalnih djelatnosti u javnim vrtićima i školama, ne upuštajući se u detaljnije ocjenjivanje svakog pojedinog događaja.“[11] Pučko pravobraniteljstvo se kod utemeljivanja svog stajališta još jasnije očitovalo u nastavku: U 17. točki odluke U-I-68/98 opredijelilo se glede negativnog

10 *Ustava Republike Slovenije*, 25.

11 https://www.iusinfo.si/medijsko-sredisce/kolumne/204558 (16. VIII. 2021.).

vida slobode vjere. Državljani imaju prema odluci drugog stavka 41. članka Ustava „pravo da se glede vjerskog uvjerenja ne opredijele, ali i pravo da država spriječi svaku prisilnu konfrontaciju pojedinca s bilo kakvim vjerskim uvjerenjem." Odluka Ustavnog suda, na koju se poziva, jasno upućuje na takozvanu negativnu slobodu. To je unatoč deklarativnoj pluralnosti sve teže jamčiti. Upravo zbog te izrazito negativne predodžbe da to uvjerenje zadire u slobodu pojedinca, nemoguće je u školske učionice uvesti nastavu koja bi uvodila učenika u tematiku religija.

2. *Religije i etika* kao ponuđeno rješenje

Budući da je u spomenutom Zakonu o odgoju i obrazovanju već 1996. godine navedeno kako bi trebalo uvesti u javno školstvo određene sadržaje koji će služiti kao uvod u religijsku tematiku, s vremenom se oblikovalo nekakvo „salomonsko rješenje". Budući da Zakon o organizaciji i financiranju odgoja i obrazovanja u svom 72. članku zabranjuje konfesionalnu nastavu religije u slovenskim javnim školama, a škola religijske tematike posreduje učenicima, tako barem tvrdi službena pedagoška struka, kao dio općih predmeta, kao što su slovenski jezik, povijest itd. – i budući da mnogi ljudi misle kako je takvo posredovanje znanja o religiji necjelovito i raspršeno – bio je školske 2002./2003. godine uveden u zadnjim trima razredima osnovne škole poseban predmet pod nazivom *Religije i etika*. Zamišljen kao obvezan izborni predmet (kao takvog moraju ga učenicima omogućiti sve škole, a izvode ga one u kojima se za njega odluči dovoljan broj učenika), predmet koji će na informativan, nekonfesionalan, neutralan i religiološki objektivan način upoznavati učenike s povijesnom ulogom religije i suvremenim religijskim temama kakve dolaze do izražaja u društvu i kulturi.[12]

Za bolje razumijevanje položaja tog predmeta bilo bi dobro u nekoliko crta pojasniti slovensko obvezno obrazovanje. U obveznom devetogodišnjem osnovnom obrazovanju zadnje tri godine namijenjene su u određenoj mjeri izbornim predmetima. Učenici se mogu svake godine odlučiti za dva ili tri izborna predmeta koji mogu trajati najviše tri školska sata u tjednu. Zakon o osnovnoj školi propisuje da škola mora ponuditi najma-

12 Usp. Aleš Črnič – Anja Pogačnik, Pouk religije v javni šoli: analiza slovenske ureditve v evropskem kontekstu (Nastava religije u javnoj školi: analiza slovenskog sustava u europskom kontekstu), u: *Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*, 71 (137) (2020.) 3, 75.

nje tri predmeta za nastavu unutar društveno-humanističkog sklopa te najmanje tri predmeta unutar prirodoslovno-tehničkog sklopa. U okviru društveno-humanističkog sklopa škola mora ponuditi nastavu stranog jezika, nekonfesionalnu nastavu o religijama i etici te nastavu retorike. Učenik izabere dva sata nastave izbornih predmeta tjedno, a može i tri sata, ako na to pristanu njegovi roditelji. Praktički gledano, predmet *Religije i etika* obvezan je za svaku školu, ali učenicima su sigurno privlačniji izborni strani jezik ili retorika. Budući da je predmet podijeljen na tri dijela, mogu ga izabrati učenici jedino u sedmom, osmom ili devetom razredu, a u posljednje vrijeme gotovo da i nema škole koja bi ga u cijelosti izvodila.[13]

Unatoč takvom položaju u sustavu obveznog školovanja, taj predmet unutar službenog nastavnog planiranja ima značajno mjesto. „Religije i vjerske tradicije u povijesti i danas utječu na način suočavanja ljudi s egzistencijalnim, svjetonazorskim i etičkim pitanjima; ovisno o tome kako ih ljudi sebi postavljaju i kako na njih odgovaraju. Ugrađena su u povijest kultura i civilizacija koje su ih su-konstituirale. Njihovo poznavanje značajno je za osobni razvoj pojedinca, kako u njegovoj intelektualnoj tako i vrijednosnoj dimenziji.“[14] Nastavni plan stavlja na prvo mjesto razvoj pojedinca, ne samo na intelektualnoj razini, što je prečesto glavni cilj školovanja, nego i na vrijednosnoj razini. Međutim, upada u oči činjenica da je na samom početku osnovnog opredjeljenja istaknut uglavnom pojedinac, a znatno manje zajednica, društvo. Već se iz te činjenice može naslutiti kako jer riječ o određenom individualističkom poimanju religije na tragu protestantskog usmjerenja prema pojedincu te na tragu kasnije prosvjetiteljske ideje o osobnoj slobodi. Pritom je moguće naslutiti podsvjesnu želju većine autora nastavnog plana da i u školi ukažu na odvojenost vjere od javnoga društvenog života.

Predmet je namijenjen svima, učenicima koji su vjernici i onima koji to nisu. Dostupan mora biti i onima koji nisu uključeni ni u jednu tradiciju i nemaju nikakvih iskustva s vjerom. „I jednima i drugima treba

13 Usp. Roman Globokar, *Vzgojni izzivi šole v digitalni dobi (Odgojni izazovi škole u digitalnom vremenu)*, Ljubljana, Teološka fakulteta, 2019., 133.

14 Marko Kerševan – Andreja Barle Lakota – Stanko Gerjol – Martina Jeriha Gregorič – Tine Hribar – Ludvik Jošar – Zdenko Kodelja – Drago Ocvirk – Jožica Pohar – Marjan Smrke – Alenka Šverc, *Učni načrt za izbirni predmet (program osnovnošolskega izobraževanja): Verstva in etika, (Nastavni plan za izborni predmet: Religije i etika)*, Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, 2005., 5.

omogućavati da ugrade svoju religijsku tradiciju i postojeće vjersko obrazovanje u novi okvir te razmišljaju o njemu s novog kuta gledanja koji je svojstven 'neutralnom' školskom pristupu svijetu religija i svjetonazora. Taj je pristup dakako drukčiji od pristupa pojedinačnih religija, ali nije suprotan ili suprotstavljajući."[15] Iz toga se jasno vidi da je riječ o nekonfesionalnoj nastavi, što je u službenom nastavnom planu još jače deklarirano, jer u njemu jasno stoji zapisano da svaki školski predmet mora biti 'neutralan'. Pritom je riječ o očitoj povezanosti s mišljenjem koje kod nas zagovaraju stručnjaci koji ne potječu iz većinskih vjerskih zajednica. Tako o nekonfesionalnosti pišu u analizi tog predmeta stručnjaci s Fakulteta za društvene znanosti Sveučilišta u Ljubljani Aleš Črnič i Anja Pogačnik: „Nekonfesionalna nastava religije ne temelji se na učenjima neke specifične tradicije, odnosno denominacije, te nije povezana s nijednom religijskom tradicijom. Takva nastava uključuje sadržaje o različitim religijskim tradicijama, načelno ih obrađuje na isti način, bez preferiranja pojedinačnih religijskih tradicija, primjenjujući religiološke metode analize."[16] Ta je skupina prevladavala kod oblikovanja samog predmeta te ima potporu javnog mnijenja, što ga stvara većina medija. Stoga je posve razumljivo da su roditelji iz obiju skupina kojima bi taj predmet trebao biti namijenjen jako skeptični. Vjernici se pribojavaju da će učitelj svojom 'neutralnošću' narušavati vjerski odgoj, a oni koji dolaze iz nevjerničkih sredina pribojavaju se da će njihova djeca biti podvrgnuta određenoj katehezi jer se u javnosti religioznost stalno prikazuje kao nešto zaostalo, opasno i nepotrebno. Naprijed spomenuti autori vide neuspjeh tog predmeta – koji izabire vrlo malen broj učenika, i to svake godine sve manje njih – prije svega u pretpostavljenom stajalištu Katoličke crkve. Predbacuju joj da se očito protivila tom predmetu jer je kao institucija oduvijek željela zauzeti svoje mjesto u školi. Istodobno sasvim pošteno izražavaju i skepsu liberalnog dijela stanovništva.[17] Međutim, zaboravljaju spomenuti da je jedan od glavnih predstavnika Katoličke crkve, koji je bio dugogodišnji

15 Marko Kerševan – Andreja Barle Lakota – Stanko Gerjol – Martina Jeriha Gregorič – Tine Hribar – Ludvik Jošar – Zdenko Kodelja – Drago Ocvirk – Jožica Pohar – Marjan Smrke – Alenka Šverc, *Učni načrt za izbirni predmet (program osnovnošolskega izobraževanja): Verstva in etika, druga izdaja,* 6.

16 Aleš Črnič – Anja Pogačnik, Pouk religije v javni šoli: analiza slovenske ureditve v evropskem kontekstu, u: *Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*, 70.

17 Usp. Aleš Črnič – Anja Pogačnik, Pouk religije v javni šoli: analiza slovenske ureditve v evropskem kontekstu, u: *Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*, 77.

ravnatelj njezine najveće odgojno-obrazovne ustanove – Zavoda sv. Stanislava u Ljubljani – dr. Roman Globokar, taj predmet zagovarao i javno podupirao.[18] Slažu se zajedno s njim da bi taj predmet morao postati obvezan za sve, i to u većem opsegu, kao što su i mnogi drugi predmeti. „Uz povećavanje migracijskih priljeva i suvremene izbjegličke problematike (kako u širem društvenom tako i u samom školskom sustavu) dolazi do očitog pomanjkanja općeg znanja o drugim kulturama i religijama."[19] Pritom zaboravljaju da većina djece ne posjeduje ni osnovno neopterećeno znanje o tome što je zapravo religija, a još manje o religiji koja je oblikovala identitet naroda.

3. Temeljni ciljevi predmeta *Religije i etika* te njegova didaktička usmjerenja

Razumijevanje osobnog identiteta i odgovornosti te slobodno uključivanje tog identiteta u pluralno društvo jedan je od osnovnih ciljeva tog predmeta. Stoga je unatoč nekakvom individualističkom polazištu on zapravo 'društveni' predmet. Nastavni će plan brže-bolje dotjerati svoju neutralnost kad jer riječ o interesu društvene zajednice: „Nastava nije neutralna prema temeljnim normama i vrijednostima ('civiliziranog') ljudskog života i međuljudskog suživota, a posebno zajedničkog života u modernom demokratski uređenom političkom društvu, pravnoj i socijalnoj državi (čiji sastavni dio čini i javno školstvo). Za te vrijednosti i norme, kako su definirane u temeljnim dokumentima o ljudskim pravima i sadržane u ciljevima obnove školskog obrazovanja, nastava ne pomaže samo kod razvijanja kompetencija (znanje, senzibilnost, sposobnost presuđivanja) nego usmjerava prema tim kompetencijama i za njih odgaja svim sredstvima sukladno tim vrijednostima i svjesnom angažiranju te uzornom ponašanju učitelja."[20] Jasno je tko odlučuje o ciljevima predmeta – javni interes stvoren pod okriljem one definicije demokratičnosti kakvu podrazumijeva liberalna teorija društva.

Temeljni ciljevi su ponajprije zadobivanje objektivnog znanja i saznanja o religijama i vjerovanju. Potom slijedi razvijanje sklonosti i sposobno-

18 Usp. Roman Globokar, *Vzgojni izzivi šole v digitalni dobi*, 141-144.

19 Roman Globokar, *Vzgojni izzivi šole v digitalni dobi*, 80.

20 Marko Kerševan – Andreja Barle Lakota – Stanko Gerjol – Martina Jeriha Gregorič – Tine Hribar – Ludvik Jošar – Zdenko Kodelja – Drago Ocvirk – Jožica Pohar – Marjan Smrke – Alenka Šverc, *Učni načrt za izbirni predmet (program osnovnošolskega izobraževanja): Verstva in etika*, 6.

sti za oblikovanje svijesti o samom sebi, svojem identitetu, svojim ciljevima, mogućnostima i ograničenjima. Opet možemo uočiti da je s obzirom na znanje, koje bi trebalo biti kamen temeljac škole, na prvom mjestu pojedinac, pa tek onda zajednica, što dolazi do izražaja u sljedećem cilju: razvijanje sposobnosti za razumijevanje drugih ljudi, za suradnju s njima, za solidarnost i spremnost na sporazumno (dijaloško) rješavanje konflikata. Osnovni cilj, koji pratimo i u ovom istraživanju, na tragu je osobne odluke, što je s jedne strane prihvatljivo, a s druge strane teško dohvatljivo u učionicama gdje nam je stalno pred očima zajednica. Pogotovo zato što je na tragu cilja koji naglašava razvijanje sposobnosti za suočavanje s pitanjem smisla, s upoznavanjem različitih religioznih i nereligioznih poimanja svijeta i življenja, s upoznavanjem različitih tradicija i perspektiva kao prepreka i pobuda tijekom usmjeravanja i osmišljavanja vlastitog života. Očito je moguće pojedinca usmjeravati prema traženju vlastitog identiteta na određen način nepovezano sa zajednicom u kojoj raste i živi. Najprije su nabrojeni još i ciljevi koji uključuju odgoj za odgovornost prema prirodi, prema različitim tradicijama, ali je samostalno religiozno i etičko odlučivanje opet ugrađeno u mrežu individualne percepcije. Posljednja dva cilja opet se uključuju u širi, globalni koncept suvremenog svijeta, iako s donekle negativnim pogledom na svijet: priprema za kritičnost prema negativnim pojavama u vezi s religijom i religijama (nepoštivanje ravnopravnosti pripadnika različitih religija, 'religioznih' i 'nereligioznih', netrpeljivost, fanatizam, ideološko-vjerski monopol); priprema učenika za kritički i konstruktivan ulazak u pluralno društvo, pogotovo s obzirom na vjersku i vjersko-etičku pluralnost društva.[21] Posljednji cilj jedan je od osnovnih ciljeva cjelovitog obrazovnog sustava i stoga bi ovom predmetu trebalo zacijelo posvetiti veću pozornost i temeljitije uključivanje u obvezno obrazovanje.

Većina stručnjaka slaže se da je predmet glede uspješnosti izvođenja u prvom redu ovisan o učitelju. Zato je na završetku nastavnog plana mnogo prostora posvećeno upravo uputama za učitelje. Opet je u prvom planu naglašavanje objektivnosti i neutralnosti. „Dakle, potreban je stvarni, pluralni i kritički prikaz vjerovanja i osmišljavanja što ih ljudi pronalaze u svojoj religijskoj tradiciji, te uspoređivanje različitih religija u religiološkim okvi-

21 Usp. Marko Kerševan – Andreja Barle Lakota – Stanko Gerjol – Martina Jeriha Gregorič – Tine Hribar – Ludvik Jošar – Zdenko Kodelja – Drago Ocvirk – Jožica Pohar – Marjan Smrke – Alenka Šverc, *Učni načrt za izbirni predmet (program osnovnošolskega izobraževanja): Verstva in etika*, 9.

rima i unutar religioloških mjerila, a nipošto prikaz s privilegiranog vidika i vrijednosnog ishodišta jedne religije ili svjetonazora."[22] Stvaran, pluralan i kritički nastrojen može u školi biti jedino učitelj koji nije opterećen nikakvom tradicijom. Upravo to zagovaraju i stručnjaci s Fakulteta društvenih znanosti, tvrdeći da učitelje ne bi smio pripremati Teološki fakultet, koji je već u svojoj osnovi opterećen tradicijom i ideologijom velikih religija. „U kontekstu javnog obrazovanja paradigma svjetskih religija očituje se prije svega u hegemonskom diskursu o religiji i zagovaranju prava priznatih religijskih organizacija da odlučuju o tome što je religija i kakvu nastavu podrazumijeva."[23] Pritom ne razmišljaju kako na takvu 'osudu' djeteta koje potječe iz određene velike tradicije gleda upravo samo to dijete. Postizanje temeljnih ciljeva nastave bit će brzo onemogućeno, ukoliko nećemo uključiti cjelovito dijete sa svime što sa sobom donosi. Ukoliko nećemo uključiti ono što sam nastavni plan zagovara, ali ne uzima to kao nužno ishodište. I mnoge druge upute za učitelje u nastavnom planu jasno ukazuju na bojazan od bilo kakvog vjerskog iskustva. „U pozadini takvih uputa krije se izrazita težnja za ignoriranjem svakog izražavanja religioznosti u javnom prostoru i tabuizacijom temeljnih egzistencijalnih pitanja. Do izražaja dolazi isključivo samo negativna vjerska sloboda."[24]

4. Deklarativna neutralnost netrpeljiva prema vjerskom iskustvu?

Opredjeljenje za takozvanu negativnu vjersku slobodu isključuje pozitivno iskustvo koje pojedinac donosi sa sobom. Dijete, a još više roditelji, koji neće naići na razumijevanje za svoje vlastito vjersko uvjerenje stalno će imati osjećaj da se njihova vrijednosna tradicija uvijek iznova stavlja pod upitnik, vrlo teško mogu konstruktivno pristupati nastavnom procesu koji bi navodno trebao dovesti do uspješnog suživota u pluralnom društvu. Svi mi koji kritiziramo cjelovitu odgojno-obrazovnu politiku samostalne Slovenije u velikoj mjeri se slažemo s tvrdnjom moralnog teologa prof. dr. Ivana Štuheca da ta politika vodi sve većem neznanju mladog naraštaja i nesnalaženju na području duhovnih znanosti, da povlači za sobom sve veću

22 Marko Kerševan – Andreja Barle Lakota – Stanko Gerjol – Martina Jeriha Gregorič – Tine Hribar – Ludvik Jošar – Zdenko Kodelja – Drago Ocvirk – Jožica Pohar – Marjan Smrke – Alenka Šverc, *Učni načrt za izbirni predmet (program osnovnošolskega izobraževanja): Verstva in etika*, 40.

23 Aleš Črnič – Anja Pogačnik, Pouk religije v javni šoli: analiza slovenske ureditve v evropskem kontekstu, 72.

24 Roman Globokar, *Vzgojni izzivi šole v digitalni dobi*, 132.

agresivnost u školama, sve veću ovisnost, suicidnost, feminizaciju učiteljskog zvanja i političku apatiju.[25] Zanimljivo je da dvoje autora, koji tvrde da je kod nas još uvijek religijska nastava u domeni kršćanstva ili u najmanju ruku velikih religija, ne otvaraju odgojna pitanja i mogućnosti kako bi škola te zadaće trebala izvršavati. Vrijednosni sustav prepušten je pojedinačnom djetetu koje bi trebalo sâmo prosuđivati unutar široke palete mogućnosti. Neutralnost i pluralnost temeljni su pojmovi što ih dvoje autora navode čak u zahtjevu za preimenovanjem predmeta, ne više *vjera*, već *religija*, jer pojam *vjera* navodno previše podsjeća na židovsko-kršćansku tradiciju.[26] Dvoje autora doduše spominju tri moguća oblika nastave na tom području: nastava religije; nastava o religiji; nastava iz religije. Sami se zauzimaju za poziciju nastave o religiji, jer bi prva pozicija – nastava religije – bila izrazito konfesionalno opredijeljena. O trećoj poziciji, nastavi iz religije, ne izjašnjavaju se baš previše, premda je pozitivno ocjenjuju.[27]

S druge strane, u katoličkim školama u Sloveniji prevladalo je mišljenje da je upravo treća pozicija ona koja omogućava postizanje osnovnih ciljeva suživota u pluralnom društvu. Jedan od autora takvog pristupa kod nas prof. dr. Roman Globokar tvrdi: „U nastavi iz predmeta *vjera i kultura*[28] učenici imaju mogućnost proširiti, dopuniti i kritički vrjednovati iskustva i znanje koje su stekli na području vjerskih i etičkih pitanja. Značajan naglasak stavljen je i na produbljeno razumijevanje samih sebe, ljudi oko sebe, odnosa među ljudima, kako bi na taj način bili osposobljeni za rješavanje gorućih osobnih, međuljudskih i životnih problema.“[29] Profesor Globokar nastavlja da se na taj način pomaže učenicima u prevladavanju dječjih modela vjerovanja i usmjeravanju prema prevladavanju

25 Usp. Ivan Janez Štuhec, Verski pouk kot kulturno-politični problem v Sloveniji (Vjeronauk kao kulturno-politički problem u Sloveniji), u: *Verski pouk v slovenskih šolah: ovrednotenje in perspektive: zbornik mednarodnega simpozija v Zavodu sv. Stanislava, 26. in 27. November 2009 (Vjeronauk u slovenskim školama: vrednovanje i perspektive: Zbornik međunaarodnog simpozija u Zavodu sv. Stanislava)*, Roman Globokar (ur.), Ljubljana, Zavod sv. Stanislava, 2010., 17.

26 Usp. Aleš Črnič – Anja Pogačnik, Pouk religije v javni šoli: analiza slovenske ureditve v evropskem kontekstu, 79.

27 Usp. Aleš Črnič – Anja Pogačnik, Pouk religije v javni šoli: analiza slovenske ureditve v evropskem kontekstu, 73.

28 Riječ je o nazivu predmeta koji je obvezan samo u svim katoličkim gimnazijama te u posljednje tri nastavne godine u katoličkim osnovnim školama.

29 Roman Globokar, Verski pouk na Škofijski klasični gimnaziji, u: *Verski pouk v slovenskih šolah: ovrednotenje in perspektive: zbornik mednarodnega simpozija v Zavodu sv. Stanislava, 26. in 27. November 2009*, 43.

predrasuda. Cilj je odgovorna osoba uključena u konkretnu zajednicu. Riječ je o pristupu koji vjeru uzima kao nešto pozitivno i koji se temelji na iskustvu što ga djeca donose sa sobom. Pritom nije riječ o privilegiranom položaju isključivo jedne vjere, već o privilegiranom položaju iskustava konkretne djece. Učitelj je dužan ukazivati na nove mogućnosti i produbljivati postojeća iskustva, ispitivati učenike i otvarati prostor dijaloga. „Upravo su religiozni sadržaji i čuvstva u velikoj opasnosti da se zlorabe i da se pomoću njih potiče nasilje, a mogli bi postati nenadoknadivim izvorom suživota i izgrađivanja mira."[30]

5. Kako dalje?

Bojazan zbog religije koja je itekako prepoznatljiva u slovenskom prostoru i činjenica da se svakim danom sve više susrećemo s ljudima različitih uvjerenja, koji svoju religioznost shvaćaju ozbiljno, traže i u Sloveniji nužno potrebna rješenja. Kod pripremanja učitelja za barem malo širi izbor mogućnosti u nastavi predmeta o religiji polazim i sam od pristupa koji ozbiljno ima u vidu pojedinca i njegovo uvjerenje. Takozvani model nastave o religiji sasvim je blizu rješenju koje poštuje pluralnost i ne prezire individualni pogled na svijet. Rješenje možemo tražiti i u polazištima francuskog hermeneutičkog filozofa Paula Ricœura, koji je u razgovoru s profesorom na College de France i priznatim znanstvenikom neurologom Jean-Pierreom Changeuxom ukazao na mogućnost susretanja različitih pogleda na svijet koji neće biti tek tolerirani ili letimično dotaknuti u duhu duhovnog marketinga, nego će biti cjelovito shvaćeni i uključeni u društveni suživot. Njegov hermeneutički pristup postao je ishodištem svakodnevnog razgovora. Ako sretnemo stranca i želimo razumjeti nama dotad strani jezik, moramo ga prevesti u nama razumljiv govor. Pa i ako naučimo strani jezik, možemo to učiniti samo pomoću materinskog jezika. Jezikom koji ne razumijem ništa mi ne može kazati. A upravo je za razumijevanje potrebno određeno predznanje. Priču nekog drugog čovjeka slušamo uvijek iz vlastite perspektive. Tko nije u stanju ispričati vlastitu priču života, taj neće biti u stanju razumjeti i prihvatiti priču drugoga. Moj život, dok je doista moj, parcijalan je, djelomičan. A jednako tako i moja kultura i moja religija. Samo kao parcijalna i ograničena, baš kao i

30 Roman Globokar – Tadej Rifel, Medverski dialog pri religijskem pouku v Sloveniji (Međuvjerski dijalog na religijskoj nastavi u Sloveniji), u: *Bogoslovni vestnik*, 77 (2017.) 2, 358.

moja životna priča, može biti okvir i mogućnost vlastite identifikacije. Za taj okvir mogućnosti različitosti priča najočitija je, ali i najupitnija, upravo na području religije. Vjerovanjem čovjek najintimnije ulazi u cjelovitost osobne i društvene priče. Zato je jedini put za 'ljudsko' susretanje raznih „velikih priča", kako ih naziva Ricœur, upravo to da čovjeku dozvolimo, da ga čak podupiremo u nastojanjima da ostane čovjek koji ima svoje ime, povijest, vlastitu životnu priču. U svoj ograničenosti vlastitog postojanja mora ozbiljno biti svjestan sebe, svoje osobnosti i svega što oblikuje njegov život.

Ricœur tu mogućnost rješavanja konfliktnosti pri susretanju različitih religioznih priča zorno predočava na primjeru kugle. Zamislimo si tu kuglu posijanu različitim religijama po cijeloj površini. „Ako pokušam trčati tom površinom, kao nekakav eklektik, nikad neću pronaći univerzalnu religiju, bio bi to tek nekakav sinkretizam. Međutim, ukoliko se dovoljno duboko udubim u vlastitu tradiciju, prerast ću granice svog jezika. Da bismo mogli doprijeti do toga što ću nazvati 'fundamentalnim' – te bi se tome i drugi mogli pridružiti hodajući svojim putevima – ja ću razdaljine prema drugima skratiti dimenzijom dubine. Na površini je razdaljina ogromna, međutim ako se udubim na svoj način, približit ću se drugima koji kroče istom cilju svaki na svom putu."[31] Cilj takvog pristupa jest suradnja, a ne tek trpeljivost. U riječi *trpeljivost* krije se riječ *trpljenje*, *podnošljivost*, *podnošenje* drugoga. Dok je kod pristupa koji poštuje različitost, i tu različitost istodobno podupire, sve usmjereno prema suradnji. Upravo bi to u pluralnom društvu trebao biti cilj pluralnog obveznog obrazovanja o vjeri i vjerovanjima.[32] Učenik koji će osjetiti da je njegovo vjersko uvjerenje dragocjeno i da ujedno obogaćuje druge, radosno će se uključiti u nastavni proces. Istodobno će mudar učitelj na temelju brojnih vjerskih iskustava iz tradicije ukazivati na nova moguća iskustva. I tek kad ta iskustva zavrijede u očima učenika da budu poštivana, učenici će pokazati svoje nepristrano zanimanje za njih. To će uroditi poštivanjem različitih tradicija i njihovih pripadnika. Neutralan pristup to nije u stanju postići. Može doduše stvoriti od učenika religiologa, ali ne može izgrađivati demokratsko, pluralno društvo u kojem će se svi osjećati kod kuće.

31 Jean-Pierre Changeux – Paul Ricœur, *La nature et la règle*, Paris, Editions Odile Jacob, 1998., 300-302.

32 Usp. Roman Globokar, *Vzgojni izzivi šole v digitalni dobi*, 145.

BOSANSKOHERCEGOVAČKI PRILOG MEĐURELIGIJSKOM I INTERKULTURALNOM DIJALOGU (RELIGIJSKOPEDAGOŠKA PERSPEKTIVA)

Edina VEJO

UDK 37.014.52(497.6)
2-675:37(497.6)
Izlaganje sa znanstvenog skupa

Sažetak

Tekst predstavlja prilog razumijevanju religijske pedagogije kao matične discipline vjeronaučne nastave u Bosni i Hercegovini. Pojašnjavaju se određena pitanja religijske pedagogije, poput njezine neupitne polivalentnosti, te se upozorava na ograničenja dogmatskog teološkog razumijevanja religijske pedagogije. Tekst prikazuje tu granu znanosti kao dio pedagogije koji se bavi ulogom onog transcendentnog u odgoju i obrazovanju. Prilog je to razumijevanju mogućnosti religijske pedagogije u Bosni i Hercegovini da sudjeluje u razvijanju međureligijskog i interkulturalnog dijaloga, i to ne samo iz obzora vjeronaučne nastave. Svrha takvog pristupa je shvaćanje religijske pedagogije kao višeznačne znanstvene discipline, sposobne za dijalog i spremne na važne izazove suvremenog društva među kojima je sigurno međureligijski i interkulturalni susret, kako u teoriji tako i u praksi.

Ključne riječi: epistemološka polazišta religijske pedagogije, osjetljivost za religijskopedagošku kontekstualiziranost, redukcija složenosti muslimanskog identiteta, izazovi i kompetencije u multikulturalnom društvu.

Uvod

Doprinos religijskog obrazovanja suživotu u multikulturalnom društvu projektni je znanstvenoistraživački okvir unutar kojeg se smješta ovaj prilog razumijevanju religijske pedagogije kao sveučilišne discipline unutar bosanskohercegovačkog društva. Religijska pedagogija u velikoj mjeri pruža osnovu za nastavu vjeronauka, pa je stoga značajno prikazati promišljanja unutar religijske pedagogije koja se odnose na vjeronauk. Način na koji su u njoj oblikovana pitanja i odgovori s islamskog gledišta, svjedoči o njezinoj potencijalnoj sposobnosti za sudjelovanje (promišljanje, osjećanje i djelovanje) u izazovima suvremenog društva, pa i onog multikulturalnog, što je jedna od njegovih konstitutivnih odrednica.

Religijska pedagogija, složena i slojevita znanstvena disciplina, često je pojednostavljeno shvaćena kao isključivo teološka disciplina utemeljena na dogmatskim teološkim nazorima. Stoga je na početku ovoga razmatranja važno istaknuti da je religijska pedagogija dio pedagogije kao društvene znanosti koji se bavi ulogom onog transcendentnog u odgoju i obrazovanju. Riječ je o neupitnoj činjenici da ako se želimo ostvariti kao ljudi, moramo učiniti *sedždu* pred Gospodarom Bogom Milostivim. Naravno, to je nešto sasvim drugo od korištenja besadržajnih kategorija, ispraznog razlaganja u kojem je dovoljno nešto nazivati islamskim ili zarobljavanja unutar ideoloških opredjeljenja i reaktivnih vrijednosti.

Kao što islam nije monolitna kategorija, tako se ni Europa (jer je naglasak na susretu Europe i islama) ne može misliti kao nešto monolitno: koncepti i konteksti kako Europe tako i islama, svaki za sebe, jesu višeznačni. Unutar Europe pronalazimo znatne povijesne, kulturne, političke i socijalne razlike. Također se i muslimani u Europi međusobno itekako razlikuju u jezičnom, kulturnom, pa i religijskom smislu. I s jedne i s druge strane tendenciozno inzistiranje na jedinstvu, a ne na višeznačnosti, kako Europe tako i muslimana, 'uime očuvanja identiteta' jest politiziranje i pokazatelj nerazumijevanja suvremenog pojma i iskustva identiteta.

Religijskoj pedagogiji svojstvena je kritička osjetljivost prema uvijek prisutnoj ideološkoj pozadini interpretacije religijskih fenomena. Ta grana znanosti zorno svjedoči o tome kako je uloga religije promijenjena uslijed novih izazova i mogućnosti artikuliranja novih specifičnih odgovora na te izazove.

Islam u Europi nije tek politička kategorija, nego je obuhvatan, kompleksan proces koji iziskuje njegovo teološko promišljanje. Proces dijaloga islama i Europe zahtijeva istinski proces obostranog razvoja novih interpretacija i praksi u odnosu na promijenjeni kontekst: nove filozofske, kulturne, socijalne, ali i teološke interpretacije. Asimilacija muslimana u Europi nije rješenje. Naprotiv, potrebno je njihovo uključivanje u redefinirani europski identitet, kao i potpora zadržavanju neotuđivog dijela islamskog identiteta. Time se otvara prostor za analizu i stvaralački pristup odnosu između religije i kulture.

Religijska pedagogija može dati svoj prilog tome i s islamskog stajališta koje traži nove interpretacije islamskog normativnog nauka. Pritom religijska pedagogija jasno razaznaje ideološku pozadinu i motive konteksta (primjerice BiH, Europa itd.) kao i formalne političke i ostale

elemente koji se posredstvom odgoja i obrazovanja u vjeri nastoje interiorizirati kao dio mentalitetnog sklopa.

Koliko god postojali otpori uspostavi interkulturalnog i međureligijskog dijaloga i koliko god se 'mračne sile', odakle god potjecale, upinjale da podjele nametnu kao normu življenja, istinska potvrda vlastitoga dolazi do izražaja tek u dijalogu sa stvarnim iskustvom drugoga i drukčijega.

1. Epistemološka polazišta unutar religijske pedagogije

Teorijski i metodološki postupci unutar islamske teologije sve više se otvaraju zahtjevima kritičkog pristupa religijskim fenomenima, njihovoj kontekstualizaciji i povijesnosti, te napose potrebi hermeneutičkog interpretiranja. U metodološkom smislu to je nagovještaj pomaka od pokušaja istraživačkog kvantificiranja prema kvalitativnim istraživačkim projektima unutar teoloških istraživanja. Te metodološke pomake treba promatrati u kontekstu postmoderne kritike univerzalizma i metodološkog objektivizma.

„Kvantitativna i kvalitativna istraživačka paradigma polaze iz različitih spoznajnoteorijskih i metodoloških principa, različitih backgrounda, potpuno međusobno suprotstavljenih, pozitivizam naspram konstruktivizma. Kvantitativna istraživanja svoje uporište imaju u engleskoj, analitičkoj filozofiji i logičkom pozitivizmu Bečkog kruga, dok kvalitativna orijentiranost potječe iz njemačke povijesne škole koja je snažno inaugurirala hermeneutičku filozofiju i sociologiju."[1] Analitička filozofija definira jasnoću i argumentiranost koje se postižu formalnom logikom, analizom jezika i oslanjanjem na znanstvene rezultate. Članovi Bečkog kruga smatrali su da logičke i matematičke istine zajedno s provjerljivim empirijskim tvrdnjama konstituiraju cjelinu smislenih sudova. Sve ostalo, uključujući tvrdnje etike, estetike i teologije, smatrali su besmislenim. Sveza analitičke filozofije i filozofije jezika izložena je u Wittgensteinovu djelu *Tractatus logico-philosophicus*[2] iz 1922. godine. Nije beznačajno spomenuti da će u svojem kasnijem djelovanju i kroz svoju posthumno objavljenu knjigu *Filozofska istraživanja*[3] Wittgenstein uočiti neadekvatnost logičkog atomizma

1 Elma Begagić – Edina Vejo, *Uvod u metodologiju istraživanja u društvenim znanostima*, Zenica, Minex, 2020., 5.

2 Usp. Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, Zagreb, Moderna vremena, 2003.

3 Usp. Ludwig Wittgenstein, *Filozofijska istraživanja*, Zagreb, Globus, 1998.

i dalje razviti filozofiju jezika, koja izmiče utjecaju logičkog pozitivizma. Kontinentalna filozofija, često naglašeno suprotstavljena analitičkoj filozofiji, u sebi sjedinjuje njemački idealizam, fenomenologiju, egzistencijalizam, jednako kao i hermeneutiku, strukturalizam, poststrukturalizam, francuski feminizam, kritičku teoriju Frankfurtske škole, ili neka strujanja u zapadnom marksizmu. Ono što je zajedničko svim tim filozofskim pravcima jest skretanje pažnje na to da znanost ovisi o predteoretskom supstratu iskustva, što znači da znanost ne može u potpunosti proniknuti u uvjete svoje spoznaje. Ti uvjeti su dinamični, osjetljivi prema kontekstu, vremenu, jeziku, kulturi i povijesti. Nositelji promjene paradigme dolaze i iz drugih područja znanosti. Hermeneutički pristup jasno naglašava nepostojanje apsolutno objektivne pozicije istraživača, jer se u istraživanje unose vlastite sociokulturne, kognitivne i ideološke sheme. Strukturalna složenost svijeta zahtijeva ukupnost znanja, fine intuicije, istraživačkog očekivanja, a nikako grubog tvrđenja, kao i otklon prema svakom pristupu koji naginje redukciji i isključivosti. „Paradigmatsko pomjeranje iz grube znanstvene pozicije zadobivene na temelju akademskih stilističkih mitova i sigurnosti kvantificiranja ka mogućnostima hermeneutičkih perspektiva razmišljanja, onih u kojima se život i njegova svakodnevnica očituju u svojoj neposrednosti, punoći, proturječju.“[4]

Neupitno je da su se različiti ideološki diskursi projicirali u razumijevanje odnosa između Boga i čovjeka, ali su uveliko određivali i razvoj religijskopedagoške misli. Prezentiranja islama uvijek se događaju u konkretnom kontekstu koji artikulira struktura vlasti, a i sam kontekst, njegova očekivanja, motivi, kao i trenutni službeni javni islamski diskurs. Stoga je vrlo značajno naglasiti da istraživačka pažnja treba biti usmjerena ne samo prema ‘manifestacijama’ islama (pozdrav, odjeća, rituali) nego i prema duhovnosti, moralu, vrijednostima realiziranim u svakodnevici itd.

Uobičajeno je govoriti o četirima epistemološkim razinama unutar religijske pedagogije:[5] filozofska (jer iza svakog religijskopedagoškog pojma stoji neka filozofska, svjetonazorska koncepcija), povijesna (u smislu da religijskopedagoške fenomene treba sagledavati u okviru konkretnog povijesnog vremena u kojem se zbivaju), empirijska (neprestano dinamično propitivanje religijskopedagoške teorije i prakse) i lingvistička (re-

4 Elma Begagić – Edina Vejo, *Uvod u metodologiju istraživanja u društvenim znanostima*, 7.

5 Usp. Marko Pranjić, *Religijska pedagogija*, Zagreb, Salesiana, 1996.

ligijskopedagoški govor treba nastojati biti znanstvenim, strogim govorom ukoliko ne želi zvučati samo retorički).

Epistemološkim uporištima religijske pedagogije konvergiraju i 'ženske studije' te socijalna epistemologija. Principi socijalne epistemologije podudaraju se s onima koje promoviraju 'ženske studije', inzistirajući pri tome na uvidu da percepciju spoznajnih subjekata određuju društveni uvjeti. Temeljno pitanje socijalne epistemologije jest u kojoj mjeri uvjeti znanja uključuju društvene uvjete. Frederick Schmitt[6] definira socijalnu epistemologiju kao pojmovno ili normativno istraživanje o dimenzijama znanja. Dakle, socijalna epistemologija proučava utjecaj društvenih odnosa, interesa, uloga i institucija na pojmovne i normativne uvjete znanja. I druga promišljanja unutar socijalne epistemologije bliska su epistemološkim stajalištima religijske pedagogije: potreba propitivanja znanstvenog znanja i problematiziranje generaliziranja znanstvene istine, te omogućavanje nastajanja partikularih istina koje su u funkciji društveno uvjetovanih individua koje spoznaju (perspektiva subjekta koji spoznaje). „Tradicionalna epistemologija, visoko individualistička, fokusirana na mentalne operacije kognitivnog agensa u izoliranosti ili apstrakciji drugih osoba, ograničava spoznavaoca na individualno ili na pojedinačni stav, dok je socijalna epistemologija osjetljiva prema 'kolektivnim' identitetima."[7]

Izdvajanje 'ženskog' kao različitog iskustva učinilo je vidljivim ženinu svijest, koja je često i jedino područje njezine slobode, zanimljivu raznolikost ženskih stvarnosti, što je u epistemološkom smislu značilo potrebu reinterpretiranja naslijeđenih pojmova sa ženskog gledišta. Ženske studije su osjetljive prema marginalnom, isključenom, potlačenom, i njihovo je uključivanje u područje istraživanja prilog nadilaženju reduktivnosti i otvaranju za istinsku holističnost i nedogmatičnost.

Amina Wadud[8] smatra da je uključivanje 'feminističke teorije' ključan preduvjet za epistemološko-hermeneutičko produbljivanje islamske misli. Prema njezinu mišljenju svaki pokušaj preispitivanja islama najavljuje predstojeću borbu (*džihad*) za uključivanje žena u interpretaciju. Ujedno je to i način holističkog razumijevanja islama, a ne samo uspostavljanje

6 Frederick F. Schmitt, *Socializing Epistemology. The Social Dimensions of Knowledge*, Lanham, Rowman & Littlefield, 1994.

7 Senadin Lavić, *Metodološke rasprave*, Sarajevo, FPN, 2014.

8 Usp. Amina Wadud, *Unutar rodnog džihada: ženska reforma u islamu*, Oxford, Oneworld, 2006., 53.

jednakosti među spolovima. Wadud zagovara epistemologiju koja 'uključuje žene' kao način ispravljanja historijske situacije u kojoj muškarci govore umjesto žena i kada je pitanje žena ograničeno na nekoliko pravila iz Kur'ana. Epistemologija koja 'uključuje žene' trebala bi imati ulogu u mijenjanju tradicionalnog islamskog okvira za interpretaciju teoloških, etičkih i političkih pitanja. Wadud naglašava kur'ansku sklonost k uspostavi etičkog društva s „emancipatorskom porukom", a ta poruka također uključuje i žene kao dio te interpretacije.[9]

2. Prinosi kulturalnog suglasja

Svojevrsno kulturalno suglasje princip je izrade programa religijske pedagogije unutar kojeg su filozofi i teolozi pozvani da daju znanstveni doprinos, a znanstvenici potaknuti da činjenicu Božjeg postojanja utkaju u svoje znanstveno djelovanje.

Polazeći od principa kulturalnog suglasja vrlo perspektivnim se doimaju sljedeća promišljanja u kontekstu islamske teologije: „Murad Hofman govori o samokritici, razvijanju praktične racionalnosti, oslobađanju opsesije marginalnim stvarima, položaju žene. Tarik Ramadan smatra da muslimani trebaju prihvatiti sekularni islam kao izazov, a ne kao problem ili smetnju razvoju islamskog identiteta. Muhamed Arkoun zastupa subverziju ili totalni prevrat u razmišljanju, dekonstrukciju: zašto su neka učenja prihvaćena kao ortodoksna, a druga odbačena kao heterodoksna? Kako su bili povezani pravovjerje i politička moć? Otkriti imaginarno, nezamislivo, nemišljeno kao dio našeg identiteta. I Europa i islam trebaju posvetiti veću pažnju imaginarnom dijelu identiteta, onom o čemu se šutjelo, nije govorilo."[10]

Unutar bosanskohercegovačkog islamskog intelektualnog nastojanja javila su se promišljanja pojma identiteta[11] koja konvergiraju prethodnom i predstavljaju svojevrstan putokaz za sudjelovanje u istraživačkom pro-

9 Usp. Safet Bektović, (Post)modern Islamic philosophy: challenges and perspectives, u: *Islam and Christian-Muslim Relations*, u: https://doi.org./10.108'0/09596410.2012.676778, 2012., 242.

10 Usp. Safet Bektović, Tema: Izazovi i perspektive europskog islama u svjetlu danskog i bosansko-hercegovačkog iskustva, *XVIII. međunarodni znanstveni skup ISLAM U EUROPI – STANJE I PERSPEKTIVE*, Islamski centar Zagreb, (19. – 21. IV. 2012.) video materijal u: https://www.youtube.com/watch?v=VLrWs5sPB5Y (28. VIII. 2021).

11 Usp. Edina Vejo, *Prilozi sociopedagoškom istraživanju identiteta Bošnjaka*, Sarajevo, Dobra knjiga, 2013.; Adnan Silajdžić, *Muslimani u traganju za identitetom*, Sarajevo, FPN – El Kalem, 2006.

jektu, u sklopu kojeg je nastao i ovaj tekst. Istraživanja konstrukta identiteta ukazuju na promjene unutar njegova razumijevanja. Taj konstrukt, iako ne uvijek izričito, posreduje se kao normativno stanje 'uspješnog života'. Upravo takvo konotiranje identiteta dovelo je do oštrih kritika i uvida da se normativno željeno stanje zbiva kao ideološko pomirenje između mene i moje uloge subjekta i društva, pri čemu kao da postoji uspješan život u društvu koji subjektivne životne želje sistematski razara, te se identitet razmatra kao patrijarhalno određena figuracija nametnuta subjektivitetu. Unutar dekonstruiranja temeljnih koordinata samorazumijevanja islamskog identiteta pojmovi jedinstva, kontinuiteta, koherentnosti, razvojne logike, dovedeni su u pitanje. Pojmovi kao što su kontingentnost, diskontinuitet, fragmentacija, prijelom, disperzija, refleksivnost, danas pretežno određuju iskustvo identiteta. Među muslimanskim bosanskim istraživačima Silajdžić[12] diskutira pitanje identiteta kod muslimana pomoću pojma krize koja ga, nekad jače a nekad slabije, prate, a proistječu iz diskrepancije ili pak interakcije između islamske tradicije i inovacije. Unutar islamske tradicije, osim njezina konstitutivnog i nepromjenjivog aspekta (Kur'an i Sunnet), postoji i interpretativni (doživljaj, artikulacija u jeziku, govoru, mišljenju) i taj aspekt je interesantan za religijskopedagoška istraživanja.

Giddensov pojam „refleksivne projekcije osobnosti"[13] iz 1991. godine muslimansku samopercepciju usmjerava prema tome da identitet nije završen pojam, nego životni projekt, koji može biti artikuliran jedino neupadljivim nastojanjima pojedinca i zajednice.

Posljednja cjelina u tekstu propituje mogućnosti promjene obrazovnih sistema u islamskim zemljama, što je generator pozitivnih društvenih promjena, nasuprot anakronim stagniranjima.

3. Tektonika promjena odnosa prema obrazovanju

Više je različitih koncepata i praksi muslimanskog odgovora na izazove suvremenog obrazovanja. Moguće je, iako grubo, razlikovati dva osnovna pravca: koncepti i prakse koji su se priklonili sekularno-nacionalnim modelima po uzoru na zapadne modele obrazovanja, i oni koncepti i obrazovne prakse koji su težili stvaranju alternative zapadnim modelima

12 Usp. Adnan Silajdžić, *Muslimani u traganju za identitetom*, 2006.

13 Jelena Zlatar, *Anthony Giddens: Refleksivna projekcija osobnosti*, Zagreb, Institut za društvena istraživanja, 2008.

obrazovanja. „1970-tih godina, nastao je 'Islamski obrazovni pokret' koji se zalagao za 'islamizaciju znanja'. Pokret su inicirali muslimanski intelektualci na čelu sa Ismailom Furuqijem, Abdulhamidom Abu Sulaymanom i Sayidom Ali Ashrafom. Pokret je bio inspiriran idejama ranih modernista koji su tražili kulturalno i intelektualno oslobađanje od Zapada. Pokret je kao cilj imao uspostavljanje novog islamskog obrazovnog sistema koji bi pomirio klasične islamske discipline sa modernim prirodnim naukama. Godine 1977., približno 350 priznatih islamskih učenjaka širom svijeta se sastalo da bi diskutirali obrazovne politike i mogućnosti za 'autentično' islamsko obrazovanje. To je bila prva od sedam konferencija (Svjetska islamska obrazovna konferencija), ostale konferencije su održane u Pakistanu, 1980. godine, Bangladešu, 1981. godine, Indoneziji, 1982. godine, Egiptu, 1987. godine, Južnoj Africi, 1996. godine i Maleziji, 2009. godine. Ovaj Pokret je učestvovao u osnivanju nekoliko islamskih univerziteta u muslimanskim društvima, npr. u Kuala Lumpuru i Daki. Iako su projekti ciljali ka prilagođavanju suvremenim izazovima, suočavanje sa muslimanima je imalo ograničen uspjeh, članovi Pokreta su doprinijeli diskusiji o vezi između znanja i etike, te su učestvovali u zagovaranju potrebe akademskog obrazovanja u islamu."[14]

Polazeći od postojećeg ideološkog konteksta Bamyeh[15] uspostavlja interpretativno plodnu razliku između 'hermeneutičkog' islama i 'instrumentalnog' islama. Instrumentalni islam naglašava praktičku upotrebu islama, dok hermeneutički islam ulazi u kritičku interpretaciju islama, ne promatra religiju kao zbir uputa spremnih za uporabu, nije usmjeren prema praksi i rezultatu niti je zarobljen izvornošću, nego je otvoren prema raznovrsnosti islama. Instrumentalni islam zalaže se za islam kao sasvim određen način života.

Na tu pojavu upozorava i Kahteran,[16] uvodeći konstrukt 'zarotirane religije', svojstven svim religijama, a koji unutar islama znači proces u kojem njegovo središnje učenje, *La ilahe illalah*, gubi duhovnu djelotvornost i svodi se na instrument opravdavanja uskih interesa pojedinih skupina.

14 Safet Bektović, (Post)modern Islamic philosophy: challenges and perspectives, u: *Islam and Christian-Muslim Relations*, u: https://doi.org./10.108'0/09596410.2012.676778, 2012., 238.

15 Usp. Mohammed Bamyeh, Hermeneutics against instrumental reason: national and post-national Islam in the 20th century, u: *The World Quarterly*, 29 (2008) 3, 555-574.

16 Usp. Nevad Kahteran, Tradicionalni islam i ideja ihsani intelektualnosti, u: *Znakovi vremena*, 18-19 (2003.), Sarajevo, Naučno-istraživački institut Ibn Sina, 38-48.

Kahteran[17] podcrtava *ihsani* intelektualnost ili vjerovanje u Jednoga Boga tako da iako Ga ne možemo vidjeti, znamo da On nas uvijek gleda svojom dobrostivošću (*terbiyyet*), što predstavlja konstitutivnu kategoriju unutar religijske pedagogije. Hermeneutički islam zalaže se za islam kao sistem ideja.

I danas postoje oprečni pogledi na obrazovanje muslimana, s jedne strane potreba za dinamičnom interpretacijom islama kao konstitutivne komponente obrazovanja muslimana, a s druge strane težnja k napuštanju tradicionalne islamske koncepcije društva. Osnovno pitanje je: Postoji li intelektualna sposobnost da se artikulira funkcionalna perspektiva obrazovanja muslimana?

Zaključak

Tekst predstavlja nepretenciozan opis samo dijela tema koje su predmet religijskopedagoških istraživanja: specifična religijskopedagoška epistemologija, kontekstualiziranost religijskopedagoških nagnuća i senzibiliziranost za ideološku pozadinu religijskopedagoških nastojanja. Naravno, skroman je to i dugogodišnjom akademskom karijerom nastavnika religijske pedagogije osnažen pokušaj autentičnog sudjelovanja u dijalogu između religija i između kultura. Odatle proistječe vrlo afirmativan stav prema internacionalnoj razmjeni uvida stečenih u religijskoj pedagogiji, kao *conditio sine qua non* ne samo unutardisciplinarnog razvoja nego i kao transparentan pregled zbivanja u vjeronauku i oko vjeronauka i njegovih dometa i ograničenja. Jezikom standarda uspostavljenih u obrazovnoj politici, kategorija obrazovnih učinaka upućuje na pitanje kako se nastavni predmet odražava na društvena kretanja i promjene, odnosno na pitanje potiče li religijska pedagogija svojom znanstvenoteorijskom i istraživačkom osjetljivošću razvoj kompetencija za dijalog među kulturama i religijama.

17 Usp. Nevad Kahteran, Tradicionalni islam i ideja ihsani intelektualnosti, 38-48.

ZNAČENJE I MOGUĆNOSTI INTERKONFESIONALNE SURADNJE U IZVOĐENJU NASTAVE KONFESIONALNOG VJERONAUKA

Juro ZEČEVIĆ-BOŽIĆ

UDK 37.091.3:27-752
27-676: 27-752
Pregledni članak

Sažetak

Rad istražuje značenje interkonfesionalne suradnje u izvođenju nastave konfesionalnog vjeronauka, njezinu narav, obilježja, učinke te načine na koje se ona može prakticirati. Za razliku od „modela geta" „model interkonfesionalne suradnje", kako općenito tako i u izvođenju nastave konfesionalnog vjeronauka, pokazuje se kao uputan i primjeren, osobito u okružju svjetonazorski pluralnog globalnog društva. Premda rad kompetentno i utemeljeno posvješćuje i čak taksativno nabraja mnoge prednosti i pozitivne ishode takve interkonfesionalne suradnje, ipak ne previđa i njezine možebitne negativne učinke, ukoliko ona ne bi počivala na zdravim temeljima objektivnosti i nepristranosti, osobito ukoliko ne bi bila dorasla i kadra izbjeći izazove i zamke sinkretističkih i prozelitskih intencija i interesa. Razjašnjeno je i obrazloženo da interkonfesionalna suradnja u izvođenju nastave konfesionalnog vjeronauka unutar kršćanskog spektra već po svojoj naravi, zbog veće uzajamne blizine i većeg broja zajedničkih elemenata među kršćanskim zajednicama, omogućuje i u kvalitativnom i u kvantitativnom smislu veće stupnjeve interkonfesionalne suradnje negoli kada je riječ o suradnji na području međureligijskog spektra. Uočavaju se i navode mogući doprinosi interkonfesionalne suradnje zrelijem i integralnijem osobnom profilu vjeroučenika, zahvaljujući kojem će oni biti osposobljeniji za miran i konstruktivan suživot u različitostima konfesionalno, religijski i svjetonazorski pluralnog okružja. U radu se donose i konkretni primjeri kao egzemplarna ilustracija interkonfesionalne suradnje u nastavi na različitim razinama s pozitivnim ishodima i učincima.

Ključne riječi: konfesionalni vjeronauk, obrazovanje, formacija, suradnja, ekumenizam, međureligijski dijalog.

Uvod

Konfesionalni vjeronauk načelno se može organizirati i izvoditi više ili manje zatvoreno ili otvoreno s obzirom na druge vjerske zajednice. U

„modelu geta“ i nastavnik i vjeroučenici i samo izvođenje nastave ostaju izolirani unutar svoga zatvorenog svjetonazorskog okružja, dok su u „modelu suradnje“ otvoreni za kreativno, dijaloško i konstruktivno susretanje i suradnju s drugim konfesionalnim, religijskim i svjetonazorskim konceptima i identitetima. U kontekstu svjetonazorski pluralnog europskog i globalnog društva drugi model pokazuje se ne samo uputnim i preporučenim nego i neophodnim, ukoliko se ciljano želi pridonositi da se konfesionalno, religijski, svjetonazorski i kulturološki različite zajednice, u međusobnoj interakciji, trajno ne konfrontiraju, sukobljavaju i zlostavljaju na razne načine, osobito u uzajamnim nastojanjima oko asimilacije i podređivanja drugih, što ljudskom rodu, konkretnim osobama u mnogim sredinama, donosi nevolju i patnju koje ne bi moralo biti. Propuštanje mogućih oblika suradnje u izvođenju nastave konfesionalnog vjeronauka, dakako, ima dugoročne negativne posljedice na sposobnost novih naraštaja za suživot u realno postojećim konfesionalnim, religijskim i svjetonazorskim sredinama današnjeg društva. Interkonfesionalna suradnja u izvođenju nastave konfesionalnog vjeronauka pogoduje konstruktivnom suživotu u pomirenoj različitosti i tako pridonosi općem dobru.[1]

Već u uvodu službenoga članka pod naslovom „Katolički vjeronauk“, objavljenog u *Narodnim novinama*, naglašava se da „vjeronauk kao autonoman školski predmet s vlastitom epistemologijom omogućuje svim učenicima, koji to žele, autentično i sustavno upoznavanje, čuvanje i razvijanje njihova vlastita vjerskoga i kulturnoga identiteta, promičući istodobno duh dijaloga i ekumenizma u odnosu na različite ljude, svjetonazore, religije, konfesionalne i kulturne izričaje“. Kao svrha „nastave katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi“ navodi se „sustavno i cjelovito, ekumenski i dijaloški otvoreno, upoznavanje katoličke vjere na informativno-spoznajnoj, doživljajnoj i djelatnoj razini radi zrelosti u kršćanskoj vjeri i postignuća cjelovita općeljudskoga i vjerskog odgoja učenika“, a kao jedan od „općih ciljeva“ katoličkoga konfesionalnog vjeronauka na istom se mjestu navodi i sljedeće: „otkrivati, upoznavati i prihvaća-

1 Autor je rad izložio na Međunarodnoj znanstvenoj Konferenciji *Religijsko obrazovanje u interkulturalnoj Europi*, koja je održana 20. rujna 2021. na Katoličkome bogoslovnom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu u okviru četverogodišnjeg znanstvenoistraživačkog projekta *Doprinos religijskog obrazovanja suživotu u multikulturalnome društvu* (RELIGOBRAZ), koji provodi Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, a financiran je sredstvima Hrvatske zaklade za znanost.

ti druge i različite od sebe te izgraditi osjećaj poštovanja prema drugim (različitim) kulturama, konfesijama i religijama (ekumenska i dijaloška dimenzija).“[2] Može se očekivati da značajan doprinos tomu daje interkonfesionalna suradnja u nastavi ne samo katoličkog vjeronauka nego i drugih konfesionalnih vjeronauka.

1. Vrste suradnje u nastavi konfesionalnog vjeronauka

Naziv „konfesija“ u konvencionalnom govoru obično se koristi za podskupine unutar kršćanske religije, dok se podskupine u drugim religijama ne običavaju nazivati „konfesijama“. No i unutar spektra zajednica, pravaca i tradicija kršćanske religije uporaba naziva „konfesija“ nije jednako prihvaćena u svim kontekstima, smislovima i značenjima. Katolička i pravoslavna Crkva, primjerice, ne običavaju same sebe nazivati konfesijama, nego „Crkvama“. Ipak, uporabu termina „konfesionalni vjeronauk“ – kojim se obično opisuje prisutnost nastave vjeronauka vjerskih zajednica u javnim državnim i privatnim školama i obrazovnim ustanovama – u kršćanskim se Crkvama, crkvenim zajednicama, denominacijama i konfesijama ne dovodi u pitanje. Dakako, primjerenost i opravdanost prisutnosti konfesionalnog vjeronauka u javnim obrazovnim institucijama u nekim se zemljama povremeno preispituje, osporava ili podržava, ali sam termin „konfesionalni vjeronauk“ pritom nije upitan.

1.1. Suradnja u nastavi konfesionalnog vjeronauka unutar ekumenskog spektra kršćanskih zajednica

Suradnja u nastavi konfesionalnog vjeronauka unutar ekumenskog spektra kršćanskih zajednica načelno i potencijalno može biti: *mono*konfesionalna (*jedno*konfesionalna), *pluri*konfesionalna (*više*konfesionalna), *multi*konfesionalna (*mnogo*konfesionalna) i *inter*konfesionalna (*među*konfesionalna).

Već sami termini uvelike ukazuju na ono po čemu se navedeni načini izvođenja međusobno razlikuju. Monokonfesionalna (jednokonfesionalna) suradnja angažira suradnike samo iz jedne, vlastite kršćanske konfesionalne zajednice (Crkve, crkvene zajednice, denominacije…). Plurikonfesionalna (višekonfesionalna) suradnja uključuje suradnike iz dviju ili

2 Usp. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/dodatni/129166.htm (17. VIII. 2021.).

više, odnosno nekoliko kršćanskih konfesionalnih zajednica. Terminom multikonfesionalne (mnogokonfesionalne) suradnje može se opisati suradnja ne samo nekoliko nego mnogo konfesionalnih zajednica. Dok je razgraničenje između monokonfesionalne i plurikonfesionalne konfesionalne suradnje posve jasno i precizno, razgraničenje između plurikonfesionalne i multikonfesionalne suradnje u nastavi nije precizno odredivo jer ovisi o tome kada za nekoga prestaje „više“ ili „nekoliko“ a počinje „mnogo“.

Plurikonfesionlni i multikonfesionalni načini suradnje u nastavi konfesionalnog vjeronauka mogu, ali i ne moraju biti istodobno i interkonfesionalni. Naime, interkonfesionalni način podrazumijeva ne samo uključenost osoba iz različitih konfesionalnih zajednica nego i veći stupanj interakcije i zajedništva u izvođenju nastave. Primjerice, ako se nastava organizira tako da gostujući nastavnici sadržaje vezane uz vlastite konfesije predstavljaju susljedno, jedan iza drugoga, možda čak i u zasebnim nastavnim jedinicama, tada je primjerenije i točnije govoriti o plurikonfesionalnoj ili multikonfesionalnoj suradnji u nastavi vjeronauka, a ako stalni i gostujući nastavnik ili nastavnici iz različitih konfesionalnih zajednica vjeronauk predaju istodobno i zajedno, koristeći se metodom interakcije te očitujući i svjedočeći uzajamno priznavanje temeljnog kršćanskog jedinstva vjere i zajedništva u crkvenopravno odobrenim vjerničkim praksama, tada je primjereniji i više govori naziv interkonfesionalna suradnja, premda ona, dakako, istodobno ostaje i plurikonfesionalna i/ili multikonfesionalna.

1.2. Suradnja u nastavi konfesionalnog vjeronauka unutar religijskog spektra vjerskih zajednica

Analogno prethodnoj raščlambi i suradnja u nastavi konfesionalnog vjeronauka unutar religijskog spektra vjerskih zajednica, koji je po svojoj religijskoj naravi obuhvatniji od ekumenskog, kršćanskog monoreligijskog spektra, može biti: *mono*religijska (*jedno*religijska), plurireligijska (*više*religijska), *multireligijska* (*mnogo*religijska), *inter*religijska (*među*religijska).

Većina onoga što je rečeno o suradnji u nastavi konfesionalnog vjeronauka unutar ekumenskog spektra kršćanskih zajednica analogno i aproksimativno vrijedi i za suradnju u nastavi konfesionalnog vjeronauka unutar religijskog spektra vjerskih zajednica. Ipak, u pogledu opsega i

intenziteta suradnje u nastavi, a osobito s obzirom na zajedničke sadržaje, razumljivo je da će suradnja unutar ekumenskog spektra kršćanskih zajednica, zbog veće blizine i podudarnosti njihovih nauka, vjerojatno moći biti obuhvatnija i intenzivnija, premda to i ne mora uvijek biti tako jer stupanj suradnje u nastavi može ovisiti i o drugim objektivnim i subjektivnim čimbenicima.

Prethodno navedeni tipovi suradnje u nastavi konfesionalnog i religijskog vjeronauka mogu postojati: a) s obzirom na *nastavnika* (izvoditelja nastave), b) s obzirom na *polaznike* (učenike, slušače) i c) s obzirom i na *nastavnike* i na *polaznike*.

2. Dvojbe i bojazni s obzirom na suradnju u nastavi konfesionalnog vjeronauka

Iskustva i istraživanja pokazuju da se i kod (vjero)učenika i kod onih koji su za njih odgovorni, npr. kod roditelja, skrbnika, vjeroučitelja, odgojitelja itd., javljaju brojna pitanja, dvojbe i bojazni, a potom i uslijed toga, nesigurnost, rezerviranost pa i izbjegavanje i izričito odbijanje interkonfesionalne suradnje u izvođenju nastave konfesionalnog vjeronauka. Te dvojbe i bojazni u okvirima ovog rada nije moguće obuhvatnije popisivati i detaljnije opisivati te ćemo se, egzemplarno, ograničiti samo na dvije koje su najprisutnije: strah od sinkretizma i prozelitizma.

2.1. Interkonfesionalna suradnja u nastavi konfesionalnog vjeronauka i sinkretizam

Riječ *sinkretizam*, znači 'spajanje, stapanje, savez'. Dolazi od dviju grčkih riječi: *σύν*, što znači 'zajedno', i *Κρήτη*, što znači 'Kreta'. *Hrvatska enciklopedija* navodi da je izraz *sinkretizam* prvi upotrijebio grčki povjesničar i filozof Plutarh (oko 45. – 125.), naznačujući njime koalicioni savez žitelja otoka Krete koji su se ujedinili naspram zajedničkog neprijatelja. Sukladno tomu, jedno od značenja riječi sinkretizam jest: „Slijevanje različitih elemenata u početnoj, nedovršenoj fazi razvoja neke pojave, npr. u dječjem govoru, umjetnosti primitivnoga čovjeka."[3] Riječ se vjerojatno najčešće koristi na području konfesijā i religijā, gdje označava „međusobnim utjecajima nastalo slijevanje i spajanje različitih kultova i religioznih

3 Usp. https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=56138. (17. VIII. 2021.).

ideja; primanje običaja i obreda od drugih, potisnutih religija."[4] Osim na području konfesijā i religijā, ta se riječ koristi i na drugim područjima te u različitim kontekstima poprima različita značenja, primjerice na području filozofije,[5] lingvistike[6] itd. Iz rečenoga se vidi da sinkretizam kao takav ne mora nužno uvijek i u svakom kontekstu imati negativne konotacije, primjerice u izvornom Plutarhovu značenju koalicionog saveza i ujedinjenja žitelja Krete, no sinkretističke metode na području konfesijā i religijā, u smislu neprirodnog miješanja i stapanja i onoga što je po svojoj naravi nespojivo, mogu biti ne samo neprimjerene nego i izrazito štetne. Postoje, naime, konstitutivni elementi konfesijā i religijā koji su po svojoj prirodi nespojivi i koji se ne mogu miješati u nešto savršenije i funkcionalnije, kao što se, primjerice, pšenično brašno, piljevina i šljunak, ne mogu jednostavno smiješati u jednu smjesu jer bi takvim neprirodnim miješanjem gubili svoju prirodnu uporabljivost i korisnost koju imaju svaki zasebno. Tu se, umjesto umjetnog – a katkada i nasilnog – sinkretističkog stapanja elemenata iz različitih konfesijā i religijā primjerenijim, funkcionalnijim i poželjnijim pokazuje model koegzistencije u pomirenom bogatstvu različitosti. Da bi se to moglo ostvariti, potrebno je da pripadnici konfesijā, religijā i drugih svjetonazora adekvatnim odgojem, obrazovanjem i cjeloživotnom formacijom budu osposobljavani za nenasilan i konstruktivan suživot s međusobnim različitostima.

Jedan od češće navođenih razloga osporavanja i rezerviranosti prema prethodno navedenim oblicima suradnje u nastavi konfesionalnog vjeronauka ekumenskog i religijskog spektra[7] kao i njezina neprakticiranja u mnogim sredinama jest bojazan da takva suradnja ne bi pogodovala sinkretističkoj selektivnoj kompilaciji, neprirodnom hibrid-

4 Usp. *Isto.* S obzirom na značenje pojma *sinkretizam* Hrvatska enciklopedija na istom mjestu navodi i sljedeće: „Za većinu se religija može reći da u svojim razvojnim fazama predstavljaju neki oblik sinkretizma, jer se prilagođuju prilikama i novim idejama (npr. sinkretistička sumersko-akadska religija). U užem smislu sinkretističkima se nazivaju religije helenističkoga razdoblja (IV. do II. st. pr. Kr.), koje su nastale prodiranjem orijentalnih elemenata u grčku i rimsku religiju. U zajedničkoj borbi protiv monoteističkoga kršćanstva i antičke su se religije htjele ujediniti u obožavanju jednoga božanstva (npr. Mitre, Kibele, Izide)."

5 Na području filozofije sinkretizam je „spajanje različitih, često proturječnih, filozofskih sustava u jednu cjelinu", *Isto.*

6 Na području lingvistike sinkretizam je „stapanje različitih gramatičkih funkcija u jednom jezičnom izrazu, npr. stapanje dativa, lokativa i instrumentala množine u hrvatskom nastavku *-ima* (npr. *vuc-ima, konj-ima*)", *Isto.*

7 Usp. cjeline 1.1. i 1.2.

nom miješanju i stapanju bitnih konstitutivnih elemenata iz različitih kršćanskih konfesija i svjetskih religija u neku novu religiju, a time i relativizaciji i razgradnji postojećih specifičnih kršćanskih i religijskih konfesionalnih identiteta.

Nesporno je da, osobito na razini konkretne provedbe, suradnja u nastavi konfesionalnog vjeronauka, može – u manjoj ili većoj mjeri – poprimiti i razne deformirane i u tom smislu negativne i neželjene oblike, uključujući i poprimanje neprirodnih sinkretističkih obilježja. No ta mogućnost ne smije biti razlogom da se interkonfesionalna suradnja u potpunosti isključi pri izvođenju konfesionalnog vjeronauka, nego takvu suradnju treba prakticirati osiguravši prethodno da oni koji je izvode budu dostatno i kvalitetno osposobljeni za takvu nastavu, tj. da steknu potrebnu „dozu" kompetentnosti i upućenosti, kako interkonfesionalna suradnja u izvođenju konfesionalnog vjeronauka, umjesto željenih pozitivnih učinaka, ne bi generirala moguće negativne posljedice i bila na štetu kršćanskih i religijskih zajednica. Potrebno je, dakle, osigurati i kontinuirano bdjeti da ta suradnja ni na koji način ne bude u znaku negativnog sinkretizma, rastakanja i relativizacije vlastitog konfesionalnog i/ili religijskog identiteta i da se po njemu na bilo koji način u nastavi ne „potkrade" artificijelna,[8] umjetna i neprirodna sinteza i unošenje – iz perspektive vlastitog konfesionalnog, religijskog i svjetonazorskog identiteta – nekompatibilnih stranih, doktrinarnih sastavnica i praksi iz drugih konfesija i religija. Autentična, pozitivno učinkovita interkonfesionalna i interreligijska suradnja, naime, visoko vrjednuje i dosljedno poštuje izvorne konfesionalne identitete kao bogatstvo različitosti i nema nikakvih sinkretističkih intencija. Ona prepoznaje i polazi od toga da veći stupanj usklađenosti, jedinstva i zajedništva nije moguće postići metodom sinkretizma jer on – miješajući i sintetizirajući elemente iz, primjerice, sto različitih konfesija ili religija, zapravo konstruira još jednu novu, umjetnu, sto i prvu, konfesiju ili religiju te postojeće konfesionalne zajednice ne sjedinjuje nego još više uvećava njihov broj novim umjetnim kreacijama.

8 Prema Hrvatskom jezičnom portalu pojmom *artificijelan* označava se ono što „je napravio čovjek, ali koji oponaša nešto prirodno; umjetan [*artificijelni vitamini/lijekovi* sintetički, *opr.* prirodni/naravni]", odnosno nešto ili nekoga „koji nije prirodan ni izvoran; izvještačen [*artificijelna atmosfera*]", https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=elpvUQ%3D%3D&keyword=artificijelan (17. VIII. 2021.).

2.2. Interkonfesionalna suradnja u nastavi konfesionalnog vjeronauka i prozelitizam

Riječ *prozelitizam* dolazi od grčke riječi *προσήλυτος* (*prosēlytos*), koja znači 'došljak, pridošlica'. Premda se njome izvorno nazivalo obraćenike drugih naroda na židovstvo, danas je poprimila šire značenje i njome se nazivaju svi obraćenici iz jedne konfesije ili religije u drugu konfesiju ili religiju.[9] Poput pojma *sinkretizam* tako i ovaj pojam isprva nije bio opterećen pejorativnim značenjima: „'Prozelitizam' kao pojam shvaća se u Starom i Novom zavjetu u pozitivnom svjetlu. Tamo su 'prozeliti' bili pridošli, novoobraćeni pogani, koji su prihvaćali židovstvo kao svoju vjersku a kasnije i nacionalnu zajednicu."[10] Ipak, danas se riječ *prozelitizam* najčešće koristi u pejorativnom značenju: „'Prozelitizam' kao pojam danas se upotrebljava u negativnom smislu nametljivog i nasrtljivog, fanatičnog i nasilnog vrbovanja vjernika (a ne samo pogana kao nekada) za jednu kršćansku zajednicu i njenu tradiciju."[11]

U današnjem konvencionalnom govoru uz *prozelitizam*, koji provode *prozelizatori* – bilo da su oni pojedinačne osobe bilo da je riječ o institucionalnim tijelima – vežu se nametljivost, nasrtljivost, fanatičnost, nasilnost, pritisci, nečasne i prikrivene namjere i metode, iskorištavanje ranjivosti i slabosti vjernika drugih zajednica, pri čemu se koriste razne tehnike i metode uvjeravanja (npr. posredne i neposredne, suptilne ili agresivne) kako bi se pridobilo što više osoba da se odreknu svoje dosadašnje konfesionalne ili neke druge pripadnosti i pridruže se konfesiji (religiji, svjetonazoru, doktrini, ideologiji, političkoj grupaciji…) kojoj pripada prozelizator. Stoga prozelitizam u takvom smislu odbacuju sve kršćanske Crkve koje se autentično drže evanđeoskih i moralnih načela, premda ga se nerijetko može prepoznati u konkretnim djelovanjima pojedinih kršćana i njihovih zajednica, u Hrvatskoj, Europi i svijetu. I Katolička crkva i Ekumensko vijeće Crkava, čije su članice pravoslavne i protestantske Crkve, u svojim dokumentima i u zajedničkim izjavama distanciraju se od neprimjerenih prozelističkih metoda i pozivaju da ih se ne predstavlja kao novu evangelizaciju. O prozelitizmu kao opasnosti koju treba izbjeći bilo je riječi i

9 Usp. https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=50812 (17. VIII. 2021.).

10 Usp. Niko Ikić, 'Prozelitizam' u Svetom pismu i njegovo shvaćanje u svjetlu ekumenskih odnosa, u: *Obnovljeni život*, 49 (1994.) 1, 85-97.

11 Usp. Niko Ikić, 'Prozelitizam' u Svetom pismu i njegovo shvaćanje u svjetlu ekumenskih odnosa, 85.

na Drugom europskom ekumenskom skupu u Grazu 1997. godine,[12] na kojem je sudjelovalo oko desetak tisuća europskih kršćana, među kojima i po 350 delegata trideset četiriju europskih katoličkih biskupskih konferencija[13] okupljenih u Vijeće europskih biskupskih konferencija (CCEE)[14] i delegata sto dvadeset četiriju Crkava članica Konferencije europskih Crkava (CEC-a).[15] Tako je u završne dokumente, u točku 1.2 „Preporuka za djelovanje" ušla i sljedeća formulacija: „Preporučujemo Crkvama izradbu jednog zajedničkog dokumenta, koji će sadržavati temeljne ekumenske dužnosti i prava i iz njih izvesti niz smjernica, pravila i kriterija, koje će Crkvama, njihovim odgovornima i njihovim članovima pomoći razlikovati između prozelitizma i kršćanskog svjedočenja kao i između fundamentalizma i prave vjernosti vjeri, te napokon odnose između većinskih i manjinskih Crkava oblikovati u ekumenskom duhu."[16]

Pojedini autori s područja teologije doduše zagovaraju da se riječima *sinkretizam* i *prozelitizam* vrati njihovo izvorno neutralno i pozitivno značenje te da se više ne koriste u negativnom značenju i smislu.[17] No čini se da su se i pejorativna značenja do danas toliko duboko utisnula ne samo u svakodnevni kolokvijalni govor nego i u znanstvenu teološku literaturu tako da se takva očekivanja doimaju nerealnim.

Interkonfesionalnu suradnju u nastavi konfesionalnog vjeronauka se u takvoj situaciji ni na koji način ne treba i ne smije poistovjećivati s opisanim *negativnim prozelitizmom*, tj. s izravnim ili neizravnim sračuna-

12 Prvi europski ekumenski skup pod geslom „Mir u pravednosti" održan je od 15. do 20. svibnja 1989. godine u Baselu (Švicarska). Drugi je održan pod geslom „Pomirenje, dar Božji i izvor novog života" od 23. do 29. rujna 1997. godine u Grazu (Austrija), a treći pod geslom „Svjetlo Kristovo sve prosvjetljuje" od 4. do 9. rujna 2007. godine u Sibiu (Rumunjska).

13 Vijeće europskih biskupskih konferencija (CCEE) 1997. godine imalo je 34 članice, dok danas, 2021. godine, ima 39 članica.

14 Među 350 delegata CCEE-a na Drugome europskom ekumenskom skupu sudjelovala je i petnaesteročlana delegacija Hrvatske biskupske konferencije.

15 Konferencija europskih crkava (CEC), za koju se navodi da je 1997. godine imala 123 (ili 124) članice, danas, 2021. godine, ima 114 članica iz pravoslavnih, protestantskih i anglikanskih tradicija.

16 Rüdiger Noll – Stefan Vesper, Versöhnung, Gabe Gottes und Quelle neuen Lebens. Dokumente der Zweiten Europäischen Ökumenischen Versammlung in Graz, Graz – Wien – Köln – Styria, 1998., 53 (preveo: Juro Zečević, OCD).

17 Sarajevski teolog Niko Ikić, primjerice, želi „potaknuti na razmišljanje, da bi se pojmu 'prozelitizam' u našem vremenu vratilo izvorno značenje (samo obraćeni pogani)", Niko Ikić, 'Prozelitizam' u Svetom pismu i njegovo shvaćanje u svjetlu ekumenskih odnosa, 85.

tim nastojanjima da vjernici jedne vjerske zajednice, konfesije (ili religije) odustanu od svoje postojeće crkvene pripadnosti kako bi prešli u neku drugu. Cilj i ishod interkonfesionalne suradnje u nastavi nije i ne smije biti *rekonfesionalizacija* (promjena konfesije, „prevjeravanje"), nego treba biti *reevangelizacija* i *rekristijanizacija*. Reevangelizacija – da polaznici konfesionalnog vjeronauka (vjero)učenici, svaki u svojoj kršćanskoj konfesionalnoj zajednici, uvijek novom svježinom dosljedno prihvaćaju sustav evanđeoskih vrjednota. Rekristi(jani)zacija – da se (vjero)učenici, svaki u svojoj kršćanskoj konfesionalnoj zajednici, obnove u vjeri u Krista i u dosljednom nasljedovanju Isusa Krista, koji je prošao zemljom čineći dobro.[18] Gdje nije osigurano i zajamčeno razlikovanje sinkretizma od (re) evangelizacije i (re)kristijanizacije, takva sredina – škola ili obrazovna ustanova – nije dostatno zrela i pripravna za provođenje interkonfesionalne suradnje u nastavi konfesionalnog vjeronauka.

Interkonfesionalna suradnja se, dakle, ni u suradnji u nastavi konfesionalnog vjeronauka, ni inače, ne smije zloporabiti tako da služi kao platforma i prilika za svjesno i ciljano primamljivanje polaznika nečasnim sredstvima da prijeđu iz jedne kršćanske zajednice ili religije u drugu. U tome je glavna razlika između interkonfesionalne suradnje, ekumenizma i međureligijskog dijaloga na jednoj te prozelitizma na drugoj strani.

No takvim pristupom ne negira se pravo osoba na „konverziju", na „prijelaz", u smislu broja 2 koncilske deklaracije o slobodi vjerovanja *Dignitatis humanae*, u kojoj se među ostalim naučava: „Pravo na slobodu vjerovanja nije, dakle, utemeljeno na subjektivnom raspoloženju osobe, nego na samoj njezinoj naravi. Zato pravo na tu nepovrjedivost ostaje i u onih koji ne udovoljavaju obvezi traganja za istinom i prianjanja uz nju; služenje tim pravom ne može se sprječavati."[19]

Dakako, to naravno pravo nije u suprotnosti s činjenicom da se do najzrelijih odluka u tom pogledu dolazi nakon temeljita preispitivanja, u skladu s vlastitom savješću i na temelju osobne odluke slobodnim izborom.

18 Jedan od najljepših i istodobno najkraćih opisa života Isusa Krista dao nam je apostol Petar u Cezareji kada se na poziv satnika Kornelija obratio tamošnjoj braći riječima: „Vi znate što se događalo po svoj Judeji, počevši od Galileje, nakon krštenja koje je propovijedao Ivan: kako Isusa iz Nazareta Bog pomaza Duhom Svetim i snagom, njega koji je, jer Bog bijaše s njime, prošao zemljom čineći dobro i ozdravljajući sve kojima bijaše ovladao đavao" (Dj 10,37-38).

19 Usp. Drugi vatikanski koncil, *Dignitatis humanae. Deklaracija o slobodi vjerovanja* (7. XII. 1965.), u: *Dokumenti*, Zagreb, Kršćanska sadašnjost, [7]2008., 487.

U istom smislu i *Poruka Trećeg europskog ekumenskog skupa* u Sibiu (Rumunjska), u svojoj 4. preporuci poziva i apelira: „Pozivamo svoje sukršćane i sve koji u Boga vjeruju da poštuju pravo svih naroda na slobodu vjeroispovijedanja.“[20]

3. Pozitivni ishodi i učinci prakticiranja interkonfesionalne suradnje u nastavi konfesionalnog vjeronauka

Nije dakako moguće obuhvatiti i prikazati sve pozitivne učinke prakticiranja interkonfesionalne suradnje u nastavi konfesionalnog vjeronauka pa će ovdje biti selektivno i taksativno nabrojene samo neke najuočljivije.

- Plurikonfesionalna i multikonfesionalna suradnja, čak i onda kada ne predstavljaju stupanj *interkonfesionalne* suradnje, već samo zbog uključenosti više nastavnih osoba s njihovim personalnim specifičnostima u nastavu vjeronauka imaju više izgleda da nastavu učine dinamičnijom i zanimljivijom za učenike, a time i učinkovitijom (dinamika grupe i sl.).
- Kvalitetan način međusobne verbalne i neverbalne komunikacije između nastavnika različitih konfesija kojoj su učenici neposredni svjedoci tijekom izvođenja nastave prilika je da ta zajednička prisutnost bude konkretan pokazni primjer realizacije uzajamnog uvažavanja i konstruktivnih odnosa među konfesijama i religijama, dakle onih načela koja se u nastavi konfesionalnog vjeronauka teorijski poučavaju i predlažu učenicima.
- Neposredan susret s predstavnicima drugih konfesija kod izvođenja nastave omogućuje učenicima ne samo doktrinarnu nego i iskustvenu komparaciju i olakšava im prepoznavanje specifičnog identiteta vlastite konfesije i njezinih vrijednosti.
- Ako pojedine sadržaje vjere neke konfesije i samu konfesiju prikazuje pripadnik baš te konfesije, može se očekivati veći stupanj kompetentnosti i autentičnosti takvih prikaza, premda to, dakako, i ne mora uvijek biti slučaj.
- Brže i lakše nadilaženje – iz raznih izvora usvojenih – predrasuda, jednostranosti i netrpeljivosti prema drugima i različitima.

20 Poruka trećeg europskog ekumenskog skupa, subota 8. rujna 2007., Svjetlo Kristovo sve prosvjetljuje!, u: *Poslušni Duhu. Časopis instituta za ekumensku teologiju i dijalog „Juraj Križanić“ Katoličkoga bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu*, 2 (2012.) 6, 20-24 (preveo: Juro Zečević, OCD).

- Isključivi (ekskluzivni) odnos prema drugim konfesijama postupno se transformira u uključivi (inkluzivni) stav otvorenosti prema drugim konfesijama i omogućuje izlazak iz vlastitog konfesionalnog „geta“.
- Rast sposobnosti prepoznavanja onoga što je zajedničko u vlastitoj i u drugim konfesijama: „Ono što nas povezuje veće je od onoga što nas razdvaja.“
- Odustajanje od prozelitističkih i sinkretističkih metoda.
- Sposobnost („umijeće“) za konstruktivan dijalog.
- Konstruktivan suživot u pomirenijem lokalnom, regionalnom i globalnom društvu.
- Ako više osoba na nastavi istodobno ili susljedno svjedoči svoju vjeru u Isusa Krista, Spasitelja ljudi i u Boga, Stvoritelja svih ljudi, te prenose učenicima svoja znanja i iskustva s Bogom i njegovim sinom Isusom Kristom može se očekivati je da će učenici lakše i sami realizirati vlastiti osobni odnos prema Bogu kao temelju svoga života.

4. Interkonfesionalna suradnja u izvođenju nastave konfesionalnog vjeronauka kao doprinos i korektiv osobnom profilu vjeroučenika

Interkonfesionalna suradnja u izvođenju nastave konfesionalnog vjeronauka može kod vjeroučenika tijekom obrazovanja pridonositi nadilaženju bogozaborava, individualne i(li) skupinske jednostranosti i isključivosti, fobičnosti i getoizacije, netolerancije, fundamentalizma, šovinizma, primitivizma, sebičnosti, oholosti i umišljenosti, neobjektivnosti i jednostranosti, selektivnosti, nepravednosti, mržnje i nasilnosti usmjerene prema različitim identitetima, konfliktnih situacija te brojnih drugih negativnih obilježja koja su u suprotnosti sa sustavom vrijednosti evanđelja i općim načelima humanosti.

Nije teško prepoznati da nadilaženje i izostanak nabrojenih i drugih sličnih nedostataka[21] u profilaciji osobnosti svakog učenika, pa tako i polaznika konfesionalnog vjeronauka, može tijekom obrazovanja kontinuirano pridonositi njihovoj socijalizaciji i osposobljenosti za pomiren i konstruktivan suživot u suvremenom pluralnom okružju, a time i općem dobru u konkretnim ljudskim sredinama globalnog društva.

21 Nedostaci: mane, nesavršenosti, prenaglašenosti, jednostranosti, nesklad i slično.

5. Konkretni primjeri interkonfesionalne suradnje u izvođenju nastave

Autor ovoga rada ne predaje konfesionalni vjeronauk ni u osnovnoj ni u srednjoj školi, pa mu stoga nije moguće opisivati primjere interkonfesionalne suradnje na području „konfesionalnog vjeronauka" u osnovnim i srednjim školama. Stoga, radi autentičnosti i neposrednosti iskustva, kao ilustrativne primjere radije donosi njemu bliske i poznate primjere na područjima visoke i cjeloživotne (permanentne) izobrazbe.

5.1. Interkonfesionalna suradnja u izvođenju nastave na poslijediplomskom studiju Katoličkoga bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu

Na poslijediplomskom studiju Katoličkoga bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, na petom modulu pod aktualnim naslovom Ekumenska teologija i dijalog religija, svjetonazora i kultura (skraćeno: Ekumenski i međureligijski dijalog), već duži niz godina primjenjuje se model interkonfesionalne suradnje u izvođenju nastave. Tako se, primjerice, u tiskanom poslijediplomskom studijskom programu navodi da seminar „Percepcija Dekreta o ekumenizmu II. vatikanskog sabora unutar Katoličke Crkve" u zimskom semestru ak. god. 2004./2005. zajednički predaju Jure Zečević (katolik s Katoličkog bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu) i Lidija Matošević (protestantkinja sa Teološkog fakulteta Matija Vlačić Ilirik u Zagrebu),[22] te da u ljetnom semestru iste akademske godine 2004./2005. isti predavači zajednički drže seminar „Percepcija Dekreta o ekumenizmu II. vatikanskog sabora u drugim kršćanskim zajednicama".[23] Takav interkonfesionalni, katoličko-protestantski, način zajedničkog izvođenja nastave u akademskoj je godini 2007./2008. proširen i na predmet „Protestantizam i jedinstvo crkve",[24] a potom i na interkonfesionalno katoličko-pravoslavno izvođenje nastave sljedećih predmeta: Značajniji teološki pravci kršćanskog Istoka i Zapada u ekumenskoj perspektivi, Liturgija i liturgijska baština u ekumenskom kon-

22 Usp. Alojzije Hoblaj (prir.), *Poslijediplomski znanstveni studij u području humanističkih znanosti i teološke znanosti akademske godine 2004./2005.*, Zagreb, Glas Koncila, 2004., 34.

23 Usp. Alojzije Hoblaj (prir.), *Poslijediplomski znanstveni studij u području humanističkih znanosti i teološke znanosti akademske godine 2004./2005.*, Zagreb, Glas Koncila, 2004., 35.

24 Usp. Alojzije Hoblaj (prir.), *Poslijediplomski studijski program licencijata i doktorata u području humanističkih znanosti i teološke znanosti akademske godine 2005./2006. – 2007./2008.*, Zagreb, Glas Koncila, 2007., 64-65, 136.

tekstu, Komparativna konfesiologija i Pravoslavna teologija i jedinstvo Crkve.[25] Važno je istaknuti da se kod svih tih interkonfesionalno izvođenih predmeta radi o formalno realiziranoj i evidentiranoj razini suradnje, koja je institucionalno odobrena od strane Fakultetskog vijeća Katoličkog bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, što je jedan od pokazatelja njegove ekumenske otvorenosti i usklađenosti s naukom Drugog vatikanskog sabora.

5.2. Interkonfesionalna suradnja u izvođenju nastave na Sustavnom studiju duhovnosti u Zagrebu

Od 2006. godine Hrvatska karmelska provincija sv. oca Josipa organizira u Zagrebu Sustavni studij duhovnosti (SSD) pridružen Duhovnom institutu Papinskoga teološkog fakulteta Teresianum u Rimu. U izradi njegova programa i kurikuluma, organizaciji i izvođenju nastave autor ovoga rada osobno je sudjelovao. Na puno razumijevanje inicijatora studija i na bezpridržajno prihvaćanje naišao je autorov prijedlog da se u program studija uvrsti i predmet pod nazivom Komparativna duhovnost kod kojeg će se nastava izvoditi interkonfesionalno, tj. u kojoj će o pravoslavnoj duhovnosti govoriti i pravoslavni nastavnik, o protestantskoj duhovnosti i protestantski nastavnik, kao što će i o katoličkoj duhovnosti govoriti katolički nastavnici. Zbog toga je taj predmet plurikonfesionalan (višekonfesionalan) i interkonfesionalan (međukonfesionalan) jer očituje uzajamno priznavanje temeljnog kršćanskog jedinstva vjere i crkvenopravno legalne i legitimne, odnosno odobrene oblike vjerničkog zajedništva.

No suradnja u nastavi predmeta Komparativna duhovnost ne samo da je interkonfesionalna u ekumenskom (unutarkršćanskom smislu), ona je također i plurireligijska s obzirom na to da židovsku duhovnost predaje nastavnica koja pripada židovskoj religiji, a islamsku duhovnost nastavnik koji pripada islamskoj religiji. Za tu drugu suradnju unutar predmeta Komparativna duhovnost vrijedi da ona, naravno, nije interkonfesionalna i interreligijska (međureligijska) u smislu zajedničkog svjedočenja jedinstva vjere u Kristu i zajedništva u vjerničkim duhovnim praksama te je zato i u ovom konkretnom primjeru Komparativne duhovnosti na SSD-u,

25 Usp. https://www.kbf.unizg.hr/studenti-i-studiranje/poslijediplomski-studij/red-predavanja-poslijediplomski-studij/v-specijalizacijamodul-ekumenska-teologija-i-dijalog-religija/ (17. XII. 2021.).

i inače uvijek kada je riječ o suradnji u nastavi s drugim religijama, točnije govoriti o plurireligijskoj i / ili multireligijskoj suradnji, naravno ako se ispune spomenute pretpostavke za njezinu realizaciju. Takva suradnja bi se ipak mogla opisati i kao interreligijska, ali ne u značenju povezivanja posredstvom *communicatio in sacris*, nego samo u značenju uključenosti pripadnika više različitih religija u tu suradnju.

Sve navedene prednosti interkonfesionalne suradnje provjerljive su i eksperimentalno, najlakše anketiranjem studenata, odnosno polaznika. Tako za oba opisana praktična primjera vrijedi da su se anketirani polaznici velikom većinom izjasnili i potvrdili da žele da im duhovnost drugih kršćanskih konfesija i izvankršćanskih religija radije predstavljaju pripadnici tih konfesija i religija negoli da im o drugim konfesijama i religijama govori predavač samo iz jedne konfesije (religije) te su vrlo pohvalnim i pozitivnim riječima opisali postojeći interkonfesionalni i plurireligijski način suradnje u izvođenju predmeta.

Zaključak

Nakon svega rečenoga, unatoč opravdanim bojaznima od mogućih sinkretističkih, prozelitističkih i drugih zastranjenja – ukoliko se njih i druge slične devijacije odgovorno i uspješno prevenira – opravdano se može zaključiti da interkonfesionalna suradnja u izvođenju nastave konfesionalnog vjeronauka ima i treba imati široku podršku u stručnim i znanstvenim krugovima, kod učiteljstva, teologa, kateheta i drugih praktičara na području školske i župne kateheze jer neposredno i posredno pridonosi osposobljenosti učenika za konstruktivan suživot u pomirenoj različitosti te tako pridonosi općem dobru. Kao takvu treba ju još intenzivnije zagovarati i promicati, istodobno odgovorno skrbeći da se ona – uslijed svjesnih i hotimičnih tendencioznosti i/ili nesvjesnih i nehotičnih previda i pogrešaka – ne bi izrodila i poprimila oblike koji bi se destruktivno odrazili na ono što je u konfesijama i religijama njihova specifična i neizostavna bit.

RELIGIJSKA DIMENZIJA INTERKULTURALNOG OBRAZOVANJA U EUROPSKIM I HRVATSKIM DOKUMENTIMA

Ružica RAZUM – Marija JURIŠIĆ

UDK 37.014.52(093.2)(4-6EU)
27-752:37.016(497.5)
Prethodno priopćenje

Sažetak

Cilj je ovoga rada analizirati i prosuditi zastupljenost religijske dimenzije u interkulturalnom obrazovanju u okviru nekih važnijih europskih i hrvatskih dokumenata. U razmatranje se uzimaju temeljni dokumenti Vijeća Europe. Na osnovi tih dokumenata evaluira se usklađenost hrvatskih (kurikulumskih) odgojno-obrazovnih dokumenata sa smjernicama europskih dokumenata relevantnih za razumijevanje odgojno-obrazovnih trendova. Riječ je o istraživačkoj temi koja je veoma slabo zastupljena na hrvatskom govornom području.
U uvodnom dijelu predstavljaju se neki vanjski pokazatelji koji svjedoče o porastu zanimanja za religiju i religijsko obrazovanje, osobito u posljednjih dvadesetak godina. U prvom dijelu pojašnjava se važnost religijske dimenzije interkulturalnog obrazovanja, kao i samo značenje toga pojma. U drugom dijelu donosi se sažet pregled glavnih europskih dokumenata važnih za razumijevanje religijske dimenzije interkulturalnog obrazovanja. U trećem dijelu vrjednuje se prisutnost religijske dimenzije interkulturalnog obrazovanja u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu, s osobitim naglaskom na nastavni predmet Katolički vjeronauk.

Ključne riječi: religijsko obrazovanje, religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja, Katolički vjeronauk, europski dokumenti, kurikulum.

Uvod: porast zanimanja za religiju i religijsko obrazovanje

Vrijeme u kojem živimo moglo bi se okarakterizirati izazovnim za religiju te osobito za sve one koji se bave religijskim obrazovanjem. Mnogobrojni europski dokumenti kao i različita istraživanja u zadnjih dvadesetak godina svjedoče o porastu zanimanja za religiju te posebno za religijsko obrazovanje. Zanimanje za religiju pojačano je naime početkom novog stoljeća. Povezanost religijskog i političkog ekstremizma, koja je dovela do terorističkih napada početkom 21. stoljeća, stavila je religiju u središte pozornosti zbog, nažalost, posvema krivih razloga. Ti su doga-

đaji potaknuli porast islamofobije povezane s percepcijom religije u uskoj povezanosti s nasiljem, netolerancijom i mržnjom. No sve se jasnije uočava i priznaje da kao što mješavina religijskog, političkog, ekonomskog ili etničkog fundamentalizma ima potencijal potaknuti vjernike na nasilje, isto tako religija ima snagu promicati vrijednosti poštovanja, pravde i suosjećanja. Religije, sa svojim usmjerenjem na općeprihvaćene temeljne vrijednosti i na društvenu odgovornost za opće dobro, imaju nešto iznimno pozitivno što mogu ponuditi Europi.[1] U svijetu etičko-religijskog pluralizma religija se sve snažnije prepoznaje važnim čimbenikom promicanja suživota u društvu.

U takvoj su klimi europske vlade počele uzimati u obzir da na političkoj i zakonodavnoj razini moraju ozbiljno shvaćati religiju. Počelo se intenzivnije raspravljati o ulozi religijskih i svjetovnih svjetonazora u oblikovanju društva, osobito o ulozi religije u odgojno-obrazovnom sustavu. Postaje sve očitije da religija i religijsko obrazovanje nisu marginalni za društvena, zakonodavna i obrazovna nastojanja na europskoj razini. Mnogi europski dokumenti, simpoziji, publikacije, mreže i istraživanja usmjereni na područje religijskog obrazovanja svjedoče o rastućem vrjednovanju važnosti religijskog obrazovanja u Europi. Religijsko obrazovanje smatra se neizostavnim dijelom interkulturalnog obrazovanja i dijaloga.[2] Važno je, međutim, na samom početku uočiti da pojam „religijsko obrazovanje" ima različito značenje u različitim nacionalnim kontekstima, zato što obuhvaća konfesionalne i nekonfesionalne procese poučavanja i učenja religijske stvarnosti u raznim njezinim dimenzijama.

1. Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja

U kontekstu globalizacije obrazovanje se suočava s izazovima svojstvenima rastućoj kulturnoj i religijskoj raznolikosti kako bi se formirali pojedinci koji su sposobni živjeti zajedno u miru. Budući da u Europi više nema religijski homogenih društava, djeca i mladi susreću se s prijateljima drukčijih religijskih korijena i pripadnosti. U vlastitom životnom okružju susreću se različita (ne)religijska lica pa je stoga potrebno naučiti kako ih

1 Usp. Patricia Kieran – Anne Hession, *Exploring Religious Education. Catholic Religious Education in an Intercultural Europe*, Veritas, Dublin, 2008., 17-23.

2 Usp. Bert Roebben, Learning in difference: inter-religious learning in the secondary school, u: Patricia Kieran – Anne Hession, *Exploring Religious Education. Catholic Religious Education in an Intercultural Europe*, 124-127.

smjestiti unutar vlastita mentalnog sklopa ne napuštajući svoj identitet i svoju tradiciju. U situaciji u kojoj je pluralizam nepromjenjiva činjenica tematiziranje drugoga ne priječi izgradnju religijskog identiteta, nego zapravo pridonosi njegovoj izgradnji. Susret i interakcija s raznolikošću omogućuju nastajanje identiteta.[3] Od presudnog je značenja da se mladim ljudima pruži mogućnost stjecanja znanja i interpretacijskih kompetencija koje će im omogućiti da prepoznaju, razumiju i poštuju svoje i tuđe religijsko podrijetlo. U takvom okruženju uspješno obrazovanje pridonosi međusobnom razumijevanju u kontekstu različitosti. Pozornost usmjerena na religijsku dimenziju interkulturalnog obrazovanja može značajno pridonijeti miru, otvorenosti prema drugim kulturama, toleranciji i poštivanju ljudskih prava u Europi. Na tom je tragu i dokument *Odgajati za solidarni humanizam*, koji ističe da „religije mogu dati važan doprinos postizanju socijalnih ciljeva mira i pravednosti."[4]

Što podrazumijevamo pod izrazom „religijska dimenzija" interkulturalnog obrazovanja? Unatoč procesima sekularizacije i globalizacije, koji uvelike mijenjaju dosadašnje stanje religije, osobito kršćanskih crkava, prisutnost religijskih elemenata i dalje je očita i snažna u različitim područjima suvremenog života. Religija je važan „kulturni fenomen."[5] Religijska dimenzija izražena je u brojnim društvenim i političkim pojavama gdje religijske odrednice pojedinca igraju važnu ulogu. Bez obzira na način na koji se religijska dimenzija života odražava na funkcioniranje društva, ostaje činjenica da slabljenje političke uloge religije ne znači prestanak i nestanak osobne i društvene uloge vjerskih uvjerenja. Religija nije ograničena samo na privatno područje. Naime, vjerska i moralna uvjerenja utemeljuju i motiviraju društveno djelovanje. Pojedinci djeluju na političkoj, društvenoj i kulturnoj sceni u skladu sa svojim vrijednostima te vjerskim ili filozofskim uvjerenjima. Nemoguće je nastaviti promatrati religijski fenomen kao isključivo individualistički element, lišen

3 Usp. Martin Jäggle, Poučavanje kršćanske religije i drugi, u: *Kateheza*, 30 (2008.) 2, 117-128, ovdje 123.

4 Kongregacija za katolički odgoj (za odgojno-obrazovne ustanove), *Odgajati za solidarni humanizam. Za izgradnju „civilizacije ljubavi". 50 godina nakon Populorum progressio* (16. travnja 2017.), Zagreb, KS, 2018., br. 13. (dalje: OSH).

5 Micheline Milot, The religious dimension in intercultural education, u: Council of Europe, *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, John Keast, Strasbourg, 2008., 13-20.

kulturnih, ekonomskih i socijalnih implikacija.[6] *U Bijeloj knjizi o međukulturnom dijalogu* ističe se da je prakticiranje vjere dio suvremenog života i stoga „ne može i ne smije biti izvan sfere interesiranja državnih vlasti."[7]

Izazov religijske različitosti u Europi usko je povezan s ključnim obrazovnim temama kao što je interkulturalno obrazovanje, obrazovanje za demokratsko građanstvo i obrazovanje o ljudskim pravima. Sve naglašenije multikulturalno i multireligijsko obilježje suvremenih društava jedan je od razloga porasta zanimanja za religijsku nastavu. Svi postojeći modeli religijskog obrazovanja nalaze se pred zadatkom odgovoriti na izazov rastućeg pluralizma europskog društva. Škola je prvo mjesto gdje učenici dolaze u kontakt s različitim vrijednostima i životnim pogledima koji oblikuju identitet pojedinaca. Škola je, bez obzira je li riječ o javnim ili vjerskim školama, heterogena s obzirom na učenike i njihove vrijednosti, religijska uvjerenja i religioznu praksu. Dakle, s obzirom na to da se interkulturalna dimenzija pojavljuje na svim odgojno-obrazovnim razinama, od predškole do sveučilišta, jasno je „da se odatle mora krenuti kako bi se širila kultura dijaloga."[8]

Religijska dimenzija kao sastavni dio kulture i identiteta velikog broja pojedinaca nužan je dio interkulturalnog obrazovanja. Vrijednosti na kojima se temelji identitet i moralna uvjerenja također mogu proizlaziti iz filozofskih, svjetovno humanističkih i agnostičkih uvjerenja. U skladu s tim, izraz „religijska dimenzija" u interkulturalnom obrazovanju, kako se ističe u dokumentu Vijeća Europe, „ne koristi se za označavanje nekog posebnog tipa vjerskog odgoja, nego je ponajprije usmjeren na poticanje uzajamne svijesti, poštivanja i učenja kako živjeti zajedno u cilju promicanja društvene kohezije i građanskog sudjelovanja svih u demokratskom kontekstu, u kojem se svi osjećaju jednako prihvaćenima u pogledu prava i dostojanstva."[9]

Imajući u vidu snagu i dubinu uvjerenjā koja definiraju vrijednosti i identitet pojedinca, postavlja se pitanje na koji način interkulturalno ob-

6 Različiti autori ističu važnost poznavanja religija kao neizbježne vrijednosti društva u kojem religije sve više postaju predmet javne rasprave. Usp. npr. Giancarlo Bosetti, *Fallimento dei laici furiosi*, Rizzoli, Milano, 2009.

7 Vijeće Europe, *Bijela knjiga o međukulturnom dijalogu „Živimo zajedno jednaki u dostojanstvu"* (Strasbourg, 7. svibnja 2008.), Zagreb, AZOO objavila 2011. (dalje: *Bijela knjiga o međukulturnom dijalogu*), 33.

8 OSH, br. 14.

9 Micheline Milot, The religious dimension in intercultural education, 15.

razovanje može uzeti u obzir religijsku dimenziju s ciljem poticanja uzajamnog razumijevanja i učenja *živjeti i raditi zajedno*? Prema dokumentu Vijeća Europe tri su temeljna cilja religijske dimenzije interkulturalnog obrazovanja. Oni se odnose na odgoj za toleranciju, shvaćenu kao svijest o postojanju različitih životnih opcija i poštivanju drugih; na odgoj za reciprocitet, shvaćen kao spremnost priznati ili odobriti drugima ono što bismo željeli da se prizna nama te ne uvrijediti druge na način na koji ne bismo željeli da drugi to učine nama[10]; na odgoj za građansko mišljenje, shvaćeno kao sposobnost distanciranja te sposobnost refleksije i umjerenosti u javnom izražavanju identiteta, uz međusobno poštivanje i dijeljenje s drugima.[11] U tom smislu može se reći da religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja pridonosi ostvarivanju četiriju stupova obrazovanja za dvadeset i prvo stoljeće, opisano u Delorsovu izvješću.[12]

Iako je religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja prisutna u mnogim školskim predmetima, glavni oblik promicanja religijske dimenzije interkulturalnog obrazovanja događa se u okviru predmeta koji unutar školskog sustava proučava i poučava religiju. U Europi su uočljiva dva temeljna pristupa religijskoj nastavi u školama: konfesionalna religijska nastava i nekonfesionalna religijska nastava. Konfesionalna religijska nastava, u različitim konfesionalnim varijantama, u kojoj se o religiji promišlja iznutra, zastupljena je u školskim sustavima većine europskih zemalja. U posljednjih nekoliko desetljeća konfesionalna religijska nastava „poprimila je specifičan školski profil koji ga razlikuje i od crkvene kateheze u užem smislu (koja je specifična djelatnost Crkve za produbljivanje vjere vjernika) od općenitog religijskog odgoja."[13] Nekonfesionalna religijska nastava religiji pristupa izvana. Riječ je o deskriptivnom i povijesnom pristupu koji uključuje učenje o religiji, o vrijednostima i pona-

10 Taj cilj je „svjetovna" verzija biblijskog „zlatnog pravila." „Sve, dakle, što želite da ljudi vama čine, činite i vi njima" (Mt 7,12), ili „I kako želite da ljudi vama čine, tako činite i vi njima" (Lk 6,31). Također usp. Kongregacija za katolički odgoj, *Odgajati za međukulturalni dijalog u katoličkoj školi* (28. listopada 2013.), KS, Zagreb, br. 51.

11 Više o tome vidi u: Micheline Milot, The religious dimension in intercultural education, 24-28.

12 Usp. Jacques Delors, *Učenje. Blago u nama. Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*, Educa, Zagreb, 1998. Vidi također: Robert Jackson – Kevin O'Grady, The religious and wordlview dimenson of intercultural education: the Council of Europe's contribution, u: *Intercultural Education*, 30 (2019.) 3, 247-259, ovdje 249, na: https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1539306.

13 Flavio Pajer, Religija: nastava r./vjeronauk, u: *Leksikon odgojno-obrazovnih znanosti* (hrv. izdanje priredio Ivan Marijanović), Zagreb, AOOZH, 2017., 997-1000, ovdje 997.

šanju vjernika, odnosno pripadnika različitih religija, kao i razumijevanje načina na koji određena religija utječe na ponašanje pojedinca i zajednice.

Neovisno o tipu predmeta religijske nastave, ciljevi interkulturalnog odgoja i obrazovanja sve više i snažnije postaju sastavnim dijelom religijske nastave. Upravo je sve naglašenije multikulturalno i multireligijsko obilježje suvremenih društava jedan od razloga porasta zanimanja za religijsku nastavu. Svi postojeći modeli religijskog obrazovanja nalaze se stoga pred zadatkom odgovoriti na izazov rastućeg pluralizma europskog društva.[14]

2. Europska odgojno-obrazovna politika: religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja

Rasprava o interkulturalnom obrazovanju na razini europskih institucija u početcima je bila usmjerena usvajanju znanja o povijesti, demokraciji, ljudskim pravima te razvoju jezičnih kompetencija, dok se religijska dimenzija toga obrazovanja zanemarivala. Rasprava o religijskom obrazovanju u području javnog odgojno-obrazovnog sustava počela se snažnije razvijati krajem prošlog i početkom novog tisućljeća da bi u posljednjim dvama desetljećima religijska dimenzija postala nezaobilazan dio govora o interkulturalnom obrazovanju. Do uključivanja religijske dimenzije u okvir interkulturalnog obrazovanja došlo je zbog sve prisutnije svijesti o važnosti religijske dimenzije za političku, socijalnu, kulturnu i obrazovnu budućnost Europe te osobito za razvoj kulture zajedničkog života.[15]

O potrebi uključivanja religijske dimenzije u interkulturalno obrazovanje svjedoče mnogobrojne međunarodne inicijative i preporuke Vijeća Europe, UNESCO-a, Europske komisije, Organizacije za europsku sigurnost i suradnju (*Organisation for Security and Cooperation in Europe* – OSCE[16]) i drugih međunarodnih tijela.[17] Mnogobrojna europska istraži-

14 Usp. Ružica Razum, Vjeronauk u službi dijaloga i pomirenja, u: *Bogoslovska smotra*, 87 (2017.) 3, 553-575, ovdje 568.

15 Više o tome vidi u: Ružica Razum – Marija Jurišić – Tomislav Šegina, Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja: doprinos katoličkog vjeronauka interkulturalnom obrazovanju, u: *Crkva u svijetu*, 56 (2021.) 4, 591-618.

16 Više o tome vidi u: https://www.osce.org (10. X. 2020.).

17 Više o tome vidi u: Robert Jackson, The European Dimension: Perspectives on Religious Education from European Institutions, Professional Organisations and Research Networks, u: Martin Rothgangel – Robert Jackson – Martin Jäggle (ur.),

vanja o religijskom obrazovanju, koja se provode već više godina i obuhvaćaju različite europske zemlje, također svjedoče o porastu zanimanja za religijsko obrazovanje u javnim školama.[18]

2.1. Temeljni europski dokumenti

Religijsko obrazovanje prepoznato je kao resurs, alat koji se koristi u svrhu promicanja demokratskih vrijednosti, ostvarenja ljudskih prava i aktivnog građanstva. Točnije, religijsko obrazovanje u službi je ostvarenja europskih politika koje se odnose na suživot u pluralnoj Europi. Institucija koja ga najviše promiče jest Vijeće Europe, koje ga povezuje s načelima vlastite organizacije, a to su ljudska prava, demokracija i vladavina prava. Godina 2002. smatra se prekretnicom u načinu na koji Vijeće Europe definira interkulturalno obrazovanje. Te je godine uveden pojam *religijska dimenzija*, koji označava jednu od odrednica interkulturalnog obrazovanja koja je dotad zbog poimanja religije kao privatnog izbora bila zanemarena. U brojnim svojim dokumentima Vijeće Europe ističe važnost religijske dimenzije interkulturalnog obrazovanja.[19] U dokumentu *Obrazovanje i religija* (2005.)[20] povezuje se opće znanje o religijama s pozitivnim obrascima ponašanja te se potiče poučavanje o religijama na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini. *Deklaracija Europske konferencije o religijskoj dimenziji interkulturalnog dijaloga* (2007.)[21] potiče zastupljenost religijske dimenzije u obrazovnom sustavu te potvrđuje da religija može uzdići

Religious Education at Schools in Europe. Part 2: Western Europe, Vienna University Press, 2014., 19-41; Luce Pépin, *Teaching about Religions in European School Systems. Policy issues and trends*, NEF Initiative on Religion and Democracy in Europe, Alliance Publishing Trust, London, 2009.; Ksenija Rukavina Kovačević, Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja: stanje i perspektive, u: *Život i škola*, 62 (2016.) 2, 145-155, ovdje 145.

18 Usp. Robert Jackson, The European Dimension: Perspectives on Religious Education from European Institutions, Professional Organisations and Research Networks, 19-41.

19 Opširnije o tome vidi u: Ružica Razum – Marija Jurišić – Tomislav Šegina, Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja: doprinos katoličkog vjeronauka interkulturalnom obrazovanju, 597-604. Vidi također: Peter Schreiner, Religious education from a European perspective, u: Patricia Kieran – Anne Hession, *Exploring Religious Education. Catholic Religious Education in an Intercultural Europe*, 109-123.

20 Parlamentarna skupština Vijeća Europe, *Preporuka 1720: Obrazovanje i religija* (4. X. 2005.), u: http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17373, za hrvatski prijevod vidi: Ružica Razum, *Vjeronauk između tradicije i znakova vremena*, 307-311.

21 Vijeće Europe, *Deklaracija Europske konferencije o religijskoj dimenziji interkulturalnog dijaloga* (23. – 24. IV. 2007.), u: https://rm.coe.int/09000016805d5d56 (5. IX. 2020.).

i unaprijediti dijalog. *Bijela knjiga o međukulturnom dijalogu „Živimo zajedno jednaki u dostojanstvu"* (2008.)[22] ima osobito važnu ulogu u prepoznavanju religijske dimenzije interkulturalnog obrazovanja. Iako je cjelokupan školski kurikulum odgovoran za promicanje odgoja za interkulturalnost, taj dokument posebno ističe ulogu predmeta koji se odnose na religijsko obrazovanje. Preporuka *Dimenzija religijskih i nereligijskih uvjerenja unutar interkulturalnog obrazovanja* (2008.)[23] ističe važnost poznavanja religijskih i nereligijskih uvjerenja radi razvijanja tolerancije te uzajamnog razumijevanja i povjerenja u društvu. Preporuka *Religijska dimenzija interkulturalnog dijaloga* (2011.)[24] na osobit način potvrđuje važnost obrazovnog sustava u procesu upoznavanja i razumijevanja drugih kultura, svjetonazora i vjera te pritom naglašava kako religijska nastava može postati mjesto susreta i uzajamnog slušanja pripadnika različitih konfesija, religija i svjetonazora. Preporuka također upozorava i na važnost osposobljavanja nastavnika za interkulturalni i međureligijski dijalog.

U okviru rasprava o najprikladnijim modelima religijskog obrazovanja skupina stručnjaka OHIDR-a (*Office for Democratic Institutions and Human Rights*) i OESS-a izradila je dokument *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*.[25] Taj je dokument pripremljen s ciljem pridonošenja boljem razumijevanu sve veće religijske različitosti te sve snažnije prisutnosti religije u javnom prostoru. Zajed-

22 Vijeće Europe, *Bijela knjiga o međukulturnom dijalogu „Živimo zajedno jednaki u dostojanstvu"* (Strasbourg, 7. svibnja 2008.), Zagreb, AZOO objavila 2011.

23 Usp. Vijeće Europe, *Preporuka Odbora ministara br. 12: Dimenzija religijskih i nereligijskih uvjerenja unutar interkulturalnog obrazovanja* (10. XII. 2008.), u: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d20e8 (5. IX. 2020.).

Vijeće Europe izdalo je 2014. godine knjigu pod nazivom *Signposts – Policy and Practice for Teaching About Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education*, koja se bavi načinima provedbe Preporuke Vijeća Europe o religijskoj i nereligijskoj dimenziji interkulturalnog obrazovanja. Temeljno tematsko pitanje koje se provlači kroz sadržaj knjige jest: Kako poučavanje religijskih i nereligijskih uvjerenja i svjetonazora pridonosi interkulturalnom obrazovanju u školama Europske unije u 21. stoljeću? Usp. Robert Jackson, *Signposts – Policy and Practice for Teaching About Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2014.

24 Parlamentarna skupština Vijeća Europe, *Preporuka 1962: Religijska dimenzija interkulturalnog dijaloga* (12. IV. 2011.), u: http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17973&lang=en (5. IX. 2020.).

25 OSCE, *The Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools*, Organisation for Security and Co-operation in Europe, Office for Democratic Institutions and Human Rights, Warsaw, 2007., u: www.osce.org/item/28314.html (4. X. 2020.).

nički život u pluralnom društvu zahtijeva tolerantnost prema razlikama. Tolerancija pak zahtijeva, kao minimum, poznavanje i razumijevanje religijskih i nereligijskih uvjerenja drugih i drukčijih.

Europski dokumenti ističu stav da proučavanje religije pridonosi interkulturalnosti obrazovanja, bilo da se predaje kao zaseban predmet ili kao sastavnica različitih nastavnih predmeta.[26] Vijeće Europe ne koristi se izrazom *religijsko obrazovanje*, nego daje prednost izrazu „religijska dimenzija interkulturalnog dijaloga." Religijska dimenzija naznačena je u izrazu *učenje o religijama* i, iako se Vijeće Europe ne koristi izrazom *religijsko obrazovanje*, na njega upućuje s obzirom na različitost modela i pristupa učenja o religijama u pojedinim državama. Državama članicama savjetuje se da u kontekstu općeg obrazovanja uvedu temu religijske stvarnosti društva kao zaseban predmet ili u okviru drugih predmeta. Religijsko obrazovanje usko se povezuje s interkulturalnim ciljevima i promicanjem europskih vrijednosti. Smatra se da religijsko obrazovanje može pridonijeti suzbijanu neželjenih obrazaca ponašanja i to u dobi u kojoj je moguće ostvariti formaciju osobnosti, ponašajnih obrazaca i stavova. Pojam *religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja* dovoljno je širok da ima smisla u različitim kontekstima i da ga se shvaća u skladu sa specifičnim kulturnim, religijskim, školskim potrebama. Iako preporuke Vijeća Europe nemaju obvezujuću snagu primjene u državama članicama, opći ciljevi i svrha religijskog obrazovanja u većini europskih kurikuluma smještaju se upravo u kontekst religijske i kulturne raznolikosti, uključujući i raznolikost svjetonazora i nereligijskih uvjerenja, što je ujedno i koncept europskih preporuka. Proučavanjem priručnika[27] i smjernica za provedbu religijskog obrazovanja, nastalih na temelju preporuka Vijeća Europe, možemo iščitati promicanje modela religijskog obrazovanja i općih ciljeva koji su u funkciji ostvarenja ciljeva europskih organizacija. Prevladava stav da religijski neutralni ciljevi utječu na stvaranje i povećanje osjetljivosti kod učenika prema različitim vjerskim tradicijama i religijama, ali

26 Robert Jackson, *Signposts – Policy and Practice for Teaching About Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education*, 16-17.

27 Usp. Council of Europe, *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, J. Keast (ur.), 2007., Council of Europe, *Autobiography of Intercultural Encounters: Context, concepts and theories*, Strasbourg, 2009., Council of Europe, *Developing intercultural competence through education*, J. Huber – C. Reynolds (ur.), Paris, 2014., Robert Jackson, *Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education*.

i prema nereligijskim svjetonazorima.[28] Upućivanje učenika na religijsku stvarnost bez konkretnog povezivanja s nekom određenom vjerskom tradicijom orijentira osobu u mnoštvu religijskih tradicija u kojoj svaka polaže pravo na vlastitu istinu. Zato Vijeće Europe promiče nekonfesionalan pristup koji djelomično uključuje *učenje o religiji*, a ponajviše se oslanja na *učenje od religije*, gdje se u središte stavlja iskustvo učenika različitih vjerskih tradicija kako bi se učenicima pružilo ne samo znanje o drugima nego i o unutarnjim razlozima za uvjerenja na koje se drugi oslanja. Pretpostavlja se da će na taj način učenici propitkivati i učvrstiti svoja uvjerenja te naučiti kako ih komunicirati drugom bez dovođenja u pitanje tuđih uvjerenja. Očekivani ishodi su sprječavanje fundamentalizma, fanatizma, diskriminacije i netolerancije.

U vremenu koje je obilježeno globalizacijom, religijskim fundamentalizmom te nadasve sukobom između islamske i kršćanske civilizacije, osiguravanje visokokvalitetnog religijskog obrazovanja te primjereno formiranih učitelja od nemjerljive su važnosti.[29] Porast te svijesti više je nego uočljiv u dokumentima osobito Vijeća Europe kao i u mnogim europskim znanstvenim istraživanjima koja su poduzeta u posljednjim dvama desetljećima.

2.2. *Istraživanja i druge inicijative povezane s religijskim obrazovanjem*

U posljednjih dvadeset godina empirijska istraživanju postaju sve važnija u području razvoja europske odgojno-obrazovne politike i prakse s obzirom na religijsko obrazovanje. Nekoliko je važnijih međunarodnih istraživačkih mreža iz toga područja:[30] Međunarodni seminar o religijskom obrazovanju i vrijednostima (*International Seminar on Religious Education and Values* – ISREV);[31] Europska mreža za religijsko obrazovanje putem kontekstualnih pristupa (*European Network for Religious Education throught Contextual Approaches* – ENRECA); Europsko udruženje za pro-

28 Usp. Peter Schreiner, Religious education in the European Context, u: *Crossings and Crosses*, Jenny Berglund – Thomas Lundén – Peter Strandbrink (ur.), Boston – Berlin, 2015.,147.

29 Oliver Brennan (ur.), *Critical Issues in Religious Education*, Veritas, Dublin, 2005., 7.

30 Više o tome vidi u: Robert Jackson, The European Dimension: Perspectives on Religious Education from European Institutions, 29-35.

31 Više o tome vidi u: www.isrev.uk (4. X. 2020.).

učavanje religija (*European Association for the Study of Religions* – EASR);[32] Istraživanje o vjeronauku u školi u Europi (*L'insegnamento della Religione risorsa per l'Europa)*, provedeno u razdoblju između siječnja 2005. i studenoga 2007., a potaknuto Vijećem europskih biskupskih konferencija (CCEE);[33] REDCo (*Religion, Education, Dialogue, Conflict*), projekt u trajanju od tri godine (2006. – 2009.);[34] *Teaching Religion in a Multicultural European Society* – TRES, europska mreža akademskih institucija i drugih profesionalnih organizacija, angažirana na području religijskog poučavanja;[35] projekt *Religious Education at Schools in Europe* (REL-EDU);[36] *European Values Study*, opsežan međunarodni i longitudinalni program koji istražuje temeljne ljudske vrijednosti, što uključuje i područje vjerovanja, stavova i vrijednosti ljudi širom Europe.[37]

32 Više o tome u: www.easr.eu (4. X. 2020.).

33 Conferenza episcopale Italiana. Servizio nazionale pre l'IRC (ur.), *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa. Atti della ricerca del Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa*, ELLEDICI, Leumann (TO), 2008.

34 Više o tome vidi u: Robert Jackson, The European Dimension: Perspectives on Religious Education from European Institutions, Professional Organisations and Research Networks, str. 32-33.

35 Više o tome vidi u: www.uni-siegen.de/phil/kaththeo/mitarbeiter/riegel/projekte/tres/ (5. X. 2020.).

36 Project (rel-edu.eu). Objavljeno je šest knjiga koje se odnose na Središnju Europu, Sjevernu Europu, Zapadnu Europu, Južnu Europu, Sjevernoistočnu Europu te Istočnu Europu: Martin Rothgangel – Martin Jäggle – Thomas Schlag (ur.), *Religious Education at Schools in Europe, Part 1: Central Europe*, V&R unipress, Göttingen – Vienna University Press, Wien, 2016.; Martin Rothgangel – Robert Jackson – Martin Jäggle (ur.), *Religious Education at Schools in Europe. Part 2: Western Europe*, V&R unipress, Göttingen – Vienna University Press, Wien, 2014.; Martin Rothgangel – Martin Jäggle – Geir Skeie (ur.), *Religious Education at Schools in Europe. Part 3: Northern Europe*, V&R unipress GmbH, Vienna University Press, Wien, 2014.; Martin Rothgangel – Yauheniya Danilovich – Martin Jäggle (ur.), *Religious Education at Schools in Europe: Part 4: Eastern Europe,* V&R unipress GmbH, Vienna University Press, Wien, 2020.; Martin Rothgangel – Martin Jäggle – Ednan Aslan (ur.), *Religious Education at Schools in Europe. Part 5: Southeastern Europe*, V&R unipress GmbH, Vienna University Press, Wien, 2020.; Martin Rothgangel – Dorothea Rechenmache, – Martin Jäggle (ur.), *Religious Education at Schools in Europe. Part 6: Southern Europe*, V&R unipress GmbH, Vienna University Press, Wien, 2020.

37 *European Values Study* – EVS projekt u Europi pokrenut je krajem sedamdesetih godina. Dosad su provedena četiri vala istraživanja (1981., 1990., 1999./2000., 2008.). U svakom valu povećavao se broj sudionika tako da je 2008. godine sudjelovalo 47 europskih zemalja. U tijeku je peti val pod nazivom EVS-2017, koji svoje sjedište ima na Sveučilištu u Tilburgu u Nizozemskoj. U međunarodni projekt *European Values Study* Republika Hrvatska je preko Katoličkoga bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu uključena od 1999. godine. Više o tome vidi u: https://www.kbf.unizg.hr/ (5. X. 2020.).

3. Religijska dimenzija interkulturalnog odgoja u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu

Kakvo je stanje u Republici Hrvatskoj? Na koji se način promatra i vrjednuje religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja na razini znanstveno-istraživačkog rada te na razini kurikulumskih dokumenata? Iako su se europske obrazovne politike usmjerile upravo na religijsku dimenziju odgoja i obrazovanja, pregledom hrvatske literature iz pedagoškog područja, religijsko obrazovanje, koje je u Republici Hrvatskoj prisutno u obliku konfesionalne vjeronaučne nastave nije predmet interkulturalnih projekata i znanstvenih radova. U hrvatskom religijskopedagoškom području tema interkulturalnog obrazovanja također nije u središtu istraživačkog interesa, ali vidljiv je razvoj svijesti o potrebi njezina uključivanja u obrazovanje i rad vjeroučitelja te u sadržaj vjeronaučne nastave.[38]

Pregledom literature iz hrvatskog pedagoškog i religijskopedagoškog znanstvenog područja možemo zaključiti da ne postoji sustavan prikaz i vrjednovanje dokumenata Vijeća Europe[39] i europske odgojno-obrazovne politike o razvoju i definiranju religijske dimenzije interkulturalnog

38 U religijskopedagoškom području u Hrvatskoj su o religijskoj dimenziji interkulturalnosti provedena sljedeća istraživanja: Istraživanje o stupnju kulture priznavanja i uvažavanja različitosti kod vjeroučiteljica i vjeroučitelja svih vjerskih zajednica u Republici Hrvatskoj: Ana Thea Filipović, Odnos vjeroučiteljica i vjeroučitelja u Hrvatskoj prema razlikama u razredu i nastavi, u: *Crkva u svijetu*, 51 (2016.) 1, 7-34; istraživanje o suradnji vjeroučitelja različitih konfesija kao preduvjet suživota: Teuta Rezo, *Kooperation im konfessionellen Religionsunterricht als Erziehung zum Respekt von den Menchen und zur Wertshatzung der Person des Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft Kroatiens* (doktorska disertacija), Beč, 2009.; godine 2016. provedena je analiza svih udžbenika za katolički vjeronauk u osnovnoj i srednjoj školi s ciljem ispitivanja kvantitativne zasićenosti sadržaja određenim vrijednosnim odrednicama: Ksenija Rukavina Kovačević – Kornelija Mrnjaus, Vrijednosni aspekti u osnovnoškolskim i srednjoškolskim udžbenicima za katolički vjeronauk u RH, u: *Napredak*, 158 (2017.) 1-2, 85-98; istraživanje u sklopu doktorske disertacije koje se doticalo i vrijednosne dimenzije vjeronauka te zastupljenosti interkulturalnog odgoja u vjeronaučnoj nastavi: Ksenija Rukavina Kovačević, *Vrijednosno-pedagoški identitet i perspektive razvoja konfesionalnog religijskog odgoja i obrazovanja (katoličkog vjeronauka) u javnoj školi u Republici Hrvatskoj* (doktorska disertacija), Rijeka, 2012.

39 Potrebno je istaknuti članak Ksenije Rukavine Kovačević o religijskoj dimenziji interkulturalnosti koji donosi uvid u proces nastanka religijske dimenzije, gdje se ističe uloga nekoliko međunarodnih institucija, s naglaskom na Vijeće Europe. Usp. Ksenija Rukavina Kovačević, Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja: stanje i perspektive, u: *Život i škola*, 62 (2016.) 2, 145-155. Taj rad donosi pregled ključnih projekata, konferencija i preporuka te komparaciju s hrvatskim odgojno-obrazovnim programima.

obrazovanja. Religijsko obrazovanje nije bilo predmetom istraživanja u kontekstu interkulturalnog obrazovanja.[40]

3.1. Interkulturalnost (i njegova religijska dimenzija) u odgojno-obrazovnim dokumentima

Početkom novog tisućljeća primjećuju se brojne inicijative koje se odnose na promjene školskog odgojno-obrazovnog sustava. Te inicijative[41] kao i najnoviji školski dokumenti svjedoče o intenzitetu i naporu hrvatske odgojno-obrazovne politike da unaprijedi svoj odgojno-obrazovni sustav. No, koliko ti dokumenti vode računa o interkulturalnom obrazovanju, te osobito o religijskoj dimenziji toga obrazovanja? Iako se vrijednosti suživota i dijaloga često spominju u različitim predmetima osnovne i srednje škole, izričito spominjanje riječi *interkulturalno* nije često. Još rjeđe se uz riječ *interkulturalno* veže pojam religija.

Interkulturalizam kao temeljno načelo kurikuluma prvi put se spominje u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (NOK) 2011. godine, a definira se kao „razumijevanje i prihvaćanje kulturalnih razlika kako bi se smanjili neravnopravnost i predrasude prema pripadnicima drugih kultura."[42] Iako su ciljevi i sadržaji koji se odnose na interkulturalni odgoj i obrazovanje prisutni u mnogim odgojno-obrazovnim područjima spomenutog dokumenta, sam termin *interkulturalizam* i *interkulturalni odgoj i obrazovanje* u dokumentu spominje se samo jednom, i to u spomenutom dijelu koji se odnosi na načela Nacionalnog okvirnog kurikuluma. Religijska di-

40 Intenzivnije se o toj temi počelo promišljati i pisati u okviru Projekta RELIGOBRAZ. U okviru toga projekta dosada su objavljeni sljedeći radovi koji su povezani s ovom temom: Ružica Razum – Marija Jurišić – Tomislav Šegina, Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja: doprinos katoličkog vjeronauka interkulturalnom obrazovanju, u: *Crkva u svijetu*, 56 (2021.) 4, 591-618; Ana Thea Filipović, Interkulturalizam u obrazovanju. Značenje za religijskopedagošku praksu i stjecanje kompetencija nastavnika vjeronauka, u: *Diacovensia*, 29 (2021.) 4, 541-561; Nenad Malović – Kristina Vujica, Multicultural Society as a Challenge for Coexistence in Europe, u: *Religions*, 2021, 12(8), 615, https://www.mdpi.com/2077-1444/12/8/615/pdf. Tomislav Kovač – Juro Zečević Božić, Odgoj, obrazovanje i formacija za ekumenski i međureligijski dijalog prema dokumentima Katoličke crkve, u: *Bogoslovska smotra* 91 (2021.) 4, 847-876.

41 Više o tim promjenama vidi u: Blaženka Valentina Mandarić – Ružica Razum, *Važnost odgoja u današnjem svijetu. Doprinos vjeronauka odgojnom djelovanju škole*, GK – KBF Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 2015., 16-18.

42 Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, MZOŠ, Zagreb, 2011., 26.

menzija interkulturalnog obrazovanja u tom dokumentu zauzima važno mjesto osobito u društveno-humanističkom području.[43]

Od školske godine 2019./2020. uvedeni su novi kurikulumi *Škole za život*.[44] S obzirom na aktualne kurikulumske dokumente, u okviru *Škole za život* interkulturalno obrazovanje eksplicitno se veže ponajprije uz međupredmetne teme i to napose uz temu Građanski odgoj i obrazovanje. Tako međupredmetna tema Građanski odgoj i obrazovanje među temeljne stavove koji se žele promovirati kod učenika ubraja „zalaganje za interkulturalnost.[45] Zanimljivo je međutim da se u cijelom dokumentu nijednom riječju ne spominje „religija" ili neka izvedenica (jednom se spominje riječ „vjerovanja"). Međupredmetna tema Osobni i socijalni razvoj ne spominje interkulturalnost, dok se na jednom mjestu, u temi u kojoj se obrađuje nacionalni i kulturni identitet, spominje „vjera". Izričito spominjanje interkulturalnosti snažnije je zastupljeno u nekim kurikulumima vjeronaučne nastave.[46]

Tako kurikulum Katoličkog vjeronauka u svojim temeljnim polazištima naglašava važnost interkulturalnog obrazovanja: „Interreligijsko i interkulturalno poučavanje i učenje. U sadržaje i ciljeve Katoličkoga vjeronauka u školi ubrajaju se i osnovne spoznaje o drugim religijama, posebno židovstvu i islamu, te poznavanje njihove religijske prakse. Interreligijsko učenje u tom smislu ima drukčija područja i očekivanja i od učenika i od vjeroučitelja. Pritom se ne smije zaboraviti ni susret učenika s drukčijim svjetonazorima i filozofijskim te drugim kulturnim obilježjima svijeta u kojem oni žive. Temeljna teza takvoga interkulturalnog poučavanja i učenja jest odsutnost bilo kakvog obilježja arogancije prema drukčijemu i drugomu, što je preduvjet razvijanju kritički promišljenoga i otvorenoga dijaloga i tolerancije učenika u odnosu na ljude i svijet u kojem žive."[47] To temeljno usmjerenje prema interreligijskom i interkulturalnom poučavanju i učenju nadahnjuje cjelokupan kurikulum Katoličkog vjeronauka

43 Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, 180-207, vidi također 22, 39, 47.

44 Kurikulumi – Škola za život (skolazazivot.hr) (6. IX. 2021.).

45 GOO_kurikulum.pdf (skolazazivot.hr) (18. IX. 2021.).

46 U aktualnim kurikulumskim dokumentima donosi se kurikulum Katoličkog vjeronauka, Pravoslavnog vjeronauka i Islamskog vjeronauka. Vidi: Kurikulumi – Škola za život (skolazazivot.hr).

47 KV_kurikulum.pdf (skolazazivot.hr), 170.

na razini ciljeva, sadržaja i metoda. U kurikulumu Pravoslavnog vjeronauka dimenzija interkulturalnosti slabo je naglašena. Među temeljnim ciljevima vjeronaučne nastave ističe se važnost promocije dijaloga, no pojam interkulturalnog odgoja i obrazovanja u kurikulumu Pravoslavnog vjeronauka se ne spominje.[48] U kurikulumu Islamskog vjeronauka među temeljnim ciljevima izričito se spominje interkulturalni pristup: „razumijevanje ljudi različitih kulturnih, religioznih i drugih pogleda na svijet te sposobnost da se njihovi stavovi, razmišljanja i ponašanja vrjednuju u svjetlu islamske poruke (interkulturalni pristup).“[49] Cijela jedna domena naslovljena je „Susret s drugima“.

U skladu s obrazovnom politikom zapadnoeuropskih zemalja i Republika Hrvatska se na razini obrazovne politike opredijelila za načela interkulturalnog obrazovanja. U obrazovnim reformama hrvatsko zakonodavstvo vodilo se europskim preporukama i dokumentima o europskim cjeloživotnim kompetencijama te ih je integriralo u obrazovne programe, ali problemi se očituju u neujednačenosti zakonodavstava i prakse kao i u činjenici da se, za razliku od niza europskih dokumenata koji snažno ističu religijsku sastavnicu interkulturalnog obrazovanja, u hrvatskim kurikulumima ta dimenzija gotovo uopće ne spominje, odnosno religijska se dimenzija ne ističe kao nužna sastavnica interkulturalnog obrazovanja. Jedini pozitivni primjeri jesu kurikulum Katoličkog vjeronauka te kurikulum Islamskog vjeronauka.

3.2. Doprinos katoličke religijske nastave (vjeronauka) u Republici Hrvatskoj interkulturalnom obrazovanju

U Republici Hrvatskoj provodi se konfesionalna religijska nastava (vjeronauk). Elementi interkulturalnog odgoja prisutni su u svim vjeronaučnim godištima. Zadatak je konfesionalne nastave osposobiti za odgovoran, samostalan i zreo pristup te razvijati sposobnost odlučivanja i dijalogiziranja s onima koji misle drukčije. Neki čak smatraju da bi Katolički vjeronauk mogao postati „radionica interkulturalnosti.“[50] Ne treba, naime, zaboraviti da danas mnogi očekuju upravo od međureligijskog i ekumenskog dijaloga velik doprinos sveopćoj etici i ljudskim pravima,

48 PV_kurikulum.pdf (skolazazivot.hr).

49 IV_kurikulum-4.pdf (skolazazivot.hr).

50 Usp. Giuseppe Fioroni, Il contributo dell’insegnamento della religione cattolica e degli insegnanti di religione al raggiungimento delle finalità della scuola, 12.

osobito doprinos miru, pravednosti, solidarnosti i slobodi.[51] Uloga vjeronauka u promicanju toga dijaloga od neprocjenjive je vrijednosti. Dokument Kongregacije za katolički odgoj *Odgajati za međukulturalni dijalog u katoličkoj školi* ističe kako u aktualnoj „pedagoško-međukulturalnoj optici, najljepši dar koji katolički odgoj može dati školi jest svjedočanstvo da su identitet i ono što je od njega drukčije trajno i intimno međusobno protkani, u svome dinamičnom prožimanju, u raznim odnosima među odraslima (nastavnici, roditelji, odgojitelji, koji nose odgovornost u ustanovama [...], između nastavnika i učenika, između samih učenika, bez predrasuda s obzirom na kulturu, spol, društvenu ili religijsku pripadnost."[52]

Valja postaviti pitanje koliko konfesionalni vjeronauk u okviru hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava, kao predmet koji na sustavan način posreduje religijsko znanje, pridonosi ostvarivanju interkulturalnih ishoda. Otvorenost Katoličkog vjeronauka ciljevima interkulturalnog odgoja i obrazovanja očita je na razini kurikuluma. U definiranju ključnih ciljeva / ishoda i sadržaja toga predmeta iznimno se često, naime tijekom svih vjeronaučnih godišta, navode sljedeći pojmovi: dijalog, međukulturalni dijalog, međureligijski dijalog, dijalog i diskriminacija, susret, snošljivost, suživot, suradnja, solidarnost, uvažavanje, poštovanje i slično.[53] O otvorenosti Katoličkog vjeronauka vrijednostima interkulturalnog odgoja i obrazovanja svjedoči i empirijsko istraživanje provedeno 2009. godine u sklopu međunarodnog znanstvenog projekta *Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima* na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Istraživanje je pokazalo da „Crkva u sklopu vjeronauka promiče vrijednosti koje su u značajnoj mjeri kompatibilne s vrijednostima koje promiče interkulturalizam, poglavito one koje se odnose na poštivanje, uvažavanje različitosti, snošljivost i toleranciju prema pojedincu te promicanje dostojanstva, bez obzira na podrijetlo, nacionalnost, etnicitet, religijsku pripadnost i socijalni status svakog pojedinca"[54]. Rezultati doktorskog rada Jeniđe Maroević-Kulaga iz znanstvenog pod-

51 O međureligijskom i ekumenskom dijalogu vidi: Tomislav Kovač – Juro Zečević Božić, BS

52 Kongregacija za katolički odgoj, *Odgajati za međukulturalni dijalog u katoličkoj školi* (28. X. 2013.), KS, Zagreb, 2016., br. 50.

53 Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije.pdf (gov.hr).

54 Vesna Bedeković, *Interkulturalne kompetencije nastavnika* (doktorska disertacija), Zagreb, 2011., 196.

ručja pedagogije o povezanosti katoličkog vjeronauka i građanskog odgoja pokazuju kako „katolički školski vjeronauk nije ograničen strogim okvirima konfesionalnosti nego je u interkulturnom pristupu vjerskom odgoju i obrazovanju usmjeren dijaloškoj, ekumenskoj i međureligijskoj otvorenosti“[55]. Otvorenost Katoličkog vjeronauka ciljevima interkulturalnog odgoja obrazovanja pokazuje se i u radu Tomislava Šegine, u kojem je provedena analiza ishoda Katoličkog vjeronauka u srednjim školama s obzirom na interkulturalni odgoj i obrazovanje.[56]

Iako recentna istraživanja govore u prilog otvorenosti i doprinosu konfesionalnog vjeronauka interkulturalnim sadržajima i ciljevima, ona također upućuju i na potrebu njegova daljnjeg razvoja. Godine 2016. provedena je analiza svih udžbenika za katolički vjeronauk u osnovnoj i srednjoj školi s ciljem ispitivanja kvantitativne zasićenosti sadržaja određenim vrijednosnim odrednicama. Analiza je pokazala da postoji prostor za povećanje sadržaja o religijskoj i kulturalnoj pluralnosti: „udžbenici za katolički vjeronauk u najvećoj mjeri sadrže teme koje kod učenika promiču vrijednost identiteta, nakon čega slijede teme koje potiču učenika na odgovornost a na trećem mjestu teme koje promiču vrijednost dijaloga.“[57] Vjeronaučna nastava traži unaprjeđenje na razini metodike i didaktike, što potvrđuju rezultati istraživanja iz 2015. godine, prema kojem je potrebno raditi na povećanju kompetencija kod učitelja i razvoju metodološke prakse; „dobra polovica vjeroučiteljica i vjeroučitelja (njih 52,9%) rijetko ili nikada ne poziva predstavnike drugih religija ili crkava na svoju nastavu kako bi predstavili svoju religiju ili konfesiju.“[58]

Zaključne misli

U Europi jača svijest o važnosti izradbe zajedničkih smjernica u obrazovanju građana kako bi znali odgovorno promicati zajedničke europske vrijednosti. Jedno od gorućih odgojno-obrazovnih pitanja na početku tre-

55 Jeniđe Maroević-Kulaga, *Povezanost obrazovanja za demokratsko ili aktivno građanstvo s nastavom katoličkog vjeronauka* (doktorska disertacija), Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 2016., 222.

56 Više o tome vidi: Tomislav Šegina, *Religijska dimenzija interkulturalnog odgoja i obrazovanja u srednjoškolskom odgojno-obrazovnom sustavu u Republici Hrvatskoj*, ovdje, 153-178.

57 Ksenija Rukavina Kovačević – Kornelija Mrnjaus, Vrijednosni aspekti u osnovnoškolskim i srednjoškolskim udžbenicima za katolički vjeronauk u RH, 94.

58 Ana Thea Filipović, Odnos vjeroučiteljica i vjeroučitelja u Hrvatskoj prema razlikama u razredu i nastavi, 29.

ćeg tisućljeća odnosi se na interkulturalni odgoj i obrazovanje. Sadržaji učenja i poučavanja trebaju biti takvi da olakšavaju odnose i susrete s različitim kulturama i identitetima.

U proteklim je dvama desetljećima religija prihvaćena kao značajna činjenica neke kulture i važno javno pitanje u Europi. Štoviše, postoje mnogi znakovi koji ukazuju na to da se na zakonodavnoj, političkoj i istraživačkoj razini religijsko obrazovanje cijeni kao pozitivna snaga u Europi. U posljednjih dvadesetak godina ponovno naglašavanje važnosti religije u suvremenoj Europi rezultiralo je mnogim pozitivnim pomacima. Religijska dimenzija prepoznata je kao nužna sastavnica interkulturalnog obrazovanja. Neovisno o razlikama koje postoje među europskim zemljama s obzirom na posredovanje religijske dimenzije interkulturalnog obrazovanja, religiji se uglavnom pristupa kao neizostavnom čimbeniku za promicanje zajedničkog suživota.

U europskim zemljama postoji različit pristup religijskom obrazovanju kao što su i različiti nazivi odgovarajućeg nastavnog predmeta i različiti ciljevi koji se tim predmetom žele ostvariti. Unatoč tim razlikama, očito je da usko shvaćanje cilja religijske nastave, koji se ograničava samo na odgoj vjere, više nije održivo. Ta dimenzija samo je jedna od dimenzija religijske nastave. Religija i religijsko obrazovanje sve više postaju ključni čimbenici za promicanje temeljnih ljudskih vrijednosti te napose za promicanje suživota.

Brojni europski dokumenti i istraživanja ukazuju na potrebu boljeg osposobljavanja učenika u pogledu razumijevanja religijske raznolikosti u suvremenom svijetu. Nužnost uključivanja religijske dimenzije u interkulturalno obrazovanje potvrdile su mnogobrojne međunarodne inicijative, dokumenti i istraživanja.

U hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu veću otvorenost prema religijskoj dimenziji interkulturalnog obrazovanja očekivano pokazuju kurikulumi konfesionalnog vjeronauka, osobito kurikulum Katoličkog vjeronauka. Svijest o važnosti interkulturalne dimenzije religijske nastave nedvojbeno je porasla u proteklih dvadeset godina. O tome nam svjedoče aktualni kurikulumi vjeronaučne nastave, osobito kurikulum Katoličkog vjeronauka, te u određenoj mjeri i kurikulum Islamskog vjeronauka. Postaje jasno i prihvaćeno da je religijska nastava nužna za promicanje kulture dijaloga i suživota.

Iz katoličke perspektive konfesionalni vjeronauk u Republici Hrvatskoj svoju budućnost mora graditi u skladu s društveno-kulturnim kontekstom vlastite zemlje, ali i u skladu sa zbivanjima na globalnoj razini. Prilagodba je potrebna na razini ciljeva i sadržaja kurikuluma, ali i obrazovanja vjeroučitelja, kod kojih je važno razvijati svijest o heterogenoj strukturi adresata i o nužnosti osposobljavanja učenika za dijalog.

RELIGIOUS EDUCATION IN INTERCULTURAL EUROPE

CONTENT

Foreword 237

Elvi Piršl, Education for Intercultural Competence of (Religious Education) Teachers 239

Jadranka Garmaz – Hans Mendl, Transreligiös kompetent werden 254

Nenad Malović, Dynamic Identity and Cultural Resources in a Transcultural Context 281

Kristina Vujica, Dialogue of Religion and Science as a New Religious Dimension of Intercultural Education 298

Marianna Komáromi, Perspektivenwechsel „Learn form Religion" – Untersuchung des neuen Österreichischen Lehrplans des katholischen Religionsunterrichts und dessen umsetzung in den neuen Schulbüchern 314

Blaženka Valentina Mandarić – Gordana Barudžija, Religious Education from the Perspective of Intercultural Dialogue in Italy, Finland and Croatia – a Comparative Approach 349

Ana Thea Filipović – Denis Barić, Intercultrual Dimension of Education and Religious Education in Schools in Europe. Comparison of Three Countries 375

Tomislav Šegina, Religious Dimension of Intercultural Education in the Secondary Educational System in the Republic of Croatia 394

Janez Vodičar, Religion as Content in the School System of the Republic of Slovenia: Necessary for tolerance, yet we would like to go around it 420

Edina Vejo, The Contribution of Bosnia and Herzegovina to Inter-Religious and Intercultural Dialogue (Religious-Pedagogical Perspective) 436

Juro Zečević-Božić, The Meaning and Possibilities of Inter-Confessional Cooperation in the Teaching of Confessional Religious Education 446

Ružica Razum – Marija Jurišić, Religious Dimension of Intercultural Education in European and Croatian documents 463

Contributors' addresses 482

Reviewers 484

FOREWORD

It is our joy and pleasure to present the bilingual e-proceedings created within the scientific research project RELIGOBRAZ – *The Contribution of Religious Education to Coexistence in a Multicultural Society.* RELIGOBRAZ is a project initiated by the Catholic Faculty of Theology, University of Zagreb, and funded by the Croatian Science Foundation. The estimated duration of the project is from January 15, 2020 to January 14, 2024. The aim of the project is to explore the contribution of religious education in schools in the Republic of Croatia to education for coexistence in a multicultural society. This contribution is explored on two levels: on the level of the curricula of subjects that mediate religious knowledge in primary and secondary schools and on the level of intercultural competencies of the teachers themselves. Numerous factors (globalization, migration processes, refugee crisis ...) ask for intercultural educational effort (*learning to live together*), which necessarily includes the religious dimension as a core element of culture. The school has a particularly significant role and responsibility to promote dialogue − a necessary precondition for peace and coexistence. The project is headed by prof. Ružica Razum, Ph.D. and twelve other associates participate in it: Prof. Ana Thea Filipović, Ph.D.; Prof. Jadranka Garmaz, Ph.D.; Prof. Valentina Mandarić, Ph.D.; Prof. Edina Vejo, Ph.D.; Prof. Juro Zečević-Božić, Ph.D.; Assoc. Prof. Nenad Malović, Ph.D.; Asst. Prof. Denis Barić, Ph.D.; Asst. Tomislav Kovač, Ph.D.; Gordana Barudžija, Ph.D.; Kristina Vujica, Ph.D. (postdoctoral student); Marija Jurišić (doctoral student) and Tomislav Šegina (doctoral student).

This bilingual e-collection of papers entitled *Religious Education in Intercultural Europe* is the result of the International Scientific Conference of the same title, held on September 20, 2021 at the Catholic Faculty of Theology of the University of Zagreb. The conference was attended by eighteen exhibitors from five countries, who held thirteen presentations. The official languages of the conference were Croatian, English and German. In addition to members of the project team, exhibitors included the following guests: Prof. Elvi Piršl, Ph.D. (Croatia); Prof. Hans Mendl, Ph.D. (Germany); Prof. Janez Vodičar, Ph.D. (Slovenia) and Marianna Komáromi, Ph.D. (Austria). More information regarding the conference is available on the project website: https://religobraz.wordpress.com/.

Relying on the aforementioned factors and processes, both in Europe and in the Republic of Croatia, on European documents on intercultural education and on the Catholic Church documents, these proceedings highlight the strong need to put the religious dimension of intercultural education at the centre of reflection. This implies that religion and religious education are important resources for intercultural education, the main purpose of which is to learn to live together, respecting the other and the different. It is not about joining religion to an already imagined system, but about recognizing religion as a source of intercultural education, whose power ennobles and encourages coexistence with other cultures. In line with that, it should be emphasized that religion possesses wisdom and mobility that does not neglect one's own culture and identity; the proper construction of one's own culture and identity is carried by the joy of encounter and intercultural enrichment. The richness of those guidelines was discussed within the RELIGOBRAZ project in order to implement them in the practice of religious education teacher formation, but also to place them in the very content of religious education. These e-proceedings represent a modest contribution to this endeavour, which goes hand in hand with the effort to recognize changes and challenges in society not primarily as a threat, but as an opportunity for encounter, dialogue and enriching coexistence.

Various people have made valuable contributions in the preparation process and holding of the conference as well as in the publication of these proceedings. We thank them all from the bottom of our hearts.

Editors

EDUCATION FOR INTERCULTURAL COMPETENCE OF (RELIGIOUS EDUCATION) TEACHER

Elvi PIRŠL

UDK 2-47:304.2(4)
27-752-051:304.2(4)
37.014.523(4)
Original scientific paper

Summary

The paper presents a discussion on the issue of the European dimension in education with special regard to one of its indicators, namely European values backed by interculturalism, democracy, human rights, tolerance, social justice and respect for differences. The importance of intercultural education is in the synthesis of both special and general goals of intellectual, moral, ethical and social education, as well as intercultural education. The goal of intercultural education should not be exclusively knowledge, but also the attitude towards knowledge and the pursuit of it, as well as its use for the benefit of the individual, and society. Therefore, intercultural education should be carried out not as an addition to existing subjects or a new school subject, but as a principle that permeates all school subjects and the entire school life. The promotion of intercultural principles and values is impossible without the teachers' intercultural competence which forms the basis for quality intercultural education. Teachers as creators of intercultural relations should be role models for their students and support mutual understanding, equality and intercultural sensitivity in the classroom, enabling students to grow up into people who understand and appreciate other cultures.

Keywords: European dimension of education, intercultural education, intercultural competence, (religion) teachers

Introduction

When we talk about education, not only in the national but also in the European and world contexts, debates and research are usually revolving around the *European dimension in education*, which has been taking up relevant space in the European education policy. Although, according

to Turk and Ledić, "the idea of the European dimension in education in the context of the analysis of European education policies and (school) practices does not represent a novelty in the Croatian scientific research and professional community, no significant space has been dedicated to it, except for papers presenting theoretical overviews of the development, basic characteristics and indicators of this concept, and those that touch upon individual segments of the European dimension in the extended thematic analysis, are only in part present in the empirical research focused on it."[1]

Although it is almost impossible to unambiguously define the concept of the European dimension in education, authors who have dealt with it and attempted to determine it content, continuously add new segments in their reflections with which they are trying to define and/or theoretically establish this concept anew. Ledic and Turk indicate that this concept can be determined specifically through four group indicators of the European dimension in education, such as: "1. contribution to the development of a (European) knowledge society through: development of linguistic competences (knowledge of foreign languages), promotion of mobility and international cooperation, promotion of equality in regards to educational opportunities, and encouragement and development of lifelong learning; 2. (European) values: *interculturalism, multiculturalism, democracy, human rights, tolerance, social justice, respect for diversity, pacifism and prevention of war, and the fight against crime; 3. various dimensions of identity: European, national and local identity; 4. (contemporary) approaches to learning: e-learning and acquiring social responsibility."*[2]

Thus, one of the indicators of the European dimension in education are values such as *interculturalism, democracy, human rights, social justice, respect for diversity* and *pacifism*. However, we should not be particularly surprised if we start from the fact that the historically long-developed identity of Europe is a result of mutual intertwining, or the confrontation of many different worldviews, cultures, and religions. The fact is that the Second World War was followed by a mass migration of foreign workers and their family members in Europe, which led to many European coun-

1 Marko Turk – Jasminka Ledić, Europska dimenzija u obrazovanju: izazov za školske pedagoge?, in: *Pedagogijska istraživanja*, 11 (2014) pp. 2, 271.

2 Jasminka Ledić – Marko Turk, Izazovi europske dimenzije u obrazovanju: pristupi i implementacija u nacionalnom kontekstu, u: *Pedagogija i kultura*, Neven Hrvatić, Anita Klapan (ed.), Zagreb, Hrvatsko pedagogijsko društvo, 2012, pp. 262-272.

tries facing open questions and doubts — what and how to proceed with these disparities, since the previously ethnically homogeneous Western European societies have become heterogeneous, and multicultural societies[3].

Consequently, "in the middle of the last century, the international community adopted the *General Declaration of Human Rights* (1948), and then the *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights* (1966) committing itself to founding education on globally accepted values. Accordingly, it has politically and legally obliged Member States' governments to change their approach to education in order for educational institutions to contribute to respecting human dignity and human rights, everyone's effective participation in democratic processes, and *promoting intercultural understanding* and tolerance."[4] In doing so, we must not forget the importance of Recommendation No. R (85) 7 on teaching and learning about human rights in schools, adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe almost three decades ago, which represents the first common European framework for the promotion of human rights in education, combining human rights, civil and *intercultural dimension of* learning. In 2004, *The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework* was adopted, including civic competence related to *intercultural and intercultural competence,* and ever since 2008, when the European Year of Intercultural Dialogue was declared, learning for active citizenship linked with learning for *intercultural dialogue has been fostered*. The aim of this project and its activities was to strengthen the awareness "of the importance of developing an active European citizenship that is open to *the world, which embraces cultural diversity* and which is based on common values."[5] In the same year, the Council of Europe issued a document titled *White Paper on Intercultural Dialogue: Living Together as Equals in Dignity*, which makes the promotion of interculturalism and intercultural dialogue key to Europe's future, "and the permanent need for adaptation of education to democratic European cultural and plural society

3 Cf. Elvi Piršl i suradnici, *Vodič za interkulturalno učenje*, Zagreb, Ljevak, 2016.

4 Vedrana Spajić-Vrkaš, *Eksperimentalna provedba kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja: istraživački izvještaj*, Mreža mladih Hrvatske, Zagreb, 2014, p. 9.

5 Vedrana Spajić-Vrkaš, *(Ne)moć građanskog odgoja i obrazovanja*, Zagreb, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja and Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratskog građanstvo Filozofskoga fakulteta Svučilišta u Zagrebu, 2015, p. 17.

standards put the focus on the issue of implementing intercultural education in the context of promoting European values and supporting the European dimension of education as the dominant guideline of the European countries' education policies."[6]

Thus, "fostering the development of active and responsible citizens becomes one of the central issues of education policies of European countries, as well as the common policy of education, which obliges Croatia as a member of the Council of Europe and the European Union."[7]As for Croatia, the fact is that only after the 90s in Croatia "along with its independence and democratic changes, *interculturalism* began to be seen as a basis, not only for education, but also for social changes that the European Union has long since articulated as a movement for equal cooperation, dialogue, tolerance, mutual knowledge and recognition and interaction of different cultures, religions and other ethnic characteristics."[8] In parallel, the scientific discourse opens up new opportunities for dealing with this issue in a research field that has been neglected quite a bit. However, we cannot help but mention the year of 1995, as one of the most important years for interculturalism in Croatia, when one of the first non-governmental intercultural organizations was founded in Zagreb, but also in this part of Europe, bearing the symbolic name *Interculture*. The aim of this association, together with the Faculty of Humanities and Social Sciences (Department of Pedagogy) of the University of Zagreb, was to inform and raise awareness among general public of inter- and multicultural problems. During this period, research projects were launched, intercultural workshops and panels were organized, international contacts and collaborations were established with similar associations and organizations as well as with individuals in Europe and the world. From the end of the 1990s and up to this day, Croatia has been increasingly paying attention to interculturalism: research centres and institutes have been established, e.g. the Institute for Globalization and Intercultural Learning (IGI) in Zagreb, NGOs that highlight the word *Interculture* in their names, papers, books and studies in this area have been published, forums and courses on intercultural issues have been held in different cities of Croatia, such

6 Vesna Bedeković – Smiljana Zrilić, Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao čimbenik suživota u multikulturalnom društvu, in: *Magistra Iadertina*, 9 (2014) 1, p. 112.

7 Vedrana Spajić-Vrkaš, *(Ne)moć građanskog odgoja i obrazovanja*, p. 14.

8 Vlatko Previšić – Koraljka Posavec, Hrvatske interkulturalno-obrazovne retrospektive, in: *Pedagogijska istraživanja*, 11 (2014) 2, p. 184.

as Pula, Rijeka, Split, Dubrovnik, Varaždin, Karlovac, Petrinja, Knin, etc. Finally, it is very important to mention the introduction of elective and later compulsory study courses in the field of interculturalism at some colleges in Croatia, especially following the introduction of the Bologna Declaration in higher education. However, we must not forget that interculturalism should be an integral part of the democratization of societies, in which education shall contribute both by principle and content, and active social and communication relations and dialogue in school should be an integral part of the didactic and methodical way of working within the national curriculum.

Therefore, *interculturalism*, as one of the important educational concepts in a culturally plural society, highlights the importance of different cultures and enrichment of both social environment and school culture, encouraging contact, understanding and respect for different lifestyles and worldviews, as well as the development of intercultural sensitivity. But being interculturally competent means not only being informed of other cultures or having certain knowledge about them, but it shall also include skills, values, attitudes, and patterns of behaviour, which is often not easy to achieve because the relationship between these components is not simple and predictable when encountering the different.

1. Intercultural education

When we talk about *interculturalism,* first of all, "we mean the recognition of a person and his or her personality, recognition of culture and civilization with its limitations and its wealth, or any dialogue with others that contributes to getting to know ourselves, but also others, those who are different from us."[9] Therefore, if a person and his or her personality are important in interculturalism, we cannot and should not be reduced only to the field of immigration, to an education for those "different" from us, but we must primarily consider it as everyone's education for diversity. So, we are talking about *a humanistic* approach to interculturalism where diversity is seen as a value, where the focus is placed on the deep significance of people in the world, where the goal is not to "seek the smallest common rules of coexistence, but the ontological dimension of a

9 Elvi Piršl – Mirjana Benjak, Humanistički odgoj – temelj interkulturalizma, in: *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II.: teorijska razmatranja, primjena*, Dunja Pavličević-Franić, Melita Kovačević (ed.), Zagreb, Naklada Slap, 2003, p. 183.

person as a starting point and transferring diversity to essential equality. The focus is placed on the culture of being that reveals the originality of a person, an individual."[10] The fact is that individual differences in appearance, ethical and religious affiliations, physical abilities, experiences, attitudes, opinions, knowledge, etc. − are a natural phenomenon. Therefore, it is necessary to encourage individuals to accept their own diversity, peculiarity, and uniqueness as wealth, not as a flaw or a disadvantage. Only in this way can one build knowledge of one's own value, freedom, and autonomy. Unfortunately, people are often afraid, ashamed of their own diversity, not because it means accepting numerous risks, struggles and responsibilities, but primarily because it often gets *a priori* stigmatized in their surroundings, society. To avoid homogenization and conformism in multicultural and democratic societies, it is necessary to accept the natural state of things marked by interpersonal differences. Only by accepting this diversity of the society as a whole will it become the greatest fortune of the entire community, but most importantly of every single component of it.

Therefore, discussing *intercultural education* primarily means "discussing the desire for personal self-education and education for diversity and with diversity, in which all participants promote education for solidarity and cooperation, take on the task and responsibility for establishing a democratic and equal community, reducing their own individualism and ethnocentrism."[11] Intercultural education, that is, *intercultural learning,* implies much more than the existence of the awareness of diversity. It is based on the importance of unique and unrepeatable interpersonal styles in communication and dealing with others, which are not and cannot only be a privilege of selected individuals, but a characteristic of the overall upbringing in the family, school, and society. Intercultural education is based on the general goal of enabling every person/child to grow as a social being through life and cooperation with others, thereby contributing to the welfare of society. Here we need to mention the concept of lifelong learning established by the UNESCO Commission for Education for the 21st century, in which lifelong education/learning is not an idea, but a requirement that relates to a better understanding of

10 Elvi Piršl – Mirjana Benjak, Humanistički odgoj − temelj interkulturalizma, p. 183.

11 Elvi Piršl, Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju, in: *Pedagogijska istraživanja*, 11 (2014) 2, p. 54.

other people and the world around us. It requires mutual understanding, calm communication and harmony, i.e., learning to live together.[12]

Although we believe that intercultural upbringing and education cannot be considered separately because they are mutually conditioned and connected, intercultural education is "a particular area of theory and practice of education that appears in response, on the one hand, to cultural complexity of developed democratic societies under the influence of immigration and, on the other hand, the so-called restoration of ethnic identities of non-dominant social groups as an expression of resistance against historical oppression, as well as globalization. The term *intercultural education* prevails among European authors, while authors from the United States of America, Great Britain, Canada, Australia and New Zealand use the term *multicultural* or *multiethnic* and *interracial education* ."[13] According to Spajić-Vrkaš[14], the first programmes featured a compensatory and transitional role, were introduced at the beginning of the 1960s, and were exclusively intended for the so-called culturally or linguistically different students who needed special assistance before and during their regular classes, so they were taught alternately in the languages of the host country and the country of origin. Influenced by the idea of cultural pluralism and the introduction of a multicultural perspective and the requirement for the full exercise of the right to equality in education, the concept *of multicultural, and later intercultural education, gradually appears,* intended for all students, not just those who are culturally different. The term itself carries three meanings: a) a new philosophy of education; b) fundamental teaching or cross-curricular principle and c) a mandatory or elective school subject or content of one or more existing subjects in primary and secondary school, and in teacher education.

Furthermore, according to the *Guidelines on Traveller Education in Primary Schools*, the goal *of intercultural education* is to "cultivate the con-

12 Cf. Jacques Delores, *Učenje – blago u nama*, Zagreb, Educa, 1988.

13 Vedrana Spajić-Vrkaš – Ivanka Stričević – Dubravka Maleš – Milan Matijević, Ljudska prava i interkulturalno/multikulturalno obrazovanje, in: *Poučavati prava i slobode. Priručnik za učitelje osnovne škole s vježbama za razrednu nastavu*, Zagreb, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu and Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo, 2004, p. 166.

14 Cf. Vedrana Spajić-Vrkaš – Ivanka Stričević – Dubravka Maleš – Milan Matijević, Ljudska prava i interkulturalno/multikulturalno obrazovanje, pp. 167-168.

ditions for the development of pluralism in society and to raise children's awareness of their own culture in parallel with accepting the fact that there are equally valuable other ways of behaving and other value systems of other cultures, in order to develop respect for lifestyles different from their own and to be able to understand and appreciate each other."[15] The aim of such education is to encourage children, students and young people from the earliest days to make "informed decisions and choices (understanding the value of equality) and actively participate in prevention and suppression of prejudice and discrimination by respecting and appreciating similarities and differences. In doing so, it is important to enable each person to represent themselves and their culture and history,"[16] which could be done throughout various programmes and workshops where awareness and liberation from stereotypes and prejudices, as well as the development of skills and abilities of critical observation, analysis, and judgement of their own and other people's actions towards persons belonging to another culture, race, language, or ethnic group, etc, are considered fundamental goals.

However, we must not forget that *human rights* are an indispensable source of *intercultural education.* The general human rights to dignity, equality, and development, as well as internationally recognized rights of persons belonging to minorities, such as the preservation of identity, culture, language and scripture, and the prohibition of discrimination, hate speech and forced assimilation, are part of the normative framework for drafting programmes of intercultural education that promote the idea of cultural diversity as social wealth. Also, we must not forget that "the task and goal of such education is not only to learn about one's own and other cultures in order to develop intercultural sensitivity and tolerance, and to fight against prejudice, stereotypes, discrimination and racism in students, but primarily to interculturally educate and enable children/students (each individual) to critically approach the global culture of consumerism, which oppresses the originality and diversity of cultures, as

15 Guidelines on Traveller Education in Primary Schools, Dublin, Department of Education and Science, 2002. https://www.educatetogether.ie/wordpress/wp-content/uploads/2010/02/traveller_education_-_guidelines.pdf (April 15, 2012)

16 Julija Kranjec – Tea Vidović, Prijedlog modela interkulturalnog obrazovanja u školama u svrhu izgradnje poštovanja i uzajamnog razumijevanja različitih grupa, 2015. https://www.cms.hr/system/publication/pdf/65/Interkulturalizam_u__kolama_Kranjec.Vidovi_.pdf (September 30, 2017)

well as the manipulation of ethnic, religious and national sentiment, used to discredit the value of other cultures."[17]

Finally, let us not forget that *intercultural education* is a synthesis of special and general goals of intellectual, moral, ethical and social education, as well as *intercultural education*. Undoubtedly, "*intercultural education* deserves to be studied specifically in order to facilitate the research and individualization of valid educational methodology for young people living in a society characterized by cultural pluralism, multilingualism and diversity of races and religions. Likewise, the objective *of intercultural upbringing and education* should not be exclusively in knowledge, but also in the attitude towards knowledge, the pursuit of it and its use for the benefit of the individual and society."[18] This presupposes that students know what they are learning for, and teachers what they are teaching for, so that classes take on more interpersonal characteristics, rather than just being a place where facts are accumulated. Firstly, the emphasis should be shifted from teaching content to learning outcomes, *and intercultural education* should be carried out not as a kind of addition to existing subjects or by introducing a new teaching subject, but as a principle that permeates all teaching subjects and the entire school life.

2. Intercultural competence of (religious education) teachers

Although the concept of competence is used across many disciplines and contexts, "there is no single definition of what competence is, because its determination as well as the determination of its essential dimensions depends on the area, activity, situation, approach, but also the strategy followed by certain social institutions."[19]

According to the Tuning project, "*competence* represents a dynamic combination of cognitive and metacognitive skills, knowledge and un-

17 Vedrana Spajić-Vrkaš – Ivanka Stričević – Dubravka Maleš – Milan Matijević, Ljudska prava i interkulturalno/multikulturalno obrazovanje, p.169.

18 Abdellatif Zaki, Jezična dristribucija, in: *Bez predrasuda i stereotipa: interkulturalna komunikacijska kompetencija u društvenom i političkom kontekstu*, Mirjana Benjak, Vesna Požgaj Hadži (ed.), Rijeka, Izdavački centar Rijeka, 2005, pp. 23-49.

19 Valērijs Makarevičs, Professional Competences of Future Teachers: perspective of Different Evaluators and Contexts, in: *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 10 (2008) pp. 1, 68-78. in: http://www.ise-lv.eu/ufiles/1231839176JTEFS%20volume%20 10,%202008.pdf (October 18, 2013)

derstanding, interpersonal and practical skills, and ethical values."[20] Competence is not only the adoption of knowledge and skills, but also the ability to act consciously, adequately, and responsibly, as well as to influence changes in the environment, society, through adequate, effective methods that are acquired and ensured through education, i.e., lifelong learning. Thus, "the important dimension of competence is precisely that kind of *active relationship* between acquired knowledge and actions (concrete practice), which indicates the correlation between competence and action in everyday life and work situations."[21] *Being competent* means not only adopting certain knowledge and skills in a field, but also being able to act and inspire changes in the environment, as well as to establish effective interaction with others, i.e., establish *quality intercultural communication.*

In addition to successful, high-quality communication, "*sensitivity* and *self-awareness*, that is, *understanding the behaviour of others*, the way they think and see the world become the fundamental requirements of intercultural competence."[22] *Intercultural sensitivity* is not an innate human trait – it is acquired. Intercultural sensitivity is the ability to spot and recognize the existence of different worldviews that allow us to accept and acknowledge not only our own cultural values but also the values of culturally different people. Intercultural sensitivity is essential for living and working in multicultural societies. Thus, an interculturally competent person should understand the behaviour of others and their way of thinking, regardless of language, religion, origin, skin colour and cultural affiliation, because what is most important is the ability to *interact,* as well as effective and appropriate behaviour in different intercultural situations. *Intercultural interactive competence* implies not only communication competence, i.e., efficient and appropriate behaviour with people of different cultural groups, but also handling *psychological* demands and

20 *Tuning Educational Structures in Europe*, 2006., in: http://www.ohe.state.mn.us/pdf/TuningGeneralBrochure.pdf (October 15, 2013)

21 Noam Chomsky, *Rules and Representations*, New York, Columbia University Press, 1980, in: Elvi Piršl (Re)definicija pojma kompetencije i interkulturalne kompetencije, in: *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*, Neven Hrvatić (ed.), Zagreb – Virovitica, Odsjek za pedagogiju – Filozofski fakultet u Zagrebu, Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici, 2014, pp. 47-67.

22 Neven Hrvatić -- Elvi Piršl, Interkulturalne kompetencije učitelja, in: *Kompetencije i kompetentnost učitelja*, Nada Babić (ed.), Osijek, Učiteljski fakultet, Ukraine: Kherson State University Kherson, 2007, pp. 221-230.

dynamic outcomes as results of interactions. The claim that we know and understand the culture of others implies "a good knowledge of a social environment that has its own way of communication and understanding, norms of behaviour, one's own views and standpoints, history, experiences, beliefs, values and interests."[23] Being interculturally competent means being "aware of cultural relativity towards which there is no universal, 'normal' and/or common way of behaviour and action, because all our behaviours are culturally changeable and different."[24]

Furthermore, *an interculturally competent person* requires a high degree of self-awareness, ability to self-assess, increased perceptual ability and a tendency to think about acquired experience, i.e., a certain amount of *metacognitive maturity*. Metacognition refers to a high degree of thinking that includes analysis, evaluation, control, reflection about problems, decision-making and acting accordingly. According to Bennett[25], the most significant contribution of metacognitive abilities is to *integrate diversity* into dominant, majority culture, which does not mean that the person/group loses its identity, but rather enriches it, makes it more complex. Namely, a person living in a culturally plural society is not only identified with his/her social group, but also with other social groups and subgroups, thus creating a perspective that is not limited or enclosed by the interests of his/her group only, allowing the person to notice other people's perspectives and to self-identify within them.

Teachers are crucial for intercultural education. They can no longer be perceived as ordinary lecturers, but as creators of intercultural relations. They should provide students with classes based on mutual understanding, equality, and intercultural sensitivity. Teacher intercultural competence is the basis of quality intercultural upbringing and education.[26] Teachers, as creators of intercultural relations, should be a role model for their students and teach classes based on mutual understanding, equality

23 Kenneth A. Bruffee, Sharing our toys: Cooperative learning versus collaborative learning, in: *Change*, 1 (1995), pp. 12-18.

24 Anthony J. Liddicoat, Everyday speech as culture: Implications for language teaching, in: *Teaching Languages, Teaching Cultures*, Anthony J. Liddicoat, Chantal Crozet (eds.), Melbourne, 2000, pp. 51-64.

25 Cf. Milton J. Bennett, Towards ethnorelativism, A developmental model of intercultural sensitivity, in: *Education for the Intercultural Experience*, Michael R Paige, (ed.), Yarmouth, ME, Intercultural Press, 1993, pp. 21-71.

26 Cf. Vesna Bedeković – Smiljana Zrilić, Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao čimbenik suživota u multikulturalnom društvu, in: *Magistra Iadertina*, 9 (2014) 1, pp. 111-122.

and intercultural sensitivity that will enable students to grow into people who understand and appreciate other cultures.

Education and professional development of teachers, especially in the initial phase of education, are the key issues of education policies in countries striving to improve their educational systems and make them more accessible and flexible. One of the main factors contributing to the improvement of the system is the quality of its teaching staff, which certainly influences the level of educational achievements of students. Education policies should therefore address teachers' competences for working in a culturally plural class, at all levels of formal and informal education, in the world and in Croatia[27].

Starting from the broadest determination of intercultural competence, we could draw a conclusion that all dimensions of intercultural competence (cognitive and metacognitive; communication-interactive; affective-motivational; behavioural and ethical-value) should make the integral part of the intercultural competences of each teacher, or more broadly, of every responsible and active citizen of a country. According to M. Paige[28] as well, teachers' intercultural competences should include four categories: 1) *knowledge* (about interculturalism, its characteristics, goals, ideas, culture, etc.); 2) *skills* (implemented knowledge in everyday practice, life); 3) *personal qualities* (tolerance to uncertainty, cognitive and behavioural flexibility, patience, enthusiasm, interpersonal skills, openness to new situations, persons, empathy, respect, sense of humour) and 4) *ethics* (knowledge of fundamental ethical principles of intercultural teaching by taking into account professional standards, awareness of the pressure some individuals are exposed to while promoting interculturalism). According to the author, the basis of intercultural competences are education and experience.

In order to promote the values of interculturalism, human rights and citizenship, future teachers should adopt knowledge, skills and attitudes

27 Cf. Marina Diković – Elvi Piršl, Interkulturalizam, ljudska prava i građanstvo u inicijalnom obrazovanju nastavnika, in: *Pedagogija, obrazovanje, nastava*, Neven, Hrvatić, Anita Lukenda, Slavica Pavlović, Vedrana Spajić-Vrkaš, Mario Vasilj (eds.), Mostar, Fakultet prirodoslovnih-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru, 2014.

28 Michael R. Paige, Intercultural trainer competencies. u: Handbook of intercultural training, Dan Landis, Rabi S. Bhagat (ed.), CA: Sage Publications, Thousand Oaks, 1996, pp. 148-164.

that facilitate active participation in a democratic society. Unfortunately, ever since the introduction of the Bologna process in the Croatian education system, there have been many discussions regarding the competences teachers should acquire to work in multicultural classes.

As a matter of fact, one's competence regarding the teaching subject, as well as their pedagogical, psychological, didactic, and methodical competences are no longer sufficient to obtain a teacher diploma to work in a multicultural Europe. Therefore, the increased interest in scientific research of competences in the domain of education in recent decades occurred at the time when the society faced the problem of how to provide a response from an educational standpoint to the developmental needs of knowledge societies and the growing globalization. More specifically, according to the *Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications* (European Commission, 2004),[29] teachers play a key role in preparing students for their role as future EU citizens, training them for active participation in modern democratic and plural society.

In the Republic of Croatia, interculturalism was introduced into *the National Framework Curriculum for Preschool Education, General Compulsory and Secondary School Education*[30] as a curriculum principle, a component of the inter-subject topic — *Civic education*, and in the context of learning outcomes related to individual subjects. The aim of introducing interculturalism as one of the curriculum principles, i.e., guidelines for the entire activity of the school, was to emphasize the importance of all stakeholders of the educational process in the implementation of intercultural education, with numerous authors highlighting the importance of building schools as democratic, humane, intercultural and inclusive educational communities grounded on differences. But the fact is that little or almost nothing was systematically and methodically implemented, as it depended on the interest or goodwill of individual teachers.

Unfortunately, based on the analysis of the representation of study courses in the field of interculturalism, human rights and citizenship (Diković, Piršl, Antunović)[31] it turned out that in teaching study pro-

29 Cf. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf (February 20, 2013).

30 Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb, MZOŠ RH, 2011.

31 Cf. Marina Diković – Elvi Piršl – Jasna Antunović, How competent are we to reach

grammes and the integrated teaching study programme for initial education of teachers at universities in the Republic of Croatia, systematic education on interculturalism, human rights and citizenship is not carried out. Moreover, there is no common consensus regarding the core learning outcomes. Specifically, the conducted research revealed that given the status of the course, ECTS workload and the outcomes of these courses, it is evident that there is a large difference and lack of homogeneity among universities when it comes to the implementation of the abovementioned.

Furthermore, most research studies in Croatia have been conducted with the aim of establishing teacher attitudes and knowledge in the field of interculturalism (lately there has been an increasing number of research conducted among kindergartens teachers), but what counts most is when the research is focused on *intercultural sensitivity* as a measurable phenomenon. Intercultural sensitivity is underrepresented as a research topic in national scientific research circles. Accordingly, scientific circles should envisage the importance of intercultural sensitivity research, which, according to the results of research by Mrnjaus, Rončević and Ivošević[32] and Piršl[33], is recognized as one of the *most important competences in intercultural education.*

More specifically, in addition to researching intercultural sensitivity in students[34], we need to conduct research on intercultural sensitivity of preschool teachers, but also of primary and secondary school teachers, which could open the way for further research that would address the interculturalism in educational institutions, but also in higher education institutions.[35] With the aim of effective implementation of intercultural

Citizenship Education?, in: *Competences of Participants in Citizenship Education*, Mirjana Radetić-Paić, Iva Blažević, Đeni Zuliani (eds.), Pula, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, 2016, pp. 5-27.

32 Cf. Kornelija Mrnjaus – Nena Rončević – Larisa Ivošević, *(Inter)kulturalna dimenzija u odgoju i obrazovanju*, Rijeka, Filozofski fakultet, 2013.

33 Cf. Elvi Piršl, Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije, in: *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, Vlatko Previšić, Nikola Nikša Šoljan, Neven Hrvatić (eds.), Zagreb, Hrvatsko pedagogijsko društvo, 2007, pp. 275-291.

34 Cf. Dijana Drandić, Rezultati istraživanja interkulturalne osjetljivosti kod studenata, in: *Život i škola*, 62 (2016) pp. 2, 133-143.

35 Cf. Dora Šarić, *Interkulturalna osjetljivost osnovnoškolskih nastavnika*, graduate thesis defended at the University of Zadar, Department of Pedagogy, 2020, taken from the Digital Academic Archive and Depository "Dabar". https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:633254 (August 25, 2021)

education, it is necessary to support the development of *intercultural sensitivity of teachers* and to "provide" them with the knowledge and skills that are key to the expansion of intercultural competencies. Quality lifelong education is also necessary in order to improve teachers' education study programmes and curricula. However, we must not forget that it is necessary to work daily on improving the class atmosphere, as well as the overall school environment, encouraging non-violent communication, acceptance and understanding among students, teachers, and other stakeholders in the school and beyond.

Conclusion

When we talk about education and professional development of teachers, especially in initial stages of education, one of the relevant issues and questions regarding the education policy of each country is how to make the educational system better, more flexible and accessible. Therefore, competences of teachers to work in a multicultural class should be the central topic not only of scientific research, but also debates on the educational policies of a country. Teachers should provide students with classes based on mutual understanding, equality, and intercultural sensitivity. Teacher intercultural competence is the basis of quality intercultural education. Though, interculturally competent teacher means not only that he/she is informed of other cultures or has certain knowledge about them, but also that he/she has acquired the skills, values, attitudes, and patterns of behaviour, which is often difficult to achieve, as the relationship between those components is far from simple and unpredictable when encountering the other and the different. Starting from the broadest determination of intercultural competence, we could draw a conclusion that all dimensions of intercultural competence (cognitive and metacognitive; communication-interactive; affective-motivational; behavioural and ethical-value) should be integral parts of the intercultural competences of each teacher, and even more broadly, of every responsible and active citizen of a country. The common obligation of all of us is to create societies in which gender, cultural, religious, linguistic, and racial diversity will serve as a resource of sustainable development, a factor of integration, social cohesion, conflict preservation, peace, and human dignity.

TRANSRELIGIÖS KOMPETENT WERDEN

Jadranka GARMAZ – Hans MENDL

UDK 2-65:37
37:2-65
Preliminary communication

Abstract

Die weltweiten Herausforderungen (Pandemien, ökologische Krise, Flüchtlingsbewegungen, Terrorismus) können nur gemeinsam gelöst werden. Den großen Religionen kommt hier eine zentrale Bedeutung zu. Insofern ist eine interreligiöse Verständigung unverzichtbar; dazu müssen Menschen aber auch pädagogisch und religionspädagogisch befähigt werden. Über multi- und interreligiöse Ansätze hinaus soll mit einem transversalen oder transreligiösen Konzept angedeutet werden, dass dieser Prozess einer Verständigung ein mehrschichtiger ist, der auch konfliktreiche und befremdliche Aspekte enthält. Gezeigt werden soll, dass die anzustrebenden Kompetenzfelder eines interreligiösen Lernens auch auf den Umgang mit den aufscheinenden Differenzen beinhalten. Die Hauptthese der folgenden Ausführungen besteht in einem differenzhermeneutischen konstruktivistischen Ansatz: Nur, wenn auftretende Unterschiede und Differenzen auf den verschiedenen Ebenen (Schule, Hochschule) als der Normalfall von Kommunikation unter Verschiedenen aufgegriffen und bearbeitet und eine Ambiguitätstoleranz geschult werden, kann ein interreligiöser Dialog gelingen. Entsprechende dialogische Ansätze, die sich in gleicher Weise einer komparativen Theologie wie einer Resonanzpädagogik verpflichtet fühlen, werden vorgestellt. Von einem subjektorientierten Verständnis religiösen Lernens aus sollen lernende Subjekte in der kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit anderen Religionen, aber auch der eigenen, oftmals fremden, Konfession einen begründeten eigenen konfessorischen Standpunkt gewinnen.

Schlüsselwörter: Interreligiöses Lernen, Interkulturelles Lernen, Differenzhermeneutik, Heterogenität, Transversalität, Dialog

1. Herausforderungen

1.1. Das Bedürfnis nach Einheit inmitten der Pandemie

„Kein Weltfriede ohne Religionsfriede“, so lautet eine Grundüberzeugung des Projekts Weltethos. Angesichts der globalen Herausforde-

rungen erscheint dieses Postulat als wichtiger denn je: Eine globale Pandemie, die Flüchtlingsbewegungen nicht nur der letzten Jahre sowie die ökologische Krise und die Bedrohung durch einen weltweiten Terrorismus verdeutlichen, dass Weltprobleme auch nur durch die Weltgemeinschaft gelöst werden können.

Weltweit sind die Menschen mit den Folgen der Corona-Pandemie konfrontiert; diese allgegenwärtige Bedrohung hat unsere üblichen Lebensgewohnheiten und Annahmen radikal verändert. Ein demonstratives Beispiel für die Auswirkungen auch auf Religion und Kirche ist das befremdende Bild eines vereinsamten Petersplatzes in Rom im März 2020: Das Gebet von Papst Franziskus auf diesem menschenleeren Platz spiegelt eine globale, gemeinsame Erfahrung von Hilflosigkeit und Angst und eine weltweite Bedrohung wider. Dies hat das Bedürfnis nach der Einheit aller Völker, Kulturen und Religionen verstärkt. Deutlich wird dies in der Initiative zu einem gemeinsamen Gebet, die von allen großen Religionen unterstützt wurde, und im Mai 2020 auf Veranlassung des neu eingerichteten „Hohen Komitees der menschlichen Brüderlichkeit" (leider nicht „Geschwisterlichkeit"!) und mit Unterstützung des Päpstlichen Rates für den interreligiösen Dialog verwirklicht wurde.[1]

Worin die Bedeutung einer interreligiösen bzw. transreligiösen Kompetenz für eine religiös und weltanschaulich vielfältige Welt besteht und wie wichtig es dabei ist, die auftretenden Unterschiede und Differenzen zu bearbeiten, soll im Folgenden herausgearbeitet werden.

1.2. Die geschichtlichen Herausforderungen interreligiöser Bemühungen

Auf europäischer Ebene ist eine interreligiöse Zusammenarbeit in den verschiedenen Regionen seit Jahrhunderten ein *modus vivendi*, der sich aufgrund soziokultureller und historischer Umstände von Zeit zu Zeit intensiviert und verändert, manchmal verbessert und manchmal leider auch verschlechtert hat. Während der Migrationsbewegung 2015 war die interreligiöse Zusammenarbeit intensiver oder zumindest sichtbarer als während der Corona-Pandemie. Wenn wir nach Südeuropa schauen, außerhalb der Europäischen Union etwa nach Bosnien und Herzegowina, Sarajevo oder Srebrenica, wird das Bedürfnis nach einem interreligiösen

1 https://www.kirche-und-leben.de/artikel/religionsfuehrer-schlagen-weltweiten-gebetstag-gegen-pandemie-vor.

Dialog und einer interreligiösen Zusammenarbeit noch deutlicher. Auch der Religionsunterricht steht in Folge dessen „vor den Herausforderungen der Pluralität, der Begegnung mit anderen Kulturen, des interreligiösen Dialogs und der ökumenischen Zusammenarbeit."[2]

Jedes Land und jede Gemeinschaft hat eine eigene Geschichte der Konflikte unter Bevölkerungsgruppen und mit anderen Ländern, die häufig auch mit Religionsdifferenzen einhergingen; jedes Land hat auch je eigene Berührungspunkte mit anderen Religionen. Die Frage nach einem guten Zusammenleben verschiedener Religionen und Weltanschauungen stellt sich ebenfalls auf je eigene Weise. So könnte man auf den ersten Blick meinen, dass in einem Land wie Kroatien, in denen Katholiken die große Mehrheit darstellen und Menschen anderer Religion die Minderheit sind, interreligiöse Fragen von geringerer Bedeutung sind. Multikulturalität und -religiosität scheinen hier eher durch die geschichtliche und räumliche Nähe zu den benachbarten Ländern auf, die von einem orthodoxen Christentum oder dem Islam geprägt sind. In Deutschland wiederum ist zwar der Anteil von Menschen, die einer anderen Religion angehören, ebenfalls recht gering (die größte Gruppe stellen die Muslime mit knapp 6 % der Bevölkerung dar), dafür wird die Gruppe der Menschen ohne Religionszugehörigkeit immer größer; in wenigen Jahren werden Christen in Deutschland eine Minderheit (unter 50 %) sein.

Und trotzdem stellen in beiden Ländern ethnische und religiöse Fragen eine Herausforderung dar. In Kroatien sind auch 30 Jahre nach dem Heimatkrieg die Wunden des Kriegs und vor allem der Kriegsverbrechen noch spürbar. So hat die Erinnerung an die ethnische Säuberung in Vukovar die Folge, dass in dieser Stadt Kinder immer noch verschiedene Schulen besuchen: die Serben serbische und die Kroaten kroatische. Auch in Deutschland ist die Notwendigkeit einer geschichtlichen Betrachtung evident: Das Verhältnis zu den Juden war über viele Jahrhunderte ein äußerst wechselhaftes und oftmals problematisches und mündete im Schrecken der Shoah; die Verantwortung für diesen brutalen Umgang mit Menschen einer anderen Religion wird in Deutschland aus gutem Grund hochgehalten. Leider erhält in Deutschland der latent vorhandene

2 Jadranka Garmaz, Zwischen Beheimatung und Heimatlosigkeit im Glauben. Religionspädagogische Überlegungen, in: Jadranka Garmaz – Maria Juen – Annemarie Hochrainer (Hrsg.), Vielfältige Heimat(en). *Kommunikativ-theologische Perspektiven. Raznolike domovine. Komunikativno teološki pogledi,* Ostfildern, Matthias Grünewald Verlag, 2020., 276.

Antisemitismus immer wieder ein hässliches Gesicht, beispielsweise bei Demonstrationen im Umfeld der militärischen Auseinandersetzungen zwischen Israel und Palästina im Mai 2021; auch aus den Kreisen geflüchteter Muslime wurden Facetten einer Judenfeindschaft offensichtlich. Als rechtlich nicht einfach erweist sich die Frage nach der Einführung eines muslimischen Religionsunterrichts; in Bayern soll ab dem Schuljahr 2021/22 ein religionskundlicher Unterricht für Muslime eingeführt werden.

Nach wie vor ist also der Weg eines Dialogs und zum Frieden zwischen Religionen und Ethnien ein langer und mühsamer. Um interreligiöse Kompetenzen im Bildungsprozess erwerben zu können, bedarf es eben auch der Bearbeitung und Heilung schmerzhafter Erinnerungen und tiefliegender Wunden, die auf interreligiösen Konflikten, ethnischer Intoleranz und Ausgrenzung der Anderen beruhen.

Stellvertretend für diesen unverzichtbaren Lernprozess, der auch die Bearbeitung schmerzhafter Ereignisse beinhaltet, kann folgendes kroatische Gedicht stehen:

„Es gibt einen blauen Fluss.
Er ist breit, er ist tief.
Er ist hundert Jahre breit.
Tausende Lenze ist er tief.
Versuch nicht einmal an seine
Länge zu denken.
Seine Dunkelheit und Finsternis
sind unüberwindbar.
Es gibt einen blauen Fluss,
es gibt einen blauen Fluss,
den wir überqueren sollten!“[3]

Um gemeinsam den Fluss schmerzhafter Erinnerungen zu überqueren gibt es keinen besseren Weg als einen interreligiösen Dialog, der das Miteinander und die Zusammenarbeit anstrebt.

1.3. Resonanz durch interreligiöse Kompetenz?

In pädagogischen Kontexten stellt sich die Frage, worauf ein Dialog zwischen verschiedenen Kulturen und Religionen abzielt und wie er

3 Mak Dizdar, *Zbirka pjesama (Modra rijeka)*, Sarajevo, Svjetlost, 1972.

wirksam werden kann. Dabei erscheint es einerseits als sinnvoll, konkrete Kompetenzen zu benennen, die beim interreligiösen Lernen erworben werden sollen, und andererseits auch zu erkennen, dass eine nüchtern-funktionalistische Herangehensweise, wie es dem Modell einer Kompetenzorientierung inhärent ist, nicht ausreicht, um die nötigen Lernmodi zu fokussieren. Dem Soziologen Hartmut Rosa beispielsweise folgend geht es eher um den Prozess des In-Resonanz-Tretens zwischen Subjekt und Welt, der „bestenfalls halbverfügbar"[4] ist. Auch bei den intensivsten didaktischen Anstrengungen habe man es nicht in der Hand, ob für Kinder oder Jugendliche „ein gesellschaftlicher relevanter Weltausschnitt ‚zu sprechen beginnt.'"[5] Unter diesem Vorbehalt steht insbesondere jegliches Bemühen um den Erwerb inter-/transreligiöser Kompetenzen.

Das Paradigma der Kompetenzorientierung im Bildungskontext ist vor allem dem Versuch der Messbarkeit, Steuerbarkeit und Evaluierbarkeit von Bildungsprozessen geschuldet[6] und nicht in erster Linie dem von Rosa beschriebenen Prozess des „In-Resonanz-Tretens": Was geschieht, wenn die Vorstellungen eines guten und gelingenden Lebens unter dem Horizont eines ganz unterschiedlich verstandenen Gottesglaubens bzw. dessen Leugnung bei der Begegnung von unterschiedlichen Menschen aufeinander prallen? Wo beginnt es im Klassenzimmer zu knistern,[7] wo erfolgt eine wechselseitige Resonanz, wodurch kann sie motiviert werden? Wie gerade auch die Widerständigkeiten und Differenzen beim Prozess einer interreligiösen und transreligiösen Kompetenzentwicklung in Krisenzeiten im Kontext des Forschungsansatzes der komparativen Religionspädagogik eine Bedeutung erlangen können, um Resonanzen auszulösen, soll im Folgenden aufgezeigt werden.

In einem ersten Schritt konzentrieren wir uns auf Schlüsselbegriffe, die im Zusammenhang mit der inter-/transreligiösen Kompetenz stehen, weil dadurch kritisch ausgelotet kann, was realistische Ziele einer Begegnung mit Anderem und Anderen darstellen. Danach werden wir aus religionsdidaktischer Sicht verschiedene Elemente einer inter-/transreligiösen Kompetenz vorstellen. Im dritten abschließenden Teil wird aus der

4 Hartmut Rosa, *Unverfügbarkeit,* Wien-Salzburg, Residenz-Verlag, [3]2019., 79.

5 Hartmut Rosa, *Unverfügbarkeit,* 79.

6 Vgl. kritisch: Hans Mendl, *Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf,* München, Kösel, [8]2021., 236-237.

7 Vgl. Hartmut Rosa – Wolfgang Endres, *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*, Weinheim und Basel, Beltz Verlag, 2016.

Perspektive der komparativen Religionspädagogik und mit Bezug auf die aktuellen Herausforderungen ein weiterentwickeltes Modell vorgestellt, das die skizzierten Differenzen und Widrigkeiten integriert.

2. Multi-, inter- und/oder transreligiöse Kompetenzen?

2.1. Eine begriffliche Ausdifferenzierung

In einer multimedialen globalisierten Welt sind verschiedene Kulturen und Religionen auch jenseits der konkreten Migrationsgeschichten und jenseits von unmittelbaren Begegnungsfeldern mit Menschen anderer Kulturen und Religionen medial erfahrbar; Facetten anderer Kulturen Religionen werden so wahrgenommen und bewertet.[8]

Worauf zielt nun eine Bearbeitung dieser Wahrnehmung anderer Kulturen und Religionen?[9] Bereits an den im Folgenden erläuterten Begriffen wird deutlich, dass diese eine heuristische Funktion haben, weil die damit verbundenen Zielperspektiven ganz unterschiedlich sein können und verschiedene Interpretationen sowie Bearbeitungs- und Bewältigungsstrategien zulassen.[10]

8 Dass die unmittelbare Migration allein kein Marker für den Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen darstellt, wird an Deutschland deutlich: Insgesamt haben hier von ca. 83 Millionen Einwohnern ca. 20 Millionen der Bevölkerung einen Migrationshintergrund; 11 Millionen gelten als „ausländisch" https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html . Gerade in den (östlichen) Bundesländern, die eine weit geringeren Anteil an Migrantenkulturen aufweisen, haben ausländerfeindliche Parteien weit mehr Zulauf. Auch Kroatien ist von Migrationsbewegungen geprägt. Im Jahr 2019 wanderten langfristig 37.726 Personen nach Kroatien ein, während im gleichen Zeitraum 40.148 Personen aus Kroatien auswanderten (https://de.statista.com/statistik/daten/studie/461816/umfrage/migrationssaldo-nach-einwanderungen-und-auswanderungen-fuer-kroatien/.

9 Zur Orientierung: vgl. die folgende religionspädagogische Grundlagenliteratur: Stephan Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*, München, Kösel, 2007; Karlo Meyer, *Grundlagen interreligiösen Lernens*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2020; Mirjam Schambeck, *Interreligiöse Kompetenz: Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2013; Friedrich Schweitzer, *Interreligiöse Bildung: Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 2014.

10 Zur begrifflichen Ausdifferenzierung siehe: Martina Kraml, Religionspädagogik im Kontext von `transreligiös`, `transversal` und `interreligiös`. Eine möglichkeitsbewusste Erkundung, in: Zekirija Sejdini, *Islam in Europa. Begegnungen, Konflikte und Lösungen*, Münster – New York – München – Berlin, Waxmann, 2018., 175-194; siehe auch: Zekirija Sejdini – Martina Kraml – Matthias Scharer, *Mensch werden. Grundlagen einer interreligiösen Religionspädagogik und -didaktik aus muslimisch-christlicher Perspektive*, Stuttgart, Kohlhammer, 2017.

Der Begriff *multireligiös*[11] bezeichnet im religionswissenschaftlichen Sinne Bildung und Lernen im Kontext verschiedener Religionen, die oft ohne bedeutende Interaktion und ein gemeinsames Lernen nebeneinander existieren. Religion wird aus der Distanz betrachtet, die Wahrheitsfrage wird nicht thematisiert.[12]

Dementsprechend ist der Begriff „*interreligiös*" im Kontext von Bildung und gemeinsamem Lernen anspruchsvoller: Er konzentriert sich mehr auf das Gemeinsame, den Vergleich und insbesondere auf das gemeinsame Lernen. In diesem Sinne sollten interreligiöse Bildungsprozesse so angelegt sein, dass der Fokus auf der Begegnung, dem Aufeinander-Zugehen, dem Kennenlernen der Ansichten anderer sowie dem mit- und voneinander Lernen liegt. „Inter-Religiös" im engeren Sinne ist das Begegnungslernen: Wenn Menschen, die aus unterschiedlichen religiösen Traditionen kommen, aufeinandertreffen. Stephan Leimgruber hat die Begegnung sogar als den „Königsweg interreligiösen Lernens"[13] bezeichnet, was aber nicht unumstritten ist, weil es einen hohen Anspruch darstellt und in schulischen Kontexten zu Überforderungen führt.[14] Differenzen sollten beim interreligiösen Lernen nicht verwischt, sondern respektiert und anerkannt werden. Interreligiöses Lernen sucht nach Wegen und Modellen, die trotz Differenzen ein gemeinsames Lernen ermöglichen.[15]

Im Grunde sind die Zielbeschreibungen für das Feld einer interkulturellen und -religiösen Kompetenz in den verschiedenen europäischen Ländern, die im Projekt RELIGOBRAZ genauer untersucht wurden, von der skizzierten inhaltlichen Perspektive des Interreligiösen geprägt; dies trat bei der eindrucksvollen Zusammenschau von Kristina Vujica beim Kongress im Juli 2021 in Zagreb deutlich zu Tage. Formuliert werden globale Ziele wie Toleranz, Wertschätzung, Anerkennung, Respekt, Inklusion usw. Als vorab gesetzte Postulate eines Umgangs mit fremden Kul-

11 Vgl. Clemens Danzl, Interreligiös oder multireligiös? Religionspädagogische Überlegungen zu einer kontroversen Begrifflichkeit, in: Martina Kraml – Zekirija Sejdini (Hg.), *Interreligiöse Bildungsprozesse: Empirische Einblicke in Schul- und Hochschulkontexte*, Stuttgart, Kohlhammer, 2018., 35-48; Bert Roebben, *Religionspädagogik der Hoffnung: Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne*, Berlin u. a., Lit-Verlag, 2011., 142.

12 Vgl. Hans Mendl, *Taschenlexikon Religionsdidaktik. Das Wichtigste für Studium und Beruf*, München, Kösel, 2019., 194f.

13 Stephan Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*, 101f.

14 Kritisch dazu z.B. Georg Langenhorst, *Begegnung als „Königsweg interreligiösen Lernens"? Ein skeptischer Einwurf*, in: *Katechetische Blätter* 142 (2017.), 3, 183-184.

15 Vgl. Hans Mendl, *Taschenlexikon Religionsdidaktik,* 123-125.

turen und Religionen erscheinen diese Ziele aber als arg normativ und moralistisch. Für die Beschreibung von geeigneten Lernwegen, die an den Ausgangslagen von Lernenden im Umgang mit Fremdem ansetzen, taugt diese harmonistische Perspektive des Interreligiösen nur bedingt.

Der klassische Begriff „interreligiös", der den Dialog zwischen mehreren verschiedenen Religionen bezeichnet und für den „interreligiösen" Dialog verwendet wird, erfährt deshalb in der Migrationspädagogik und im Kontext des Heterogenitätsdiskurses zunehmend Kritik.

Nach Martina Kraml wird im Kontext einer multireligiösen Gesellschaft mit Migrationshintergrund der Begriff „*transreligiös*" als angemessener empfunden, da er individuelle und kollektive Interessen, Beziehungen zwischen Nähe und Distanz sowie gegenseitige Abhängigkeit miteinbezieht.[16] Als problematisch erscheint vor allem das Präfix „inter", da es zu sehr das Gemeinsame betont und Aspekte einer starken Toleranz[17] im Sinne von Bernhard Grümme zu wenig in den Blick nimmt.[18] Das gilt auch für den Begriff des „*interkulturellen*", der in wissenschaftlich-kulturellen und pädagogisch-kulturellen Kontexten verwendet wird; auch dieser wird zunehmend durch den Begriff des „*transkulturellen*" ersetzt, da es gilt, das Eigene stärker bereits als durchwoben vom Fremden zu sehen; Differenz wird nicht erst nachträglich hergestellt, sie konstituiert das eigene bereits mit.[19]

Bei der Verwendung des Begriffs „*transreligiös*" kann man nach Kraml zunächst drei Bedeutungen unterscheiden: 1. Über die bestehenden Religionen hinausgehend Verbindungen aufspüren, z.B. indem man nach Verbindungen zwischen den Religionen im spirituellen oder mystischen Sinne sucht, 2. Nach gemeinsamen Merkmalen, die in allen oder in bestimmten Religionen vorhanden sind, suchen, z.B. die Verantwortung für die Erde und Menschen, und 3. Transfermöglichkeiten von einem re-

16 Vgl. Martina Kraml, Religionspädagogik im Kontext von `transreligiös`, `transversal` und `interreligiös`, in: Zekirija Sejdini (Hg.), *Islam in Europa. Begegnungen, Konflikte und Lösungen*. Münster – New York – München – Berlin, 175-194, bes. 182.

17 Vgl. Hans Mendl, *Taschenlexikon*, 279.

18 Vgl. Patrick Dzambo – Jadranka Garmaz – Bernhard Grümme (Hg.), *Religiöse Bildung in Europa. Exemplarische Einblicke in eine komparative Religionspädagogik*, Berlin u.a., Lit-Verlag, 2019., 20.

19 Vgl. (mit Bezug auf Wolfgang Welsch): Mirjam Schambeck, *Interreligiöse Kompetenz,* 132f.

ligiösen Traditionsraum zum anderen benennen.[20] Allerdings erscheint auch diese Beschreibung noch als zu harmonistisch: Es fehlt die kritische Betrachtung von Differenzen sowie des Gewaltpotentials einer Religion gegenüber einer anderen.[21] Daher sollte laut Kraml transreligiös immer in Verbindung mit dem Begriff „*transversal*" verwendet werden, der die Tendenz zu einer Welt der Heterogenität und Vielfalt voraussetzt; erst von da aus können Verbindungen hergestellt, Brücken und Übergänge geschaffen werden. „Es wäre an der Zeit, eine transreligiöse Bildung zu entwerfen, die von religiöser Diversität als einer historischen Normalität ausgeht, die andere Erfahrungen und Wissensformen sichtbar macht, andere Geschichten erzählt,"[22] folgert Erol Yildiz. Auch Papst Franziskus verwendet den Begriff „transversal": In einer Ansprache vor dem Europarat betonte er die Notwendigkeit einer transversalen Kommunikation: „Wenn wir heute den Kontinent beschreiben wollten, müssten wir von einem dialogisierenden Europa sprechen, das dafür sorgt, dass die Transversalität der Meinungen und Reflexionen den harmonisch vereinten Völkern dienlich ist. […] Denn in der gegenwärtigen politischen Welt Europas erweist sich der Dialog, der nur innerhalb der eigenen (politischen, religiösen, kulturellen) Organismen stattfindet, als unfruchtbar."[23]

Nach Kraml erlaubt und ermöglicht die transreligiöse oder noch besser transversale Perspektive die Identifizierung und Lösung gemeinsamer Anliegen, die die Religionen durchziehen, die Wahrnehmung von Abspaltungen und Schattenseiten sowie eine kritische Reflexion über eigene und fremde Denkformen, Unterscheidungen und Unterscheidungssysteme hinsichtlich ihrer Wirkungen und Folgen. Dadurch werden neue Möglichkeiten entdeckt. Beide Begriffe – transreligiös und transversal – können kritisches Potential beinhalten, das dazu beiträgt Machtstrukturen klar zu sehen und eine neue Grundlage für Gemeinsamkeit zu schaffen. Kraml warnt jedoch gleichzeitig davor, dass es auch umgekehrt gilt:

20 Vgl. Martina Kraml, *Religionspädagogik im Kontext von `transreligiös`, `transversal` und `interreligiös,* 183.

21 Vgl. Martina Kraml, *Religionspädagogik im Kontext von `transreligiös`, `transversal` und `interreligiös,* 183.

22 Erol Yildiz, Ideen zu einer transreligiösen Bildung. Kontrapunktische Betrachtungen, in: Zekirija Sejdini – Martina Kraml (Hg.), *Interreligiöse Bildung zwischen Kontingenzbewusstsein und Wahrheitsansprüchen,* Stuttgart, Kohlhammer, 2020., 24.

23 Ansprache von Papst Franziskus vor dem Europarat, Straßburg 25. 11. 2014., URL: https://w2.vatican.va/content/francesco/de/speeches/2014/novem ber/documents /papa-francesco_20141125_strasburgo-consiglio-europa.pdf(letzter Abruf: 10.12.2017).

Begriffe wie transkulturell, transreligiös oder transversal können nämlich aufgrund ihres Übergangs- und Überschreitungspotenzials benutzt werden, um Hierarchisierungen, Unterscheidungen und Unterschiede zu verschleiern und unsichtbar zu machen.[24]

Deutlich wird, dass es bei der begrifflichen Annäherung im Umgang mit anderen jeweils um eine angemessene Beschreibung der jeweiligen Polaritäten von Nähe und Distanz, Gemeinsamkeiten und Unterschieden, schwacher und starker Toleranz, Verstehen und Unverständnis, geht.

Vom Heterogenitätsdiskurs her[25] wird diese Ausdifferenzierung noch untermauert. Bernhard Grümme weist kritisch auf die implizite Voraussetzung des interreligiösen Lernens hin, die darin besteht, dass „nicht einfach religiöse Individuen einander begegnen, sondern Individuen als Mitglieder von Religionen."[26] Dies unterstelle aber eine religiöse Homogenität und verleite dazu, die Schülerinnen im Sinne einer „Repräsentationslogik" als Experten „ihrer" Religion zu qualifizieren; das alles sei aber so nicht gegeben. Für die allermeisten Jugendlichen in Deutschland ist die „eigene" Religion eine Fremdreligion geworden, und auch muslimische Schülerinnen und Schüler weisen ja auch je eigene Nähe und Distanz zum Islam auf, wie überhaupt auch der Islam in Westeuropa von einer muslimischen Diversität geprägt ist, die sich in vielfältigen Alltagspraktiken zeigt.[27] Von daher hat ein Lernen im Kontext eines Umgangs mit anderen Religionen immer eine triadische Struktur: die Religion der anderen – die eigene, meist fremde Religion – der individuierte Glaube. Wir werden auf diesen wichtigen Einwurf noch zurückkommen!

2.2. *Eine differenzhermeneutische Vertiefung*

Entgegen der Neigung bei interreligiösen Entwürfen, vorschnell die positiven Zieloptionen eines Verstehens, des Dialogs und des Gemein-

24 Vgl. Martina Kraml, *Religionspädagogik im Kontext von `transreligiös`, `transversal` und `interreligiös,* 183.

25 Vgl. Bernhard Grümme – Thomas Schlag – Norbert Ricken (Hg.), *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft*, Stuttgart, Kohlhammer, 2021.

26 Bernhard Grümme, Umdenken erforderlich? Zur Relevanz von Heterogenität für die Denkform der Religionspädagogik, in: Bernhard Grümme – Thomas Schlag – Norbert Ricken (Hg.), *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft*, Stuttgart, Kohlhammer, 2021., 21.

27 Vgl. Erol Yildiz, Ideen zu einer transreligiösen Bildung. Kontrapunktische Betrachtungen, 20f.

samen zu postulieren, erscheint der Ansatz einer Differenzhermeneutik[28] als weitaus angemessener, um als Ausgangsbasis zunächst einmal das Differente herauszuarbeiten; das lässt sich konstruktivistisch und systemtheoretisch untermauern: Als sich selbstorganisierende autopoietische Systeme sind Menschen nur bedingt in der Lage, andere zu verstehen oder die Perspektive des Anderen und der Anderen vollständig zu begreifen; Niklas Luhmann spricht sogar von „Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation."[29] Eine Hermeneutik, die von der Verschiedenheit singulärer Identitäten ausgeht, versucht von einer genauer betrachteten Differenz aus Möglichkeiten der Begegnung und des Verstehens zu beschreiben; sie fragt danach, „wie der oder das Fremde, Andere, Differente wahrgenommen und erschlossen werden kann."[30] Dabei gilt es zu erfassen, welche Formen von Fremdheit bei der Begegnung zu erwarten sind. Einige Versuche:

Heinz Streib skizziert folgende „Stile der Fremdbegegnung": Fremdheit als Angst, Furcht, Dissonanz, Andersheit, Widerstand und Herausforderung. Eine Begegnung mit anderen impliziert also unterschiedliche Rezeptionsmodi, die nicht nur im Sinne einer erwünschten Rezeption konturiert sind![31] Bei der Bearbeitung solcher Modi geht es auch nicht um die Auflösung von Fremdheit, sondern vielmehr darum, „Eigenes und Fremdes in ihrem Eigenwert zu bewahren, ohne dass sie ineinander aufgehen oder beziehungslos nebeneinander stehen bleiben."[32] Manfred Riegger[33] differenziert in seinem analytischen Modell zentrale standortgebundene Zuschreibungen eines Umgangs mit dem Fremden, die auch mit den ent-

28 Vgl. ausführlicher: Hans Mendl, Der fremde Andere. Praktische Konturen einer Differenzhermeneutik, in: Gerhard Büttner – Hans Mendl – Oliver Reis – Hanna Roose (Hg.), *Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik*, Bd. 8: Religiöse Pluralität, Babenhausen, LUSA-Verlag 2017., 106-118.

29 Niklas Luhmann, Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation, in: Niklas Luhmann, *Soziologische Aufklärung 3*, Opladen, Springer, 1981., 25.

30 Claudia Gärtner, Hermeneutik des Fremden, in: WiReLex, https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100078/ [2015], 1. (download am: 21.9.2020)

31 Vgl. Heinz Streib, Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, in: Volker Elsenbast – Peter Schreiner – Ursula Sieg (Hg.), *Handbuch interreligiöses Lernen*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 2005., 230-243.

32 Claudia Gärtner, Hermeneutik des Fremden, 4.

33 Vgl. Manfred Riegger, Vielfalt und Verschiedenheiten. Religionshermeneutische Perspektiven auf Pluralität, in: Gerhard Büttner – Oliver Reis – Hans Mendl – Hanna Roose (Hg.), *Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik*, Bd. 8: *Religiöse Pluralität*, Babenhausen, 2017., 24-41; Hans Mendl, Der fremde Andere, 31-38.

sprechenden emotionalen Ladungen verbunden sind, und identifiziert folgende mögliche Konstruktionsmuster, im Umgang mit Fremdem und Fremden; diese können emotional in verschiedenen Schattierungen zwischen einer Angst gegenüber Fremden bis hin zu einer empathischen Anerkennung angesiedelt sein. Die „sympathische Einordnung aus Neugier und Faszination" stellt das idealtypische wünschenswerte Muster dar; es wäre aber fahrlässig, dieses bereits als Ausgangspunkt von Begegnungsmodalitäten mit dem Fremden anzunehmen. Das Modell wurde von Hans Mendl noch erweitert bis hin zur Ebene einer radikalen Belehrung (grau unterlegte Konstruktionsmuster); vor dem Hintergrund der Diskussion über Jugendliche, die sich dem IS usw. zuwenden, erscheint es als hilfreich, auch den anderen Pol eines Umgangs mit dem Anderen, die in einer radikalen Bekehrung mündet, zu beschreiben.

Abb. 1: Modi eines Umgangs mit Fremdem (vgl. Riegger, Vielfalt und Verschiedenheit, 30 / Mendl, Der fremde Andere, 112)

gewaltbereite *Fremdenfeindlichkeit aus Wut und Hass*
Angst vor dem Fremden (Xenophobie)
antipatische *Geringschätzung*
apatische *Distanz*
emotionslose *Indifferenz*
emotionslose *Toleranz*
sympatische Einordnung aus *Neugier und Faszination*
empathische *Aneignung*
empathische *Nnerkennung*
unreflektierte *Bewunderung*
emotionale *Herabsetzung* des Eigenen
unkritische *Assimilation*
radikale *Bekehrung*

Aus dieser Feststellung, dass die Wahrnehmung des Anderen und der Anderen von ganz unterschiedlichen Konstruktionsmustern geprägt sein kann, ergeben sich erste Folgerungen für eine interkulturelle Hermeneutik:

Man sollte auf eine vorschnelle Aufhebung von Fremdheit und eine moralisierende Postulierung einer (starken) Toleranz, Anerkennung und Akzeptanz verzichten und auch nicht die Wahrheitsfrage suspendieren.[34] Vielmehr geht es darum, das Differente zu verstehen, ohne es zu vereinnahmen.[35] Das ist übrigens auch das Ziel einer Differenzhermeneutik nach Theo Sundermeier: eine „Konvivenz" im Sinne einer interreligiösen und interkulturellen Hilfs- Lern- und Festgemeinschaft, bei der Annäherung angestrebt, aber Angleichung vermieden wird. Die schwierige Aufgabe besteht darin, Eigenes und Fremdes in ihrem Eigenwert zu bewahren, ohne dass sie entweder völlig miteinander verschmelzen oder radikal beziehungslos nebeneinander stehen bleiben. Nochmals: Auch wenn das Muster „sympathische Einordnung aus Neugier und Faszination" der sozial wünschenswerte Modus ist, so kann er nicht vorausgesetzt werden. Vielmehr muss damit gerechnet werden, dass in jeder Lerngruppe in allen möglichen Schattierungen auch die weiteren Muster aufscheinen werden; diese zu bearbeiten erscheint als vordringliche Aufgabe; als ein erster Weg bietet sich die Befähigung zum Perspektivenwechsel an.

Eine zweite Folgerung: Der Umgang mit Fremdheit wird so zu einer didaktischen Aufgabe,[36] mit dem Ziel, die Fähigkeit der Lernenden zu einem Perspektivenwechsel zu schulen. Von der Entwicklungspsychologie Robert Selmans aus weiß man, dass diese Befähigung zu einer Perspektivenübernahme in sozialen Zusammenhängen ein langwieriger Prozess ist, der von einer undifferenzierten und egozentrischen Perspektive über eine differenzierte subjektive Perspektivenübernahme bis hin zu komplexeren wie die einer selbstreflexiven und reziproken verläuft.[37] Gerade in einer zunehmend pluralen Welt erscheint die Fähigkeit, auf Menschen anderer Kulturen, Religionen und Einstellungen eingehen zu können, als eine fundamentale Basis des sozialen und kulturellen Miteinanders. Erst, wenn man in der Lage ist, die Perspektive anderer Menschen nachzuvollziehen, versteht man komplexe Zusammenhänge des kulturell und reli-

34 Vgl. Mirjam Schambeck, *Interreligiöse Kompetenz*, 157.

35 Vgl. Theo Sundermeier, *Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1996., 13.

36 Vgl. Karlo Meyer, *Fremdheit als didaktische Aufgabe*, in: WiReLex https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100069/ [2015]. (download am: 21.9.2020)

37 Vgl. Robert L. Selman, *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1984; vgl. Mendl, *Religionsdidaktik kompakt*, 41f.

giös bedingten gesellschaftlichen Miteinanders und erst auf dieser Basis ist ein differenziertes moralisches Urteil möglich.

Eine dritte Folgerung aus den differenzhermeneutischen Anmerkungen: Nur, wenn diese Facetten einer emotional unterfütterten Fremdheit bearbeitet werden, können interreligiöse Lernprozesse beginnen! Karlo Meyer bezeichnet dies als „konstruktives Ambiguitätsmanagement“[38] – die Fähigkeit, Unbekanntes, Mehrdeutiges und Fremdes zunächst einmal auszuhalten. Wenn die Gründe für ein „Fremdeln“ offengelegt und bearbeitet werden, sind auch Reflexionen über die mitgebrachten individuellen Vorkonstruktionen möglich; danach lässt sich ein Gegenstand oder Sachverhalt von der eigenen Perspektive her klären. Das Fremde wird so einem Resonanzboden für das Eigene; sie dient dabei einer doppelbödigen Reflexion des Eigenen: Man erkundet Ähnlichkeiten und Differenzen zur christlichen Religion und bezieht auch eine kritische Stellung im Sinne der Entfaltung einer individualisierten Religion.

Von dieser begrifflichen Problemstudie sowie den knappen Ausführungen zur Differenzhermeneutik aus lassen sich nun auch die Querverbindungen zur Kompetenzorientierung herstellen: Welche Kompetenzbeschreibungen erscheinen als angemessen?

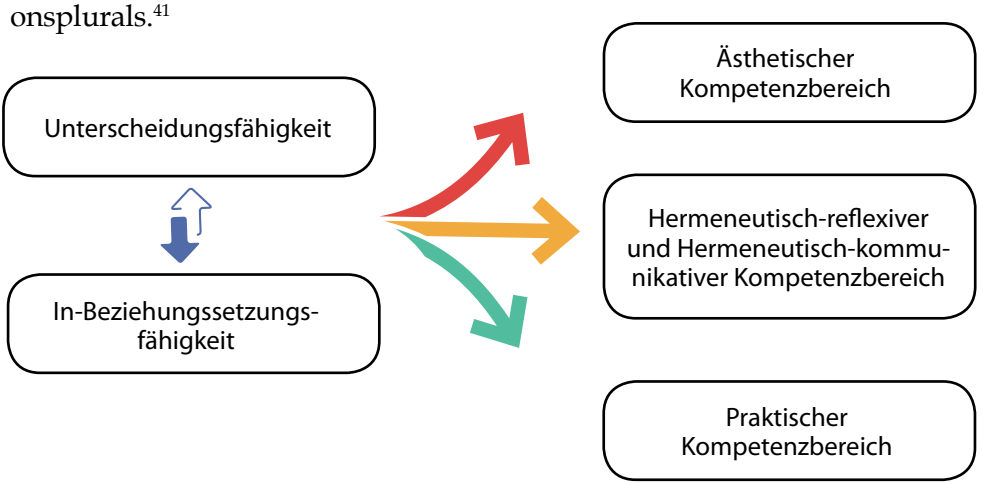
2.3. *Multireligiöse, interreligiöse, transreligiöse und transversale Kompetenzfelder*

Die klassische Beschreibung von Franz Weinert, was unter Kompetenzen zu verstehen ist, fokussiert sich auf Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nötig sind, um Probleme zu lösen.[39] Sichtet man die verschiedenen Kompetenzkataloge zum interreligiösen Lernen, so wird deutlich, dass die religionspädagogischen Beschreibungen über ein solches problem- und sachbezogenes Verständnis hinausgehen. Denn bei der Erfassung von inter- oder transreligiösen Kompetenzen geht es immer auch um interpersonelle und dialogische Beziehungsebenen und um die darunterliegende emotionale Bindung. Für die interreligiöse Kompetenz ist es nach Mirjam Scham-

38 Karlo Meyer, *Grundlagen interreligiösen Lernens*, 277.

39 „Die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“, Franz E. Weinert, (Hg.), *Leistungsmessung in Schulen*, Weinheim u. Basel, Beltz, 2001., 27f.

beck entscheidend, dass jemand „die Fähigkeit hat, Eigenes und Fremdes zu unterscheiden (Diversifikationskompetenz) und zugleich Eigenes und Fremdes miteinander in Beziehung zu setzen (Relationskompetenz).“[40] Interreligiöse Kompetenz erfordert sodann also die Fähigkeit, Religion und Religionen im Plural explizit bei der eigenen Positionierung zu Religion einzubeziehen. Damit wird eine weitere grundlegende Bestimmung interreligiöser Kompetenz deutlich. Als *Unterscheidungs- und Inbeziehungssetzungs-Fähigkeit* umfasst sie nach Schambeck drei Bereiche: Sie schließt erstens einen *ästhetischen Kompetenzbereich* ein, in dem es darum geht, die unterschiedlichen Formen der eigenen und anderen Religionen wahrnehmen zu können. Zweitens entwickelt sich interreligiöse Kompetenz als *hermeneutisch-reflexive und -kommunikative* Kompetenz, insofern es darum geht, die Traditionen der eigenen Religion im Angesicht der anderen Religion verstehen und ausdrücken zu lernen. Drittens schließlich umfasst sie einen *praktischen* Kompetenzbereich, der sich zum einen als praktische *Reflexionsfähigkeit* erweist, also als Fähigkeit, die durch den Religionsplural hervorgerufenen Fragen überhaupt ausmachen und einer Entscheidung zuführen zu können. Zum anderen lässt sich der praktische Kompetenzbereich als *Vollzugs- oder Teilhabefähigkeit* verstehen. Damit ist gemeint, dass die Lernenden fähig werden, sich in der eigenen Religion begründet zu verhalten und verantwortet zu handeln, und zwar angesichts des Religionsplurals.[41]



Quelle: Mirjam Schambeck, Interreligiöse Kompetenz, 177.

40 Mirjam Schambeck, *Interreligiöse Kompetenz*, 74.

41 Vgl. Mirjam Schambeck, *Interreligiöse Kompetenz*, 176-179; vgl. Hans Mendl, *Religionsdidaktik kompakt*, 125.

Eva Stögbauer und Werner H. Ritter haben eine andere, aber inhaltlich doch recht ähnliche Ausdifferenzierung von Ziel- und Kompetenzperspektiven für ein interreligiöses Lernen in der Grundschule vorgelegt:[42] „Schülerinnen und Schüler können elementare Glaubensinhalte fremder Religionen, besonders des Judentums und Islams, *benennen*, … Eigen- und Fremdreligiöses einerseits *unterscheiden* und andererseits *miteinander in Beziehung setzen* … fremde Religionen als *Bereicherung*, aber auch in ihrem Anderssein, das *herausfordert und infragestellt*, entdecken, … dabei *Vorurteile* über fremde Religionen erkennen, … probeweise *Perspektiven* der fremden Religion übernehmen und diese ausgehend von ihrer Lebens- und Erfahrungswelt befragen, … angesichts anderer Religionen die Frage stellen, was für sie *verlässlich und wahr* ist … und *vorläufig Position* beziehen, … Andersgläubigen in ihrer Fremdheit *mit Respekt begegnen* und in ein Gespräch mit ihnen eintreten, … die *Unsicherheit* der Moderne zwischen religiöser Vielfalt und Anbindung an eine Religion aushalten, mit ihr leben und produktiv gestalten („Unsicherheitstoleranz" entwickeln)".

Letztlich kann man diese doch sehr ähnlichen Zieloptionen in Anlehnung an Alexander Unser so auf den Punkt bringen:[43] Es geht um: ein Grundwissen und Verstehen, eine Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, eine Einstellungsänderung, ein angemessenes Verhalten sowie um die eigene Standpunktentwicklung.

42 Eva Stögbauer – Werner H. Ritter, Kinder begegnen anderen Religionen, in: Georg Hilger u.a. (Hg.), *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts.* Überarbeitete Neuausgabe, München, Kösel, 2014., 306-326, hier 318f; Hervorhebungen durch die Autoren dieses Beitrags.

43 Vgl. Alexander Unser, Interreligiöses Lernen, in: Ulrich Kropac – Ulrich Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik*, Stuttgart, Kohlhammer, 2021., 280-291.

Die entsprechenden Lernwege interreligiösen Lernens sind vielfältig: Sie konkretisieren sich im Lernen an und mit anderen Personen, an Artefakten und in Räumen einer anderen Religion, im gemeinsamen Leben, Lernen und Feiern.

Von der skizzierten Differenzhermeneutik aus erfährt eine solche Kompetenzbeschreibung eine weitere Zuspitzung, weil jeweils auch die Aspekte der Fremdheit, der Distanz und des emotional unterfütterten Nichtverstehens einbezogen werden müssen.

Bezieht man die oben diskutierten Begriffe multireligiös – interreligiös – transreligiös bzw. transversal sowie die Ausführungen zur Differenzhermeneutik mit ein, so lassen sich auch entsprechende Kompetenzzuordnungen vornehmen:

Bei einem *multireligiösen* Ansatz geht es zunächst um die sachbezogene Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Erscheinungsformen von Religion und Religionen, ohne dass unbedingt eine persönliche Positionierung angestrebt wird. Ziel ist es, aus der Distanz heraus Religion zu verstehen; die erste Kompetenzfeststellung nach Stögbauer und Ritter („Glaubensinhalte … benennen") würde hierfür ausreichen.

Das *interreligiöse* Lernen verortet die Lernprozesse deutlicher personal und intersubjektiv, beinhaltet demnach eine Unterscheidungs- und Inbeziehungssetzungs-Fähigkeit (nach Schambeck) und Elemente eines Begegnungslernens.

Ein *transreligiöser* Ansatz weitet den Horizont beispielsweise auf die Spurensuche nach gemeinsamen spirituellen Grundbewegungen, denen man sich im Umgang mit dem Fremden perspektivisch annähern kann; dabei kommen Religionen und religiöse Vollzüge immer schon in ihrer Vielschichtigkeit und Ambivalenz in den Blick. Von der Wertschätzung von Heterogenität beim Ansatz der Transversalität erfahren auch gegenläufige Momente der Befremdung, Infragestellung und Verunsicherung eine konstruktive Bedeutung.

Die Fähigkeit, Kompetenzen im Umgang mit anderen Religionen und Weltanschauungen zu erwerben, erweist sich so als komplexer, vieldimensionaler und anspruchsvoller Lernprozess. Erst dann, wenn Religion in all ihren Dimensionen, in der Erfahrungsdimension genauso wie in der Ausdrucksdimension als Ästhetik, Kognition und Praxis zum Tragen kommt, haben Lernende die Chance, ihre eigene, begründete Position zu Religion angemessen zu erarbeiten.

3. Inter-/transreligiöse Kompetenz aus religionsdidaktischer Sicht

Interreligiöses Lernen setzt Begegnungsräume mit religiösen Zeugnissen sowie eine konstruktive Auseinandersetzung mit ihnen voraus, um interreligiöse Kompetenzen zu erlangen. Entsprechende religionsdidaktische Konzeptionen liegen vor; sie bewegen sich in der Regel quer über die Klaviatur der skizzierten Begrifflichkeiten eines multi-, inter- oder transreligiösen Lernens hinweg. Stephan Leimgruber hat beispielsweise *fünf Schritte* interreligiösen Lernens benannt, die didaktisch umgesetzt werden sollten:[44] Fremde Personen und religiöse Zeugnisse wahrnehmen lernen, religiöse Phänomene deuten, durch Begegnung lernen, die bleibende Fremdheit akzeptieren und in eine existenzielle Auseinandersetzung verwirklichen. Das lässt sich auch in Beziehung zu zentralen *Lernprinzipien* eines interreligiösen Lernens setzen[45]: (1) die *Personalisierung*: die reale bzw. mediale oder virtuelle Begegnung mit Menschen, die eine andere Religion leben, statt einer kontextlosen rein dogmatischen Auseinandersetzung mit den Lehrsätzen anderer Religionen; (2) *die Kontextualisierung*: die Auseinandersetzung mit den kulturellen, sozialen und politischen Kontexten der anderen Religionen, z.B. die Konsequenzen für das Zusammenleben in Glaubensgemeinschaft und Welt, das Leben in der Familie, die Einstellung zu Leben und Tod; (3) *die Elementarisierung und Sequenzierung*: eine Bearbeitung fremder Religionen nach dem Modus „vom Nahen zum Fernen" – z.B. von der konkret erfahrbaren Nähe beginnend zuerst der Islam oder von den gemeinsamen religiösen Wurzeln einer jüdisch-christlichen Tradition her zuerst das Judentum; (4) die *Subjektorientierung*: neben der Unterscheidungs- und Beziehungskompetenz geht es auch um eine existenzielle Klärung des eigenen Bezugs zu Religion durch die Wahrnehmung und Bearbeitung anderer Religionen.[46]

Auch der Kriterienkatalog von Johannes Lähnemann korreliert mit diesen Grundprinzipien; er kann bei der Planung von religiösen Lernprozessen auf dem Gebiet des interreligiösen Lernens herangezogen werden, damit die Schülerinnen und Schüler eine angemessene eigene Position gegenüber Religion und Religionen ausbilden:[47] (1) *Sachgerechte*

44 Vgl. Stephan Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*, 108-110.

45 Vgl. Hans Mendl, *Religionsdidaktik kompakt*, 152f.

46 Vgl. Mirjam Schambeck, *Interreligiöse Kompetenz,* 169f.

47 Vgl. Johannes Lähnemann, *Weltreligionen im Unterricht. Teil I: Fernöstliche Religionen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, ²1994., 145f; Hans Mendl, *Religionsdidaktik*

Darstellung der anderen Religion. (2) *Eröffnung von Fragehaltungen* und weiterführenden Lernprozessen. (3) Einbezug des Lebenskontextes von Religion. (4) *Kritische Auseinandersetzung* mit der fremden und eigenen Religion. (5) *Thematisierung von Vorurteilen* und Erwartungen der Lernenden. (6) Förderung einer produktiven und *kritischen Auseinandersetzung*. (7) *Angemessenheit* bzgl. der Lerngruppe. (8) *Nachprüfbarkeit* der enthaltenen Fakten.

Deutlich wird aber bei all diesen Kategorisierungen zu den Zielen, Kompetenzen, Lernwegen und Beurteilungskriterien für ein Lernen im Bereich der Inter- oder Transreligiösen, dass es sich um Bildungsprozesse handelt, die nicht auf einer rein sachbezogenen Erkenntnisebene bleiben, sondern ganz stark mit dem lernenden Subjekt und in dialogischen Strukturen verortet sind. Das stimmt mit der kritischen Anfrage von Hartmut Rosa an ein enges Verständnis von Kompetenzorientierung hinaus und lässt sich mit dem Ansatz einer Resonanzpädagogik stimmig plausibilisieren.

4. Transreligiöse Bildung und Resonanzpädagogik

4.1. Von Performanz und Kompetenz zu Resonanz

Hartmut Rosa behauptet, dass sich pädagogische Prozesse, also Bildung, dort ereignen wo eine Resonanz lebendiger Weltbeziehung entsteht.[48] Er meint damit die Art und Weise, wie Menschen untereinander und zu den Dingen in Beziehung treten. Diese von ihm so genannte Resonanzbeziehung ist nicht planbar und braucht Raum für ein Sich-Einlassen genauso wie einen konkreten Ort, an dem dies geschehen kann; sie ist geprägt vom Moment der Offenheit und Unverfügbarkeit. Dies stelle einen markanten Unterschied zum Konzept der Kompetenz dar, da es hier um ein sicheres Beherrschen einer Technik gehe. Resonanz dagegen „das

kompakt 157; siehe auch: Clauß Peter Sajak, Interreligiöses Lernen im schulischen Kontext, in: Bernhard Grümme – Hartmut Lenhart – Manfred L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*, Stuttgart, Kohlhammer, 2012., 223-234; Gerhard Büttner – Oliver Reis – Hans Mendl – Hanna Roose (Hg.), *Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik*, Bd. 8: *Religiöse Pluralität*, Babenhausen 2017; *Katechetische Blätter* 142 (2017), 3: *Interreligiöse Begegnungen*; Georg Langenhorst, *Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam*, Freiburg i. Br. u.a., Herder, 2016.

48 Vgl. Hartmut Rosa, *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*, Berlin, Suhrkamp, 2016.

prozesshafte In-Beziehung-Treten mit einer Sache."[49] Es gibt solche „Entzündungsmomente, in denen es plötzlich „im Klassenzimmer knistert!"[50]

Ein solches Verständnis von Bildung, das Kritik an einer resonanzbehindernden, weil der totalen Verfügbarkeit verschriebenen Bildungskonzeption ist, geht nach Matthias Scharer mit der Unterscheidung Ruth C. Cohns und der TZI von „lebendigem" und „totem" Lernen Hand in Hand. Matthias Scharer führt hier Rosas Gedanken noch weiter, wenn er sagt, dass „lebendiges Lernen nach TZI Kindern und Jugendlichen und ihren Lehrern/Innen jenen Raum der Weltbeziehung eröffnet, in dem sie sich selbstwirksam auf jenen Weltausschnitt einlassen können, um den es im Unterricht gerade geht; dass die Resonanz darauf weitgehend unverfügbar ist, entspricht zwar einer generellen theologischen Einsicht eines gnaden-/geschenkhaften Welt- und Glaubenszugangs; im schulisch-verfügungsorientierten Kontext bedeutet es aber, eine grundlegende Herausforderung."[51]

4.2. Resonanz durch die Bearbeitung von Fremdheit

Wenn wir im Anschluss an Rosa Bildung als einen Prozess verstehen, bei dem man mit anderen in Beziehung tritt, dann zielen interreligiöse Bildungsprozesse auf ein produktives Verhältnis von Unterschieden zwischen dem Eigenen und dem Fremden, bei dem „*der Aspekt der Fremdheit* als konstitutives didaktisches Element von Beginn an mitthematisiert werden muss und auch bleibend bestehen bleiben darf"[52]. Theologisch betrachtet ermöglicht die Einsicht, dass die Liebe der „Grund von Eigenem und Fremdem"[53] ist, die Entfaltung eines theologischen Differenzmodells, bei dem vor allem Haltungen wie Aufgeschlossenheit, Wohlwollen, Wertschätzung und Anerkennung eine große Hilfe beim Erwerb interreligiöser (oder eben transreligiösen) Kompetenz sind. Dazu gehört

49 Vgl. Hartmut Rosa, *Unverfügbarkeit,* 79.

50 Vgl. Hartmut Rosa – Wolfgang Endres, *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert.*

51 Matthias Scharer, Unterrichtsgespräche aus der Perspektive der Themenzentrierten Interaktion und der Kommunikativen Theologie, in: Annegret Reese – Daniel Bertram – Dominic Fröhle (Hg.), *Gespräche im Religionsunterricht. Eine Studie zur unterrichtlichen Praxis mit Anregungen für die Lehrerausbildung*, Stuttgart, Kohlhammer, 2021 (im Erscheinen).

52 Hans Mendl, *Taschenlexikon Religionsdidaktik*, 124.

53 Vgl. Mirjam Schambeck, *Interreligiöse Kompetenz,* 111.

auch die Bereitschaft, sich verändern zu lassen. Wenn wir auf Rosas Überlegungen zur Bildung als „prozesshaft in Beziehung mit einer Sache treten" zurückkommen, können wir sagen, dass bei der Entwicklung interreligiöser Kompetenzen eine entscheidende Rolle der Lernprozess spielt, der auf einer *hochtoleranten Haltung* beruht. Eine solche Haltung bedarf aber einer Schulung. Ziel müsste es sein, einen Perspektivenwechsel vornehmen zu können und die Wahrheit des Anderen zumindest ansatzweise zu verstehen, ohne bleibende Aspekte von Fremdheit aufzulösen. Gerade in einer zunehmend pluraler werdenden Welt erscheint die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als eine Schlüsselkompetenz für ein soziales, kulturelles und religiösen Miteinander. Es geht im Sinne des oben skizzierten Modells einer Konvivenz von Theo Sundermeier darum, das Differente zu verstehen, ohne es zu vereinnahmen.[54] Welche Haltungen und Blickwinkel können weiterhelfen, wenn einander freundlich gesonnene Verschiedene ins Gespräch kommen?[55] Die folgende Gesprächsregeln können einen solchen Dialog unterstützen:[56]

- Formuliere in eigenen Worten deine eigene Sicht der Welt! Vermeide bei der Darstellung Polemik und Beleidigungen!

- Höre der Darstellung des anderen zu und versuche sie zu verstehen! Nimm bei dir aber auch das wahr, was dich irritiert, verstört oder ärgert!

- Benenne dem anderen gegenüber das, was dich irrigiert oder emotional bewegt!

- Frage nach und erzähle selber die Geschichte deiner Wahrheit – führe Beispiele an, erzähle Begebenheiten aus deinem Leben, sprich auch über deine Emotionen!

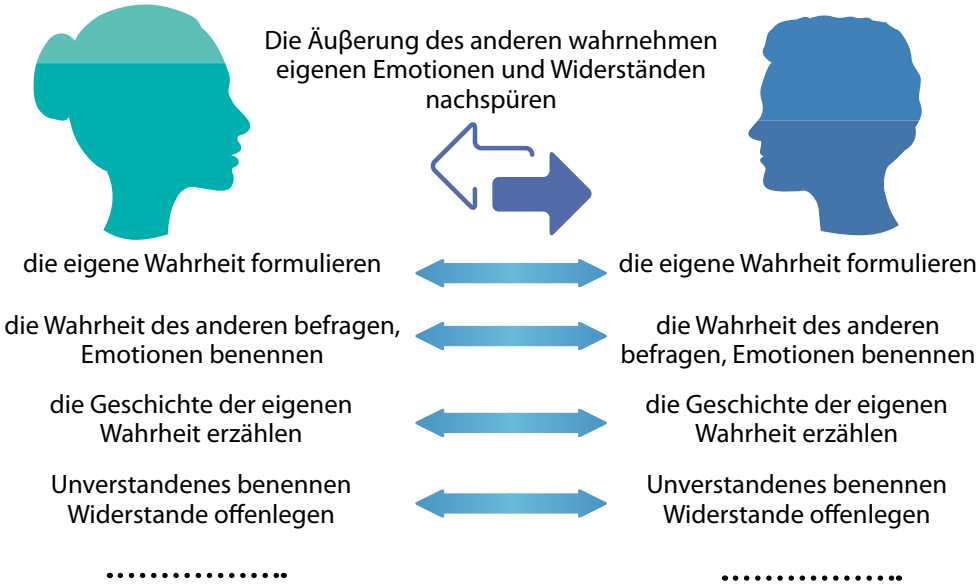
- Formuliert Gemeinsamkeiten, benennt aber auch bleibende Anfragen und Unterschiede in euerer Weltsicht!

- Freue dich darüber, dass andere Menschen anders sind als du!

54 Vgl. Theo Sundermeier, *Den Fremden verstehen,* 13.

55 Eine spannende Dialogmethode, die für den Dialog unter Verschiedenen auch in schulischen Bildungszusammenhängen genutzt werden kann, ist das Scriptural Reasoning: Katharina Welling, *Interreligiöses Lernen im Lehramtsstudium der Katholischen Theologie. Empirische Untersuchungen des Scriptural Reasoning als Basis dialogischer Lernprozesse*, Münster – New York, LIT-Verlag, 2020; siehe auch die hermeneutischen Postulate von Mirjam Schambeck: *Interreligiöse Kompetenzen*, 163-171.

56 Vgl. Hans Mendl, Let's talk about Europe!, in: *Katechetische Blätter* 146 (2021) 2, 98-102.



4.3. Ein differenzhermeneutischer Blick auf die Praxisfelder des Inter- und Transreligiösen

„Einmal hat sie zu mir gesagt, sie finde fremde Menschen fesselnd, solange sie mehr oder weniger fremd seien. Ein Fremder, der aufhöre, fremd zu sein, würde sofort anfangen sie zu bedrücken."[57] In diesem Zitat aus einem Roman von Amoz Oz spiegelt sich die Wertschätzung und Bedeutung von Fremdheit wider; Fremdheit wird hier nicht als Störfaktor gekennzeichnet, sondern als unabdingbares Begegnungsmoment, damit eine fesselnde Resonanz entstehen kann. Ähnliches gilt auch auf verschiedenen Ebenen einer religionspädagogischen Praxis: Konstruktivistisch betrachtet löst die Begegnung mit Fremdem oder Fremden Perturbationen aus und es kommen Denkprozesse in Gang, wenn sie nicht vorschnell moralistisch unterbunden werden. Interreligiöse Begegnungen bergen immer auch ein Konfliktpotenzial![58]

Das ist auf der Ebene der *unterrichtlichen Bearbeitung* der Riten, Artefakte, Gebete und Regeln anderer Religionen der Fall: Es ist nachvollziehbar, dass die Wahrnehmung dessen, was man nicht kennt, Irritationen auslöst. Eine solche Wahrnehmung erfolgt nicht nur bei Kindern

57 Amoz Oz, *Judas*, Berlin, Suhrkamp, 2015., 60.

58 Vgl. Martina Kraml – Zekirija Sejdini – Nicole Bauer – Jonas Kolb, *Konflikte und Konfliktpotentiale in interreligiösen Bildungsprozessen: empirisch begleitete Grenzgänge zwischen Schule und Universität*, Stuttgart, Kohlhammer, 2020.

zunächst einmal über die Sinne: Ich rieche etwas (z.B. ein Räucherstäbchen, Weihrauch, spezielle Gerüche in Gebäuden), ich höre etwas (den Ruf des Muezzin, Mönchsgesang), ich sehe etwas (die Ästhetik und Einrichtung einer Moschee oder eines Kirchenraums, eine verschleierte Frau, eine Nonne, einen Mann mit Kippa), ich schmecke etwas (Charosset, eine buddhistische Reissuppe), ich spüre etwas (im Schneidersitz am Boden sitzen, auf einer Kirchenbank knien, Wärme und Kälte). Entscheidend ist, dass solche Wahrnehmungen von Fremdheit immer auch emotional geprägt sind: das wirkt komisch, eigenartig, abstoßend, befremdlich, lustig … Von daher verwundert es nicht, wenn Schülerinnen und Schüler, wenn sie zum ersten Mal den Ruf eines Muezzin medial eingespielt hören, lachen:[59] „Das klingt aber komisch!" Eine Interpretation des Fremden erfolgt nie wertneutral-distanziert, sondern im Vergleich zu den eigenen Vorstellungen von einem guten und richtigen Leben und Glauben im Kontext der eigenen soziokulturellen Verortung. Das gilt auch für komplexere Wahrnehmungs- und Verarbeitungswege: Nachvollziehbar sind ein Unverständnis über die rigide soziologische Kastenbildung, das Kopfschütteln über die Verehrung der heiligen Kuh, die Verwunderung über die eigenartige Weise des Ineinander von Fasten und Essen im Ramadan, die Ratlosigkeit über die Verbote, bestimmte Speisen überhaupt oder miteinander vermischt zu essen.

Bei der RELIGOBRAZ-Tagung in Zagreb im Juli 2021 stellten die Lehrerinnen und Lehrer ebenfalls Beispiele vor, bei denen es bei der wechselseitigen Begegnung vor Ort und im Zueinander der verschiedenen Religionen zu Perturbationen gekommen ist. Wir sollten lernen, Konfliktherde als anregende Normalfälle zu begreifen. Sie können auf drei Ebenen identifiziert werden: in der kommunikativen Begegnung und (inter)religiösen Gruppendynamik, die dann auch zu einem Thema der Identität und Konfessionalität werden, und aus den Themen und der Didaktik.[60] Eine zunehmende religiöse Pluralität an Schulen stellt eine Herausforderung sowohl für die Schulentwicklung als auch für eine religiöse Bildung an Schulen dar![61]

59 Vgl. ein anschauliches Beispiel in: Karlo Meyer, *Grundlagen interreligiösen Lernens*, 271.

60 Vgl. Jonas Kolb – Petra Juen, Konfliktherde und Spannungsfelder in der interreligiösen Lehrer*innenbildung, in: Mehmet Hilmi Tuna – Maria Juen (Hg.), *Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts*, Stuttgart, 2021., 93-98.

61 Vgl. Martin Jäggle, Religiöse Pluralität als Herausforderung für Schulkultur, in: Martin

In der *Hochschuldidaktik* stellt sich zunächst eine ganz andere Herausforderung: Theologiestudierende – zumindest in Deutschland – haben in der Regel wenig Kontaktzonen mit Menschen einer anderen Religion und neigen eher zum Modell einer „schwachen Toleranz"[62]: „Gegenüber anderen Religionen bin ich tolerant" so äußern sich Studierenden mehrheitlich.[63] Sind sie wirklich tolerant oder eher unwissend gleichgültig? Ziel müsste es hier sein, dass Studierende eine starke Toleranz entwickeln: die Einstellung, dass die eigene Überzeugung einen Wahrheitswert hat, die hervorgerufen wird durch die Wahrnehmung von entsprechenden Differenzen bei der Begegnung mit anderen, gleichzeitig das Anerkennen, dass auch der andere denselben Anspruch auf das Postulieren einer eigenen Wahrheit hat. Theologiestudierende müssen in der Wahrnehmung von Differenzen geschult werden; sie sollen die Wahrheitsfrage auch persönlich klären und auf dieser Basis einer starken Toleranz einen respektvollen und wohlwollenden Umgang mit den Menschen anderer Religionen erlangen. Ein im engeren Sinne interreligiöses Lernen ereignet sich dort, wo unmittelbar auch an der Hochschule religionsübergreifende Seminare und Projekte durchgeführt werden können.[64] Aber auch hier werden Konfliktherde ersichtlich, z.B. auf der Ebene der Planung, Konzepte und Erwartungen, der prozessualen und gruppendynamischen Kommunikationsprozesse und der systemischen Frage nach der Bedeutung des (eigenen) Religionsunterrichts.[65]

Studierende sind soziologisch noch Jugendliche und befinden sich auf dem Weg der Auskonturierung eines individuellen Glaubens. Wie oben bereits angedeutet, erscheint es als zielführend, den interreligiösen Dialog in einer triadischen Perspektive zu entfalten: Denn die Religion der Kirche und die Religion der Schülerinnen und Schüler bzw. Studierenden sind nicht identisch; die doppelte Aufgabe des Religionsunterrichts besteht darin, den Schülerinnen und Schüler ein konfiguriertes religiöses Wissen (das einer bestimmten Konfession, in unserem Fall des katholischen Christentums) zu präsentieren und zu plausibilisieren und

Jäggle – Thomas Krobath – Robert Schelander (Hg.), *lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*, Wien, Lit-Verlag, 2009., 265-280.

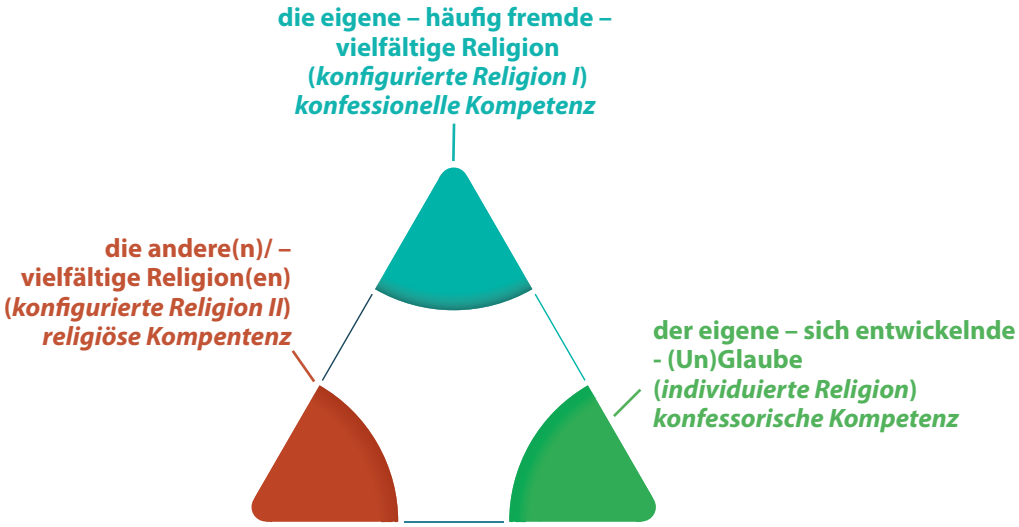
62 Hans Mendl, *Taschenlexikon Religionsdidaktik*, 279.

63 Hans Mendl, *Der fremde Andere*, 106.

64 Vgl. Martina Kraml – Zekirija Sejdini (Hg.), *Interreligiöse Bildungsprozesse.*

65 Vgl. Martina Kraml – Zekirija Sejdini – Nicole Bauer – Jonas Kolb, *Konflikte und Konfliktpotentiale in interreligiösen Bildungsprozessen,* 198-102.

sie gleichzeitig bei der Entfaltung einer individuierten Religion zu unterstützen.[66] Entsprechend differenzieren sich nach Jan Woppowa auch die Ziele eines konfessionell-kooperativen Lernens aus: Es geht um den Erwerb einer allgemeinen religiösen Kompetenz (im Sinne einer religiösen Wahrnehmungs- Urteils- und Dialogkompetenz), um eine konfessorische Kompetenz (im Sinne einer transparenten Selbstbestimmung) und um eine konfessionelle Kompetenz (im Sinne der Abklärung einer konfessionellen Teilnehmerperspektive).[67] Dieses Modell lässt sich auf das Feld des Interreligiösen ausweiten: Es gilt, die Fremdreligion wahrzunehmen und sie in Bezug zur christlichen Religion zu setzen; dabei stellt sich auch die Frage nach der eigenen Selbstverortung und -bestimmung der Lernenden in Bezug auf Religion, Glaube und Kirche.



Auf der *systemischen und institutionellen* Ebene wird deutlich, dass auch an den Orten, an denen es Institute bzw. Lehrstühle für verschiedene Konfessionen (katholisch, evangelisch, orthodox) und Religionen (islamisch, jüdisch) gibt, häufig ebenfalls deshalb zu Berührungsängsten und Kommunikationsstörungen kommt, weil die wahrnehmbaren Unterschiede in Lehre und Habitus eine Kontaktaufnahme blockieren. Wenn der wichtige TZI-Grundsatz lautet: „Störungen haben Vorrang“,

66 Vgl. Hans Mendl, *Religionsdidaktik kompakt*, 76-77.

67 Vgl. Hans Mendl, *Religionsdidaktik kompakt*, 143; Jan Woopowa (Hg.), *Perspektiven wechseln. Konsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht,* Paderborn, Schöningh, 2015., 12f.

dann gilt es, diese Aussage positiv zu konnotieren: Solche Störungen, die auf der Wahrnehmung von Unterscheidungen beruhen, können der Motor für fruchtbare Begegnungen sein!

4.4. Komparative Theologie und politische Religionspädagogik

Im Forschungskontext der komparativen Religionspädagogik,[68] einem wichtigen neueren Forschungs- und Lehrgebiet der Religionspädagogik, die sich auf das Vergleichen, auch des oft Unvergleichbaren, stützt, wird interreligiöse Kompetenz als kooperativer Lernprozess verstanden. Durch die Begegnung verschiedener Kulturen und Weltanschauungen wird eine Art *third space* (dritter Raum) geschaffen, der ausreichend umgrenzt, aber auch offen genug für neue Fragen und Herausforderungen ist und auf Transdisziplinarität beruht.

Komparative Religionspädagogik setzt daher ein Modell des kooperativen Religionsunterrichts voraus, bei dem der Prozess ebenso wichtig wie das Ergebnis ist, wie Martin Jäggle betont: „Anerkennung vor jeder Leistung."[69] Es war gerade Jäggle, der zeigte, dass die komparative Religionspädagogik in ihrem Forschungsmodus **kontextsensitiv ist** und sein muss. Sie steht aber der Begriffsverwendung von „interreligiös" weiterhin kritisch gegenüber und schließt Transversalität im Sinne des Erkennens verschiedener Lebensformen, der Offenheit für Veränderungen und der Vernetzung verschiedener Bereiche und Partnerschaften in der Wissenschaft und beim Lernen mit ein. Eine solche laut TZI nur teilmächtige, aber auch nicht ohnmächtige (und schon gar nicht allmächtige!) Religionspädagogik ist notwendigerweise politisch interessiert im Sinne einer Verantwortungsübernahme beim bewussten Umgang mit zeitgenössischen Phänomenen des (religiösen) Lebens.

Die Religionsgemeinschaften sind hier angefragt, gemeinsam nach Antworten zu suchen; zur Klärung solcher Fragen sind inter- und transreligiöse Kompetenzen erforderlich. Entsprechende Forschungsverbünde, die ein theologisches Forschen mit anderen Wissenschaftsbereichen vernetzen gibt es bereits, so z.B. die internationale, ökumenische For-

68 Vgl. Bernd Schröder, Religionspädagogik, komparativ, in: WiReLex 2017. https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200200/ ; Rita Burrichter – Georg Langenhorst – Klaus von Stosch (Hg.), *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik; Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, Paderborn, Schöningh, 2015.

69 Martin Jäggle – Thomas Krobath – Robert Schelander (Hg.), *lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung,* 20.

schungsgemeinschaft „Contoc“ (Churches online in the times of corona). Dabei gibt es kein Rezept für eine bestimmte Vorgehensweise, sondern unterschiedliche Wege, auf denen die fragmentarischen Elemente interreligiöser Kompetenzen erworben werden können. In der Religionspädagogik, die sich auf kontextuelle Theologie nach *Gaudium et spes* und einem Konzept wie das der TZI stützt, ist der Weg ebenso wichtig wie das Ergebnis. Wenn wir uns als Gemeinschaft auf dem Weg oder nach Bert Roebben als „Pilgergemeinschaft“[70] verstehen, dann ist der Weg genauso wichtig wie das Ziel. Im übertragenen Sinne: im Prozess des Erwerbs interreligiöser Kompetenzen, geht der eine einen schönen Weg entlang, die andere einen steilen, während sich eine dritte ihren Weg durchs Dickicht schlägt. Demnach hängt der Weg zum Erwerb interreligiöser Kompetenzen nicht nur von der geografischen, sondern auch vom historischen Relief einer Nation und einer Gemeinschaft ab, bzw. von der biografischen Erfahrung einer Familie und einzelner Personen. Diese Erfahrung und der Weg einer Person, Gemeinschaft und Nation ist der heilige Boden von uns unbekannten, individuellen und kollektiven Erfahrungen und Gedächtnissen, die man nur fragmentarisch und teilweise nachvollziehen kann und von denen man in erster Linie lernen soll.

70 Bert Roebben, *Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne*, Berlin, Lit-Verlag, 2012., 85.

DYNAMIC IDENTITY AND CULTURAL RESOURCES IN A TRANSCULTURAL CONTEXT

Nenad MALOVIĆ

UDK 2-47:[316.7+130.2]
3Bauman, Z.
1Jullien, F.
Original scientific paper

Abstract:

The intention of this paper is to shed light on the place of religious education in a multicultural society. Particular emphasis is put on the assumptions that need to be considered in the context of what is called postmodern society, and these are issues of identity and culture. First, at the beginning of the paper, the main practical and theoretical sources of discourse on cultural pluralism are presented. The first chapter brings a discussion on personal identity, with Bauman's interpretation of individual identity and society as fluid realities presented as a diagnosis of postmodern identity. The fluidity of identity does not mean its non-existence, and the reason why the use of the term "dynamic" identity is preferred over "fluid" identity is provided. The topic of the second chapter is culture. First, there is a brief overview of the traditional understanding of culture and the meaning of the terms multiculturalism, interculturality and transculturality. Jullien's denial of cultural identity and the concept of cultural resource are then presented as a diagnosis of contemporary culture. In the final part, the possible role and task of religious education are indicated in line with the presented concepts of identity and culture.

Keywords: identity, culture, transculturality, Zygmunt Bauman, François Jullien.

Introduction

Cultural pluralism as a fact of the parallel existence of different cultures in the world was neutrally viewed as cultural diversity up until a few decades ago. The academic disciplines of ethnology and anthropology have generally been the ones who dealt with culture in terms of way of life and collective customs.[1] As long as different cultures "lived their

1 Cf. Klaus P. Hansen, *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*, Tübingen – Basel, Francke Verlag, 1995, p. 14.

lives" in homogeneous, spatially limited communities, which were the bearers of the totality and specificity of these cultures, the fact of parallel existence of different cultures could not be in the focus of daily politics. A significant change occurred with the "reduction" of the world, i.e., its transport connections (and then also virtual connection) and increasing migrations. In the second half of the last century, these migrations to Europe occurred mostly for economic and then political reasons. Initially, these were individual family members who temporarily − or at least that is what they thought − left their families and contributed to the household budget from abroad. Over time, the situation changed and the community that nurtured a different culture than the one in which it found refuge grew accordingly. This, in turn, could not pass without the reaction of public policies, and ways of coexistence of people of different cultures within the borders of the same political community began to be sought.

Aside from the practical causes of cultural pluralism, it is necessary to mention what was happening on the theoretical level, i.e., on the level of ideas, as well as on the level of interpretation of what was happening in the world. In the context of the discussions regarding new technologies, postmodern and post-industrial society, Jean-François Lyotard was the first to elaborate the concept of postmodernism by publishing *La Condition postmoderne*.[2] Modern knowledge was still able retain the form of unity through three great meta-stories: the emancipation of humanity in the Enlightenment, the teleology of the spirit in idealism, and the hermeneutics of meaning in historicism. The main characteristic of the postmodern age is the disintegration of this unity, which is in fact a precondition of postmodern plurality. Postmodernism was not interested in unity, but in heterogeneity, disagreements, conflicts, and difficulties connected to consensus, with consensus representing more a state of discussion than its goal.[3]

Practical and ideological pluralism is the starting point for discussions on religious education in intercultural Europe. Religious education is part of intercultural education, and this fact alone somehow determines the direction and purpose of religious or interreligious education. Joint

2 Cf. Jean-François Lyotard, *Postmoderno stanje. Izvještaj o znanju*, Zagreb, Ibis-grafika, 2005.

3 Cf. Wolfgang Welsch, *Unsere postmoderne Moderne*, Berlin, Akademie Verlag, 1993, pp. 31-34.

reflection and dialogue on what could or should be religious education in a society that is not culturally homogeneous primarily asks for the determination of the "state of affairs". Therefore, it is necessary to be aware of what the term "intercultural" presupposes and includes. Interculturality presupposes identity and culture. At the same time, it is a question of a dynamic relationship and interaction of individual identity, collective identity and culture. Identity is also shaped by the impact of the community and culture on the individual, while the individual in correlation with others co-shapes the culture of the community to which that individual belongs. In order to make this correlation, intricate in all directions and occurring in different and unpredictable intensities, at least a little more transparent, it seems useful to separate and try to approach the current theoretical and practical meanings of two key terms: identity and culture. In other words, we seek the answer to the question of what is the "terrain" on which the dynamics of identity – culture – interculturality – culture – identity occurs.

1. Personal identity dynamics

Identity is one of the fundamental concepts in several philosophical disciplines, primarily logic and ontology, and then philosophical anthropology within the discourse on personal identity, with a special focus on the possibility of diachronic personal identity.[4] In the second half of the twentieth century, the notion of identity gained an important role within culturology as well. Its use in different scientific disciplines, as well as different interpretations within those disciplines, ultimately resulted in the inability to theoretically define identity as a unique notion. The meaning of the term is interpreted according to its different uses, which can be used, however, to determine certain common characteristics, which then facilitate more narrow definitions. Personal identity encompasses "physical, emotional, mental, practical, reflected and / or communicative self-relationships that people may possess or develop"[5]. It can be said that

4 Cf. Norbert Meuter, Identität, in: Petra Kolmer – Armin G. Wildfeuer (ed.), *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe*, Freiburg – München, Verlag Karl Alber, 2011, pp. 1199-1215, here 1200. In recent decades, philosophers of analytical provenance have become preoccupied with the topic of diachronic identity as a metaphysical problem. See, for example: Michael Quante (ed.), *Personale Identität*, Paderborn – München – Wien – Zürich, Ferdinand Schöningh, 1999.

5 Norbert Meuter, Identität, p. 1200.

such a broad "definition" provides a framework for understanding rather than a precisely defined meaning. Such an "undefined and indefinite definition" clearly shows that identity is not a static but a dynamic reality. The identity of an individual is developed out of multiple identities (national, ethnic, religious, etc.). In other words, identity is everything a person refers to when saying "I". This "I" is the bearer of a person's diachronic identity as an unchanging nucleus that guarantees that person's self-awareness all life long. At the same time, the "I" interacts with other external factors (including other "I"s) and all of them influence the formation and pre / re-formation of identity. Identity is the result of the interaction of a person and the culture of the community to which the individual belongs, primarily by birth. It could be said that at this point, natural and primary cultural identities are merged, i.e., an identity that has not yet faced the myriad challenges of different cultures and subcultures.

In the context of contemporary ideological and practical life, individual identity directly and indirectly faces challenges that have not existed in the past, at least not in that extent. Here we shall use the diagnosis of contemporary society provided by the sociologist Zygmunt Bauman. According to him, individual identity is primarily determined by the so-called "communities of life and fate"[6]. The very fact of being born in a community determines a person's initial identity. A collective identity – "we" – emerges within this primary community, including not only family ties but also the characteristics that the family accepts as part of its identity, such as nation and religion.[7] There is another type of community that can be called "ideological"[8], which is especially realized in a mul-

6 Zygmunt Bauman, *Identitet. Razgovori s Benedettom Vecchijem*, Zagreb, Naklada Pelago, 2009, p. 16.

7 However, that "we" does not imply identity in every aspect. The point is that similarities are given more importance than differences. The same goes for "those", who are no different from "we" in every aspect, but only in the aspect where "us" takes precedence over everyone else. Cf. Zygmunt Bauman, *Tekuća modernost*, Zagreb, Naklada Pelago, 2011, 172.

8 Bauman uses the division of communities into those of life or those of fate and that of ideas developed by the German cultural critic Siegfried Kracauer. In the collected essays, Kracauer deals with the topics related to modern society in the time of the Weimar Republic. In *The Group as a Bearer of Ideas* essay, he describes the dynamics of "groups whose accord is based on an idea". Namely, although it is the individual who creates and proclaims the idea, it is the group that carries it and strives for the idea to be realized. There are two types of relationship between an individual and a group within an ideological community. In the authoritarian type, the idea that carries the group becomes independent and sovereign, transcending individuals and their will, requiring

ticultural world, i.e., in societies where many different cultures directly meet. Exposure to this community forces individuals to question their own identities. The wide range of ideas and principles around which "communities of believers"[9] grow, as Bauman puts it, forces individuals to re-examine themselves, their identities, to choose and re-examine their choices, reject what they had accepted at some point and accept perhaps something that is contrary, and causes inner struggles with attempts to reconcile conflicting and perhaps inconsistent demands.[10]

Here it is necessary to briefly present the most important feature of the society where Bauman places the creation of identity in the situation of postmodernity.[11] The disintegration of unity as the most important consequence of modernity has already been mentioned in the first part of this paper. In line with that, Bauman discusses the "radical dissolution"[12] of everything that seemed to restrict the freedoms of the individual. Fluidity takes the place of solid structures. "Fluids, so to speak, neither fix space nor bind time. While solids have clear spatial dimensions but neutralize the impact, and thus downgrade the significance, of time (effectively resist its flow or render it irrelevant), fluids do not keep to any shape for long and are constantly ready (and prone) to change it; and so for them it is the flow of time that counts, more than the space they happen to occupy: that space, after all, they fill but 'for a moment'."[13] The main character-

complete subordination and obedience. The individualistic type emphasizes that there is no group individuality, but individual people who make up a group. Therefore, ideas are the result of all the individuals who make up the group. The spirit of the group is harmony, not the sum of the spirits of all the members of the group. Within such a group, more attention is therefore paid to the individuals who make up the group than to the group itself. Cf. Siegfried Kracauer, *The Mass Ornament. Weimar Essays*, Cambridge – Massachusetts – London, Harvard University Press, 1995, pp. 145-146.

9 Zygmunt Bauman, *Identitet*, p. 16.

10 Cf. Zygmunt Bauman, *Identitet*, p. 16.

11 Scholars have not yet achieved full consensus on the names that would best describe modern society. Perhaps the reason for this is the fact that changes in society do not actually happen overnight or by proclamation, regardless of how much certain historical events or proclamations have influenced what is happening in society. Both the old and the new are valid in the transition. Society has its own dynamics. If the development of society follows its own dynamics, then modern society can be equally called modern and postmodern and other modernity. As he himself points out, Bauman prefers to use the term "society of fluid modernity". Cf. Zygmunt Bauman, *Tekuća modernost*, p. 29.

12 Zygmunt Bauman, *Tekuća modernost*, p. 13.

13 Zygmunt Bauman, *Tekuća modernost*, p. 10. English citation according to: Zygmunt Bauman, *Liquid Modernity*, Cambridge – Malden, Polity Press, ^{7}2006, p. 2.

istic of liquids is that they do not have a clear form if they are not placed within solid frames. So there really is content but lacking in form. But how can content be "accessible" if it has no form? Can it then be said that identity is both fluid and diluted, as, according to Bauman, the main characteristic of the time in which we live is precisely fluidity? In the absence of solid structures, the burden of individuals who have to form their own identities grows, creating in some way at least apparent structures upon which they can build their world. But the question is why such structures exist at all, when only the present moment[14] and its meaning for the next moment are important for fluid existence. Everything that has passed is unimportant and can be torn down and destroyed.[15] The answer may lie in the difficulties that result from fluid modernity. More specifically, the collapse and disintegration of solid support systems have resulted in insecurity, which manifests itself in various social aspects, directly affecting each individual. One of the five uncertainties that Bauman elaborates is in the weakening of togetherness. Interpersonal relationships that once formed a safety net and that have paid off in the long run, even if they sometimes asked for the sacrifice of one's own interests, are turning into short-term interest strategies that fall apart as soon as their benefits are exhausted.[16] The next difficulty arising from this is the growing loneli-

14 As nothing is constant, the meaning of choices and decisions that a person makes is reduced to what is present. In the "era of instantaneity", this implies seeking satisfaction and avoiding the consequences as well as responsibilities for those consequences. Cf. Zygmunt Bauman, *Tekuća modernost*, p. 126. On the other hand, solid structures and communities of like-minded people play a crucial role when it comes to the issues of meaning and ways of life. Cf. Ditmar Brock, *Die radikalisierte Moderne. Moderne Gesellschaften*, Wiesbaden, Springer VS, 2014, pp. 275-277.

15 Based on a report by Richard Sennett, who was following rallies in Davos for years, Bauman cites the example of Bill Gates. The comparison of Gates and Rockefeller best illustrates the change marked by fluid modernity that Baumann places under the headline of "Instant living". „Gates, says Sennett, 'seems free of the obsession to hold on to things. His products are furious in coming forth and as rapid in disappearing, whereas Rockefeller wanted to own oil rigs, buildings, machinery, or railroads for the long term. ' Gates repeatedly announced that he preferred 'positioning oneself in a network of possibilities rather than paralyzing oneself in one particular job' What seems to have struck Sennett most was Gates's unashamed, outspoken, even boastful willingness to 'destroy what he has made, given the demands of the immediate moment'. Gates appeared to be a player who 'flourishes in the midst of dislocation'. He was cautious not to develop attachment (and particularly a sentimental attachment) or lasting commitment to anything, including his own creations." Zygmunt Bauman, *Tekuća modernost*, p. 122. English citation according to: Zygmunt Bauman, *Liquid Modernity*, p.124.

16 Cf. Zygmunt Bauman, *Flüchtige Zeiten. Leben in der Ungewissheit*, Hamburg, Hamburger Edition, 2008, p. 9.

ness. Loneliness develops more intensely in cities due to the fact that an individual is the least visible in crowds, and then due to the multicultural nature of the urban population. Many different lifestyles and cultures result in "mixophobia"[17] because individuals lacking a solid foundation see this multitude primarily as a threat. The reaction to this threat, considering that the other is a stranger, is developing the "mysterious art of bypassing"[18] and avoiding authentic encounters, while the reaction, in regards to oneself, is either an attempt to purchase ready-made identities offered by commercial propaganda[19] or a further withdrawal into the feeling of loneliness and an attempt to find "members of the same species" in a virtual environment. There, in this "technically communicative inter-world"[20], the rules of the game are determined by the media which only intensify the feelings of isolation and excessive information irritation by pretending to be close.[21]

The previous attempt to briefly describe modern society and its impact on the identity of the individual clearly shows why the topic of identity is one of the "most popular" topics of our time. Sociology, psychology and politics all deal with it, though identity was the subject of only philosophical meditations up until a few decades ago.[22] Awakening of interest in the issues of identity is largely conditioned by the physical (geographical) and virtual rapprochement of different cultures. "Physical" pluralism and multiculturalism are primarily challenges for politicians because they represent the practical task of organizing the coexistence of people of different cultures in a spatially rather close society. Scholars are more interested in the pluralism and multiculturalism that are happening in

17 Zygmunt Bauman, *Flüchtige Zeiten. Leben in der Ungewissheit*, p. 129.

18 Zygmunt Bauman, *Postmoderna etika*, Zagreb, AGM, 2009, pp. 191-197.

19 Cf. Zygmunt Bauman, *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*, Hamburg, Hamburger Edition, p. 325. It is completely justified to ask the following question here: Does this process of identification happen with what is promised with the purchase of a certain product to all customers in the same way? Dietmar Brock thinks it does not. Cf. Ditmar Brock, *Die radikalisierte Moderne. Moderne Gesellschaften*, pp. 372-373.

20 Reiner Matzker, *Anthropologie. Theorie – Geschichte – Gegenwart*, München, Wilhelm Fink Verlag, 1998, p. 201.

21 In the essay "The Metropolis and Mental life", Simmel describes the psychological foundation upon which individuals develop in cities as "the intensification of emotional life", thus denoting restlessness and nervousness as states individuals find themselves in a situation of urban insecurity. Georg Simmel, *Essays zu Kulturphilosophie*, Hamburg, Felix Meiner Verlag, 2020, p. 66.

22 Cf. Zygmunt Bauman, *Identitet*, p. 20.

the virtual world. However, if one wants to contribute to the realization of quality coexistence in a multicultural milieu, one must first understand it. To do that, one must consider the virtual connection and mixing of cultures enabling cultural eclecticism at the level of individual identities. By means of the Internet, virtual factors are increasingly impacting the formation of individual identity. Personal identity is primarily self-understanding, and then self-determination, but also the starting point for understanding the other and, conversely, as a consequence of meeting the other, a certain correction of one's own self-determination.[23]

Does the fluidity of identity mean that it has disappeared? At the end of the analysis of postmodern identity as seen by Bauman, it should be emphasized, however, that fluidity does not mean that personal identity does not exist at all. Although identity is influenced by certain elements that a person is often unaware of or accepts uncritically, it seems that the key elements of one's identity are not unconsciously accepted or lived. It can be said that these key elements form the foundation or core of personal identity. That core can change, but it is less susceptible to influences than the "peripheral" part of identity. The core is the "I" bearer, the subject of the dynamics that occur in the constant revision and construction of personal identity, even when that "I" is confusing as it currently is. It is therefore more justified to use the term "dynamic identity" than "fluid identity".

2. Resources of a culture without identity

If the notion of identity in its practical realization seems too complex, vague and incomprehensible, the same can be stated for the notion of culture. The notion of culture has its own history of meaning and going back to its Latin root, in the sense of nurturing and cultivating, does not help much. The notion of culture has become a pendant used to denote various phenomena that can have both positive and negative presage (death culture, cancel culture). When it comes to the academic understanding of culture, it can be said that every author who deals with the topic of culture, also depending on the perspective, attaches a specific meaning to this notion. However, in most cases, common features can be singled out

23 More on the subject: Christina Drobe, *Menschsein als Selbst- und Fremdbestimmung. Eine theologische Reflexion philosophischer, literarischer und sozialwissenschaftlicher Zugänge zur Identitätsfrage*, Berlin, De Gruyter, 2016.

and one, albeit broad, but acceptable to all, understanding of culture can be derived, not marked primarily by the distinction of culture in relation to nature. First of all, the meaning of the word "culture" is not limited to what is usually discussed, for example, in the television show *Pola ure kulture* (*Half an Hour of Culture*). On the other hand, although the term "culture" is used without reservation in a variety of contexts, it cannot be said that "everything is culture"[24]. It is therefore useful to classify at least some of the areas of use of the term "culture" in order to more clearly outline the framework within which this reflection occurs. Considering the use of the word "culture" throughout various contexts, Klaus P. Hansen derives four classical meanings of it. The first meaning of "culture" refers to creative and artistic human work and includes arts and artefacts that have no practical purpose. The second meaning is marked by a particularly chosen way or style of life in terms of the level of culture, good manners, politeness and courtesy. The third meaning is value-neutral and integrative: culture encompasses customs, manners, tradition, religion, language, i.e., all the features and peculiarities of a community, which perceives itself as a community based on the shared beliefs and experiences passed down from one generation to another. The fourth meaning of the word "culture" denotes the result of an action in terms of sowing, cultivation or care, and is used mostly in agriculture (wheat culture) and medicine (bacterial culture).[25] In the context of this paper, every mention of culture and interculturality implies the third, most general meaning of culture, which encompasses the entire way of life of a community. The definition itself, or rather, the attempt at a definition that still contains the main elements, clearly reveal why culture is becoming increasingly complex in this most fundamental sense. To be more specific, common beliefs, experiences and values are becoming increasingly "scarce"; they are diminishing under the onslaught of different offers by a geographically and virtually networked society. Culture is no longer marked by a single nation and a single religion, although it never was in the full sense of it. New collectives are arising, the so-called subcultures, which individuals join and quit at their own discretion and according to their own affinities. In this sense, we can say that culture is fragmented and diluted, becoming fluid, and that the identities of individuals are less and less "recogniz-

24 Carl-Friedrich Geyer, *Einführung in die Philosophie der Kultur*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1994, p. 22.

25 Cf. Klaus P. Hansen, *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*, pp. 9-16.

able", i.e., they are impacted by factors that may not be generally known to other members of the community. The traditional understanding of culture as a homogeneous and impenetrable whole seems to be losing its validity. Culture no longer creates a context or "weaving of meaning"[26] which an individual decision could be connected to, so the orientation in the process of creating one's own identity became almost impossible for the individual.

The complexity of what at first seemed as a clearly defined traditionally understood culture is followed by social situations and their interpretations, which are expressed with different terms. To make it clearer, shedding light on a few terms that are most commonly used in contemporary discourse to describe the state of society, might be useful. First, multiculturalism denotes different cultures that exist within the same society. These cultures are homogeneous and closed. It is also worth noting that people of different cultures live next to each other without the intention of transferring elements of one culture to another, although their partial permeation is possible. Interculturality also presupposes an understanding of cultures as separate islands, which makes coexistence and communication among members of that culture fairly difficult. Wolfgang Welsch argues that neither the notion of multiculturalism nor the notion of interculturality properly describe today's culture precisely because their starting points are their homogeneity and separation. He sees the mixing and permeation of today cultures as their main characteristics. He denotes the new form of culture as *transcultural* because, on the theoretical side, it expresses the transcendence of the traditional understanding of culture, and on the practical side, it establishes the breaking through of the traditional cultural border. Referring to different national cultures is also wrong, according to Welsch, as these are political and linguistic communities, not cultural formations. At the macro level, transculturality is recognized in the networking of different cultures, their hybridization, comprehensiveness, and the disintegration of the distinction between foreign and domestic. At the micro level, transculturality is at work in the diversity of cultural sources that an individual accepts, in the individual's affiliation to different social groups, in the diversity of historical heritage and in the growing contrast of cultural and national identities. In short,

26 Peter Koslowski, *Die postmoderne Kultur. Gesellschaftlich-kulturelle Konsequenzen der technischen Entwicklung*, München, Beck, 1987, p. 64.

today's cultural determinants have become transcultural.[27] Given the influence of different macro-level and micro-level factors on the creation of a common and personal cultural identity, the question can be asked regarding the extent to which one can speak of community if fundamental beliefs, experiences and values are less and less shared in it. Can we even talk about a common identity or a cultural identity today?

François Jullien, a French philosopher and sinologist, published a book entitled *There Is No Such Thing as Cultural Identity*[28] in 2016. The provocative title upset the "guards" of the so-called Western European identity. Yet Jullien does not proclaim the death of what is called national or European culture but uses a conceptual shift to shed new light on the subject of cultural identity. He starts from the fact that cultures are not a static but a dynamic reality and that we need to change the terms we use in the debate on cultural identities.[29] The main change is that when talking about cultural diversity, the focus is not on the word "difference", but on the word "distance".[30] This, in turn, means that cultures are not discussed in terms of identity, as the opposite of identity is difference (and differences are the ones causing problems), but in terms of *fertility* and *resources*. On the other hand, emphasizing differences leads towards establishing an identity, according to a completed definition that no longer allows for any questions and thus isolates and kills different cultures. Furthermore, emphasizing differences does not take into account many other elements of culture that do not meet the criterion of diversity. The

27 Cf. Wolfgang Welsch, Transculturality: The Changing Form of Cultures Today, in: *Filozofski vestnik*, 22 (2001) 2, pp. 59-86, here: 64-75. More on the topic of transculturality: Afef Benessaieh, Multiculturalism, Interculturality, Transculturality, in: Afef Benessaieh (ed.), *Amériques transculturelles/ Transcultural Americas*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa / University of Ottawa Press, 2017, pp. 11-38.

28 François Jullien, *Il n'y a pas d'identité culturelle*, Paris, L'Herne, 2016. For the purposes of this paper, a German translation was used: François Jullien, *Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur*, Berlin, Suhrkamp Verlag, [4]2018.

29 The background to his discussion is what may be called *national identity* or *identity of origin*.

30 The French term is *écart*, which in German, depending on the context, is translated as *Abstand* and as *Abweichung*, sometimes in the sense of *Verrücken*. In the English language, these terms can be translated as 'detachment, deviation, turning, shifting, moving away, deflection, deviation, displacement'. The term "distance" was chosen for the purposes of this paper because, in the author's opinion, it contains a positive meaning in terms of the distance needed to see better. Besides, that meaning is closest to what Jullien himself stated regarding the choice of that expression. Cf. François Jullien, *Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur*, pp. 37-38.

distance is not directed primarily towards identification, but exploration, which encourages finding other possibilities. Namely, distance creates a "between", that is, an active interspace in which the opportunity for the unexpected, unpredictable and unconventional arises, an interspace in which the focus is not only on the distinctive aspect of the relationship between two cultures. This distance in the interspace creates a permanent tension. The interspace does not allow either side to prevail, but forces them to come out, i.e., to distance from themselves. According to Jullien, identity is erased in that interspace, where there are no differences. The distance, on the other hand, highlights "fertility," which Jullien calls a resource. The distance creates space for new opportunities, for resources that have not been considered thus far. Distancing (deviating) from the expected, known and conventional results in the creation of "something" that the opinion missed. That is the fertility of the distance. The distance does not lead through classification to cognition, but through tension[31] to reflection. Neither side closes the other off; they become mutually "affected", acknowledging each other's validity, and they are all but mutually exclusive.[32]

Given Jullien's interspace, it is justified to pose the question regarding the next step. Is it possible to remain in permanent tension without a solution, i.e., does each side remain distanced from itself without approaching the other side, or is there a possibility of finding a common ground? For Jullien, everything cultural is at the same time diverse and unique, and each culture develops within tension (in the distance) between diversity and uniqueness. The consequence of any attempt to approach cultures from the perspective of differences is the isolation of one culture in its identity. However, determining identity is impossible precisely because it is constantly changing in terms of culture. To be more exact, a culture that does not change is a dead culture, as evidenced by the phrase

31 As an example of tension, Jullien cites difficulties in writing the preamble to the European Union Constitution. An agreement on European identity was never reached precisely because the related discussion was centred around the principle of either-or , in the sense that Europe is either Christian or secular. A different approach, relative to the distance, allows the recognition that is Europe both Christian and secular, and a view that sees both components are resources, as a relationship of tension in which these two currents revive and enrich each other. Cf. François Jullien, *Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur*, p. 51.

32 Cf. François Jullien, *Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur*, pp. 35-43.

"dead languages". The source of the cultural, of what makes a culture, is transformation. This is the reason why it is not possible to set cultural characteristics in a fixed way or talk about the identity of one culture.[33] Therefore, it is less appropriate to talk about the cultural wealth (because wealth is possessed) than about cultural resources, which are available to everyone.[34] It is this understanding of culture as a resource that allows a new offer, which opens up new possibilities for discovering new resources, to be created in the distance. While emphasizing differences isolates each side in its scarcity, distance allows that what is separated to remain in the interspace of tension with the potential to create something common. "Common" does not mean "similar", though.[35] It means *a common resource*. The capacity of togetherness, the consistency of a society equally depends on its ability to deviate (distance) and on the shared common. This shared common constantly develops new deviations (new distancing), makes them active and productive, thus enabling continuous renewal. The relationship between the distance and the shared common is not dosed proportionally but is a matter of a constant maintaining of the tension that is the source of perpetually new stimuli. The common and the deviation are mutually conditioned: the common is the place where deviations develop, while the deviations allow the common to develop.[36] This understanding of cultures and their relationships requires a special form of dialogue. The solution is neither an attempt at synthesis, conforming, which would overcome diversity, nor a way of searching for a common denominator that requires analysis, a comparison of the constituent parts of cultures in order to find out what they agree on. This will not result in a solid common core; it might only reveal an analogous form of interaction, similar relationships between elements of culture, which is not sufficient. What is important for dialogue is the "*dia*", the "between",

33 Cf. François Jullien, *Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur*, p. 47.

34 Cf. François Jullien, *Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur*, p. 66. Jullien also sees Christianity as a resource that can "existentially motivate" man to find something that will be useful and appropriate for his life in it. He later elaborated on the idea of Christianity being a resource in a separate book. Cf. François Jullien, *Ressources du christianisme*, Paris, L'Herne, 2018.

35 To explain what this means, Jullien cites an example from politics, where integration does not mean assimilation. Cf. François Jullien, *Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur*, p. 78.

36 Cf. François Jullien, *Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur*, pp. 79-80.

created by distancing. In this interspace, both sides of the dialogue meet and have the opportunity to observe and try to understand both the other and themselves. This encounter also includes confrontation, as distancing does not mean leaving one's own position, but only its demand for exclusivity. The distance puts both sides in tension, allowing each side to integrate the position of the other into its own horizon and emerge from its own unquestionable self-understanding. The other is no longer observed defensively, but as someone who can teach us something. Taking the perspective of another reveals the one-sidedness of one's own perspective. These insights contribute to easing the initial tension, which in turn expands the interspace where the encounter takes place, thus continuously opening up new opportunities for dialogue.[37] Of course, only as long as there is an authentic readiness for it.

Jullien's approach to the issue of cultural identity can be helpful with taking an initial stance when entering into intercultural dialogue. The fear of losing oneself when facing a different obstacle represents the possibility of seeing the other outside the framework conditioned by holding one's own position and one's own perspective as the only possible one. Distance implies a change of one's viewpoint from which one reflects one's own and gains insight into others. It is neither a renunciation of one's own nor a strategic manoeuvre to take a better position in relation to the other. In the interspace, both sides are on the same level, equal, not in the pretension of overcoming the other side, but in the opening and offering of their own resources. Understanding culture as a resource does not exclude anyone nor does it deny identity;[38] it gives it new strength, activating it in its dynamism.

If Welsch's concept of transculturality is taken into account, Jullien's proposal, especially from a cultural perspective, seems to contribute to a better understanding of the emergence of fluid personal identities. Indeed, if cultures are not homogeneous, independent, clearly defined collective identities, then understanding culture as a resource can serve as a great starting point for more fruitful communication and dialogue between people, as that resource is not owned by anyone and is available to everyone. Mutual encounters provide the dynamic identity with the

37 Cf. François Jullien, *Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur*, pp. 90-91.

38 The diversity of the other would go unnoticed if there was no awareness of identity.

opportunity to draw from resources and thus further develop its own identity.

Conclusion

The purpose of this reflection on identity and culture is to raise awareness of the reality, i.e., all the factors to be taken into account when discussing religious education in a transcultural[39] context. It turned out that there are myriad notions and definitions of multiculturalism, interculturality, transculturality (all these notions are attempts to describe one and the same reality). Scientists from various professions sit behind computers dissecting and honing notions as well as developing theories. All the mentioned elements are incorporated and intertwined in different proportions and in a unique and unpredictable way in every person, or in the context of school religious education, in every child, in every student. Therefore, one should be aware that every intercultural and transcultural communication, part of which is religion as well, is a complex reality in which it is impossible to predict the possibilities and achievements of its realization or failure. Reality is neither simple nor uniform. Religious education teachers may, for example, assume that children they are working with have a clear identity (especially if in the case of confessional religious education), but not be aware of what they "picked up" on the Internet or various social networks, or what they think about religion as such, or what their identity actually is.[40]

If we start from the understanding of culture as a resource, then religion as a part of culture is also a part of that resource. And religious education has the task of activating and directing that resource in an intercultural context. Religious education in transcultural Europe can be approached on two principal levels. The first level is theoretical, which can help to better understand and "name" the state of the world in which people live, to a certain extent, but which also, if allowed to be seduced by overly detailed distinctions, can simultaneously blur their perspective and distract them from the purpose. The second level is practical, which,

39 Although the title of the scientific conference in the context of which this paper was written reads "intercultural", following the presentation, the term "transcultural" seems more appropriate.

40 The question of the identity of the religious teachers themselves also spurs debates. More on the subject: Ružica Razum, Identitet i poslanje magistara teologije te magistara religijske pedagogije i katehetike, in: *Bogoslovska smotra*, 83 (2013) 4, pp. 723-741.

bearing in mind all the complexity, still primarily sees a concrete person in a concrete space and time, and seeks to approach that person in such a way that this rapprochement for both sides results in reduced closure and fear of the other, as well as increased openness and connection in what is their common fate. That second path − the path of a concrete person − is the path of religious education.[41] Such an encounter also enables a sort of an "identity revision"[42]. Identity revision, on the other hand, presupposes mutual respect for self-determination and understanding the motives of the other without the necessity of their acceptance and integration into one's own identity. That way, the core of one's own identity is preserved, but also revised by knowing and understanding the other. The dual task of religious education in the context of intercultural education is raising awareness and correcting one's own identity, as well as better understanding and acceptance of the identity of the other. This can be facilitated by creating a "between" space in which one shall learn and be taught how to withstand the confrontation and tension of different cultural (and religious) resources, and how resources contribute to the interpretation of existential experiences and possible identity revision. The attitude assumed by a person when entering the interspace does not represent tolerance, but solidarity.[43]

41 It is no coincidence that Martin Buber titled his work "Me and You" instead of "We and You". Collectives are willing to sacrifice individuals to save themselves. However, when it comes to meeting "me and you", it is about two people who meet primarily at the level of their humanity. Cf. Martin Buber, Ich und Du, in: Martin Buber, *Das dialogische Prinzip*, Heidelberg, Verlag Lambert Schneider, 1979, pp. 7-136.

42 Zygmunt Bauman – Stanisław Obirek, *O Bogu i čovjeku. Razgovori*, Zagreb, Naklada Ljevak, 2014, p. 174. On the next page, Bauman also offers a "recipe" for the institutional Churches, aware, however, that it is not easy to implement. "Short and intricate: I plead for the striving of the quarrelling Churches and their congregations to accept the principle of the belief that God is one does not mean that he must not be imagined and worshipped in different ways; I opt for them to be convinced (according to the logic of human relations) that, if they adopt this principle, they will increase the glory and power of the God they worship, instead of becoming the subject of trade and free-American stocks… Will you find a more humane formula for coexistence of monotheisms in an incurably polytheistic world?!"

43 Cf. Zygmunt Bauman, *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*, pp. 369-374. Koslowski, on the other hand, notes that everything is the same and that one cannot speak of tolerance, but of indifference, as there is no "normality of culture" as a reference point for interpreting life and the order of existence. Cf. Peter Koslowski, *Die postmoderne Kultur. Gesellschaftlich-kulturelle Konsequenzen der technischen Entwicklung*, p. 155.

Given the diagnoses of current identity and culture without identity, and precisely because of them, in the end it seems rather important, in Bauman's words, as a stimulus and a signpost, to recall the purpose and meaning of culture. "It is difficult to conceive of culture indifferent to eternity and shunning durability. It is similarly difficult to conceive of morality indifferent to the consequences of human actions and shunning responsibility for the effects these actions may have on others. The advent of instantaneity ushers human culture and ethics into unmapped and unexplored territory, where most of the learned habits of coping with the business of life have lost their utility and sense. As Guy Debord famously put it, 'Men resemble their times more than their fathers.' And present-day men and women differ from their fathers and mothers by living in a present 'which wants to forget the past and no longer seems to believe in the future' . But the memory of the past and trust in the future have been thus far the two pillars on which the cultural and moral bridges between transience and durability, human mortality and the immortality of human accomplishments, as well as taking responsibility and living by the moment, all rested."[44] The two pillars mentioned in the quote in fact represent the main task of religious education in intercultural Europe.

44 Zygmunt Bauman, *Tekuća modernost*, p. 126. English citation according to: Zygmunt Bauman, *Liquid Modernity*, p.124. Bauman's citation of Guy Debord refers to his work *Comments on the Society of the Spectacle*, London – New York, Verso, 1990, pp. 13, 16.

DIALOGUE OF RELIGION AND SCIENCE AS A NEW RELIGIOUS DIMENSION OF INTERCULTURAL EDUCATION

Kristina VUJICA

UDK 001:2-184.3
2-47
2Tillich, P.
Original scientific paper

Abstract:

The aim of this paper is to show that the dialogue between religion and science impacts man's acceptance of others in their diversity. First, in the introductory reflection, which discusses the inseparability of religion and science in the context of Heschel's syntagm *interrogative anxiety*, we aim to emphasize that both religion and science possess the same interrogative power, which seeks not only to explain but also to discover the meaning of the world and man. We are therefore in a need of a dialogue between religion and science, discussed in the following chapter, which should enrich contemporary religious and scientific discourses. However, such a dialogue must first take place within the individual. Religion and science can challenge each other and this is just another opportunity for both of them to reformulate and explain themselves again. Such a dialogue participates and prepares people for a dialogue with the world, shapes their worldviews in which the other and the different are not a threat but an opportunity. That is what we recognize as a strong influence on the intercultural dimension of religious education. It is about openness where no one is deprived of the power of speech, but enters into a dialogue with others full of respect, but also with well-meaning criticism that can mutually make us think, enrich and force us to think and seek deeper. In line with that, the author finds it valuable to re-examine, in light of that, both religious and scientific discourses, within which there will be no exclusivity, but inclusiveness of the search for answers that should be present in religious education, if not everywhere else. Citing Tillich's guidelines, which speak strongly of Christian symbols mediated within religious education, it is important to emphasize that these symbols, when not in conflict with inquisitive opinion and when answering students' questions, point to what we call Tilich's *ultimate concern.*

Keywords: dialogue, ultimate concern, interrogative anxiety, interculturality, religious education.

Introduction

Dialogue between religion and science as a new religious dimension of intercultural education is a very broad and demanding topic that will not be exhaustively elaborated here, but presented with only a few reflections. Although the title of the paper says that this is a new dimension of intercultural education, it is certainly not new, though it asks us to rediscover and rebut it within contemporary discourse.

First of all, the very title, *Dialogue of Religion and Science,* does not primarily mean the dialogue of religion and natural sciences and the basic question of world's origin: Could something arise out of nothing? That is an important question, though not the only one regarding which religion and science can complimentary have something to say. More specifically, Leibniz's question: "Why is there something rather than nothing? Why is something like that and not different?"[1] reveals that there is already something here and that human ingenuity tries to address this issue in different ways. Leibniz was the first to formulate that question, though it was already rooted in the Greek *arché*; it showcases how throughout history, despite all the misinterpretations and misunderstandings, religion and science have always been the two driving forces seeking to explain man and the world. That touches upon their permeation based on the same interrogative power. If science, as Abraham Joshua Heschel puts it, "knows it needs to examine,"[2] religion equally and legitimately asks: "Who instilled that interrogative anxiety in me?"[3] In the light of this driving force, the human meaning of *being* and the man's need to find a deeper meaning of existence is becoming more and more pronounced. What does that actually mean? After numerous attempts to explain ourselves and the world, united with a strong confidence in science and progress, people have not ceased to be faced with the fragility of their own existence, and thus with questions revolving around its ultimate foundation. People's *being* is built not only and exclusively by faith nor only and exclusively by science. Both sides contain something disastrous for human beings, but also that which enables them *to be* of better quality − and these are questions that arise, both from science and religion. It is in this *inter-*

1 Gottfried Wilhelm Leibniz, *Teodiceja. Ogledi o dobroti Božjoj, slobodi čovjekovoj i podrijetlu zla*, Zagreb, Demetra, 2012, p. 106.

2 Abraham Joshua Heschel, *Čovjek nije sam*, Rijeka, Ex libris, 2010, p. 40.

3 Abraham Joshua Heschel, *Čovjek nije sam*, p. 40.

rogative anxiety that the foundation lies, which neither religion nor science should exclusively appropriate, even when the same questions are asked differently. They should acknowledge each other's question coherence, cooperate in an attempt to answer them and pave the way for a better human *being* with a relationship of dialogue.

1. The inseparability of religion and science in the context of *interrogative anxiety*

Let us clarify what we mean by the terms *science* and *religion*. The word *science* is understood in two very different ways. One that derives from the German-speaking world, where science or *wissenschaft* means "a set of all systematically methodically acquired and shaped knowledge and the activity by which such knowledge is acquired".[4] That is the sense in which we understand the natural, social and human sciences, with theology and philosophy also being sciences. However, in the Anglophone tradition, the word *science* is understood in its narrow sense, referring to "a set of such knowledge acquired by one of the scientific methods, and the rational activity of predicting and explaining environmental phenomena (scientific knowledge) which is achieved by ascribing certain phenomena to certain universal laws. In the narrowest sense, science refers to the study of the physical universe and its constituents through observations, measurements and experiments, which can be repeated to establish, confirm or clarify laws explaining the nature and interaction of the mentioned constituents"[5]. In other words, science is understood as that which can be represented mathematically. In our consideration, the word *science* is used in the first sense, in which the humanities also have their scientific legitimacy and recognizability.

The distinction between faith and religion is not particularly important here, at least as far as our topic is concerned. A sense of the unspeakable belongs to both, as well as a passion for the truth and an interrogative anxiety. In that regard, we use both terms almost synonymously. The meaning of the word *faith* is taken from Paul Tillich, who interprets it from a biblical perspective as "the act of the whole personality. Will, knowledge

4 Mladen Domazet, Znanost, in: *Filozofski leksikon*, Stipe Kutleša (editor-in-chief), Zagreb, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2012, pp. 1285-1287.

5 Mladen Domazet, Znanost, in: *Filozofski leksikon*, p. 1286.

and feelings participate in it."[6] Faith, therefore, is not an isolated function of the human spirit. Man as a whole participates in it with all that we know about his spiritual and physical nature, not neglecting its multi-layered and complex nature. In line with that, Tillich holds that religion "is not a special function of man's spiritual life"[7]. He interprets the history of religion in a rather mindful manner, presented here due to its importance for the development of our topic: "History tells us the story of how religion goes from one spiritual function to the other to find a home, and is either rejected or swallowed by them. Religion comes to the moral function and knocks at its door, certain that it will be received. Indeed, it is not rejected; it is taken in. But it is taken in as a 'poor relation' and asked to earn its place in the moral realm by serving morality. It is admitted as long as it helps to create good citizens, good husbands and children, good employees, officials, and soldiers. But the moment in which religion makes claims of its own, it is either silenced or thrown out as superfluous or dangerous for morals. So religion must look around for another function of man's spiritual life, and it is attracted by the cognitive function. Again religion is admitted, but as subordinate to pure knowledge, and only for a brief time. Pure knowledge, strengthened by the tremendous success of its scientific work, soon recants its half-hearted acceptance of religion and declares that religion has nothing whatsoever to do with knowledge. Once more religion is without a home within man's spiritual life. It looks around for another spiritual function to join. And it finds one, namely, the aesthetic function. Why not try to find a place within the artistic creativity of man? religion asks itself, through the mouths of the philosophers of religion. And the artistic realm answers, through the mouths of many artists, past and present, with an enthusiastic affirmative, and invites religion not only to join with it but also to acknowledge that art is religion. But now religion hesitates. Does not art express reality, while religion transforms reality? Is there not an element of unreality even in the greatest work of art? Religion remembers that it has old relations to the moral and the cognitive realms, to the good and to the true, and it resists the temptation to dissolve itself into art. So religion turns to something that accompanies every activity of man and every function of man's spiritual life. We call it feeling. Religion is a feeling: this seems to be the end of the wanderings of religion, and

6 Paul Tillich, *Biblijska religija i potraga za krajnjom zbiljnošću*, Zagreb, Kršćanska sadašnjost, 2016, p. 55.

7 Paul Tillich, *Theology of culture,* London, Oxford university press, 1959, p. 5.

this end is strongly acclaimed by all those who want to have the realms of knowledge and morals free from any religious interference. Religion, if banished to the realm of mere feeling, has ceased to be dangerous for any rational and practical human enterprise. But, we must add, it also has lost its seriousness, its truth, and its ultimate meaning. In the atmosphere of mere subjectivity of feeling without a definite object of emotion, without an ultimate content, religion dies."[8] By demonstrating in this way the historical course of religion through various human functions, Tillich finds that religion is not deducible to any of them. It cannot be exhausted by any human function and can never be fully explained.

This does not end its walk, but even more religions: "In this situation, without a home, without a place in which to dwell, religion suddenly realizes that it does not need such a place, that it does not need to seek form a home. It is at home everywhere, namely, in the depth of all functions of man's spiritual life. Religion is the dimension of depth in all of them. Religion is the aspect of depth in the totality of the human spirit. What does the metaphor depth mean? It means that the religious aspect points to that which is ultimate, infinite, unconditional in man's spiritual life. Religion, in the largest and most basic sense of the word, is ultimate concern."[9] To this we can also add science, where religion could not anchor either, although it is bound to science, though different, by questioning anxiety and ultimate concern. For what? For truth, meaning, explanation of how and why something exists? We can argue that religion was also allowed in science, but only to be subject to mathematically measurable facts. The religious search for truth does not negate measurability, but transcends it. As previously stated, religion is expressed, experienced and it survives within the whole of man and within all human activities, especially human experience.

In his capital work *The Varieties of Religious Experience*, William James states that "what works within another reality must be real as such. Therefore, God is real because his influence is real."[10] Furthermore, the ontological approach to experience shows our transcendence and openness to the unspeakable. That unspeakable and mystical in experience proves to be real and effective. It is that 'greatness' in us that is inexplicable and that

8 Paul Tillich, *Theology of culture,* pp. 6-7.

9 Paul Tillich, *Theology of culture*, p. 9.

10 William James, *Raznolikosti religioznog iskustva*, Zagreb, Naprijed, 1990, p. 353.

draws us into co-experience and co-cognition with something greater than us. Therefore, each of these experiences testifies that "greatness" does exist, that it works, and that something really improves when you come into proper contact with "the greatness"[11]. The science which holds that everything has to be measured is the science that has decided to engage exclusively in what can be measured. If another discipline, such as theology or philosophy, deals with that the immeasurable, it does not mean it has lost its legitimacy because the immeasurable is also a part of human experience and human reality. James continues that train of though noting that if we "look at man's whole mental life, the inner life separate from learning and education, which man follows in his inwardness and secrecy, we must admit that rationalism can explain only a very small part of it. Your whole subconscious life, your impulses, beliefs, needs and forebodings have created assumptions, and your consciousness feels the weight of their conclusions. And something in you knows that these conclusions must be truer than any rationalistic pedantry, no matter how astute that it."[12] Alligned with that, Tillich emphasizes: "if someone rejects religion in the name of the moral function of the human spirit, he rejects religion in the name of religion. Ultimate concern is manifest in the realm of knowledge as the passionate longing for ultimate reality."[13] The same goes for cognition and art. We would add the following: If, therefore, one rejects religion in the name of science, one rejects religion in the name of religion. Because, "faith is a state of being immersed in the ultimate concern. And since only what should ultimately concern us on the basis of our being and meaning, we can also assert: faith is a concern with our existence, with the ultimate 'why' and 'where'. It is a concern that encompasses the whole person; it is the most personal concern that determines all others."[14] And indeed, such concern accepts every other concern that illuminates at least a small part of the truth to which it aspires. They are alligned with the search and questioning of reality and meaning. Thus we find that faith in God is not irrational, but also not under the yoke of rationalism. It is directed towards the truth that demands us to open up to it. As Hans Küng observes: "The more banal the truth (trivia, shallow-

11 William James, *Raznolikosti religioznog iskustva*, p. 348.

12 William James, *Raznolikosti religioznog iskustva*, p. 50.

13 Paul Tillich, *Theology of culture*, p. 8.

14 Paul Tillich, *Biblijska religija i potraga za krajnjom zbiljnošću*, p. 54.

ness), the greater the certainty. The more significant the truth, the lesser the certainty. Because: the deeper the truth for me is, the more I have to open up to it, prepare inwardly, prepare for it in terms of intellect, will and emotions, in order to reach that real 'certainty', which is something other than guaranteed certitude."[15]

We shall conclude this introductory part of our reflection with the thought by Marcel Gauchet, a French historian, philosopher and sociologist, who, attempting to understand the religious in man, in dialogue with Luc Ferry, says the following: "The real question is how to think now about this core that has outlived the religious institutionalization of man's world? For it seems unquestionable to me that even at the time of the abandonment of religion something from the explicitly religious period of human history has survived, and it is doomed to permanence. What is it? How exactly to understand it? I agree with you, something mysterious is at work. I reckon that this unknown area of our experience can only be approached by feeling that we are faced with something unknown in ourselves. This sense of the unknown is by no means lost with the disappearance of the unknown supernatural, as our naive reductionists claim, but is, in fact, doubled."[16] Even Gauchet himself confirms that the religious in man, after all attempts to expose it, is *doomed to permanence.* Our interrogative nature and the *sense of the unspeakable* represent the religious spark, passion and longing for truth that manifests itself in the various areas of human *being and acting*, found at the core of it.

2. Dialogue of religion and science

Why are we in the need for a dialogue with science? Let us cite the example of a well-known critique of religion deriving from psychology, as developed by Sigmund Freud, and the response to that critique from the work of Hans Küng. Starting from the notion of the first forms of totemic behaviour[17] in human life, which then pass to the well-known

15 Hans Küng, *Postoji li Bog?*, Rijeka – Sarajevo, Ex libris – Synopsis, 2008, p. 860.

16 Luc Ferry – Marcel Gauchet, Religijsko nakon religije, in: *Europski glasnik*, 12 (2007) pp. 12, 160.

17 "If the totem animal is the father, then the two principal ordinances of totemism, the two taboo prohibitions which constitute its core − not to kill the totem and not to have sexual relations with a woman of the same totem − coincide in their content with the two crimes of Oedipus, who killed his father and married his mother, as well as with the two primal wishes of children, the insufficient repression or the re-awakening of which forms the nucleus of perhaps every psychoneurosis.", Sigmund Freud, *Totem*

Oedipus complex, Freud explains the idea of God as the idea and image on which man projects the earthly father. In this sense, the complex image of the father plays a major role in understanding God in childhood. This makes it clear that these are the infantile desires of the never-conquered father complex of both an individual and all humanity, manifested in a helpless child longing for protection, justice, prolongation of life and other repressed desires arising from this conflict.[18] This is where the illusions offered by religion to fulfil desires appear, even though it cannot really fulfil them. The individual projects the emptiness and dissatisfaction in these fundamental relationships onto the image of God, who then assumes the role of symbol, role model and fullness. So Freud thinks that he is exposing the image of God, which in this sense represents man's alienation within religion. He answers the basic question (*Where do religious notions get their inner strength from?*) with the following words: "Those notions that are issued for lessons are not deposits of experiences or final results of opinions, they are illusions, fulfilment of the oldest, strongest, greatest desires of humanity; the secret of their strength is in the strength of that desire."[19]

There is no doubt that Freud's psychoanalysis contributed a lot by revealing "the extent to which the unconscious determines man and the history of mankind, and the extent to which the earliest childhood, the first child-parent relationships and the relationship with sexuality, are fundamental to man's religious attitudes and notions."[20] An indisputable contribution of religion, as Feuerbach said, is that it can be a mere projection, that it can be opium, as Marx phrased it, a means of social appeasement and consolation (repression) and, as Freud described it, an illusion of fulfillment of the deepest desires of mankind. But on the other hand, Küng holds[21] that it does not have to be all that. First of all, the psychological, social, or economic factors of religion still say nothing about the existence or non-existence of God: "The desire for God can be fully met by the God of reality."[22] Küng also asks: "Is a certain religion bad because of that, and

and Taboo. Neke podudarnosti u duševnom životu divljaka i neurotičara, Zagreb, Stari grad 2000, p. 166.

18 Cf. Sigmund Freud, *Budućnost jedne iluzije i drugi spisi*, Zagreb, Naprijed, 1986, p. 333.

19 Sigmund Freud, *Budućnost jedne iluzije i drugi spisi*, p. 339.

20 Hans Küng, *Postoji li Bog?*, p. 458.

21 Cf. Hans Küng, *Postoji li Bog?*, p. 458.

22 Hans Küng, *Postoji li Bog?*, p. 459.

does it speak against its truth, but also – as in psychoanalysis – all possible instinctual motives, libidinous inclinations, psychodynamic mechanisms, conscious and unconscious desires participate in it? Why shouldn't I really wish?"[23] In other words, all our relationships involve the dynamics and stratification of the human person. This definitely does not mean that all our relationships are unreal or just a product of unconscious and neurotic behaviour. Even if they are, it still does not mean that they are unreal or false. In line with that, Tilich also states: "But every projection is not only a projection of something, but it is also a projection upon something. What is this "something" upon which the image of the father is "projected" so that it becomes divine? The answer can only be: It is projected upon the "screen" of the unconditional! And this screen is not projected. It makes projection possible. So we do not reject the theory of projection (which is as old as philosophical thought), but we try to refine it."[24]

It should also be emphasized that we do not reject the fact that human religiosity can also be explained by psychology. That is where Freud's contribution was as great as that of many of his colleagues. However, explaining religion through the psychological perspective is not final and it does not say everything there is about religiosity, especially if the tenets are unfounded and stem from pre-determined atheism. That is, of course, legitimate as well, but it is equally scientific to point it out and discuss the lack of foundation of such scientific observations. In our case, it is, as Küng points out, an understanding of religious development for the purpose of *doctrinal-schematic evolutionism*[25], which no serious researcher of the history of religion advocates today. The inability to historically prove the first form of religion is a starting point that everyone should count on: "Pre-animism or animism or totemism being the original form of religion everywhere is a dogmatic postulate, not a historically proven fact."[26] Freud held that religion developed in its uniformity from these prototypes of human behaviour and thus neglected the stratification of the development of religion. This gives the impression that he has taken on those forms of human behaviour that confirm his psychoanalysis, which makes it scientifically questionable.

23 Hans Küng, *Postoji li Bog?*, p. 459.

24 Paul Tillich, *Theology of culture*, p. 140.

25 Cf. Hans Küng, *Postoji li Bog?*, p. 450.

26 Hans Küng, *Postoji li Bog?*, p. 450.

Using this example, we have shown a dialogue of religion and science within which the power of speech is not taken away from any of the two. Freud's critique provoked religion to reconsider and utter itself. And indeed, as we have already pointed out, faith in God can be a pure projection and refuge of the deepest longings and consolations, though it does not have to be all that. Freud pointed out a possibility of fleeing to religion, which greatly contributed to the questioning of religion and, as Tomáš Halík puts it, "to loom over the Secret again"[27]. On that note, Tillich also states: "It is regrettable that scientists believe that they have refuted religion when they rightly have shown that there is no evidence whatsoever for the assumption that such a being exists. Actually, they have not only not refuted religion, but they have done it a considerable service. They have forced it to reconsider and to restate the meaning of the tremendous word God."[28] Equally, a theological contribution can serve science in the way Küng has shown by exposing its dogmas and assumptions that are not identical to scientific facts, even though they want to present themselves as such. At the same time, and in our case, it is psychology; the psychological explanation of religion is not deprived of its role and strength. However, that is not exclusively and absolutely its explanation. In addition to psychology, there is philosophy, physics, biology, art, sociology, history and other disciplines that approach the topic of religion in a unique way and with which religion enters into dialogue.

We are in the need of a dialogue between science and religion in order for the latter to participate in the noble purpose of science and speak out when science needs support as well as when science becomes its own purpose and threatens the deepest meaning of the human *being*. We are in the need of a dialogue because science and religion can correct and complement each other, and develop interrogative anxiety in that complementarity, without neglecting the question of where the anxiety in us comes from. Also because they can question each other, which should be approached in a positive way and in the spirit of opening up new possibilities for reflection and speech.

In the foreword to the collection of papers *Sa svim brodolomima povijesti (With All The Shipwrecks of History*), Mate Uzinić emphasized the

27 Tomáš Halík, *Strpljenje s Bogom*, Sarajevo, Svjetlo riječi, 2015, p. 11.

28 Paul Tillich, *Theology of culture*, p. 5.

need for "a conversion for dialogue"[29]. It is necessary to convert to dialogue. What does that actually mean? It is a request that happens first and must happen in people themselves. Such a request presupposes effort, concern, desire, indisputably torment as well, to question oneself before doing so in relation to others. It is a request that presupposes the willingness to expose oneself. It is a way to create interlocutors in encounter and dialogue. On that note, Bishop Uzinić asserts: "We need to enter into a dialogue with the modern world and all its achievements in order to illuminate it with the light of faith. As theologians, whose vocation is to proclaim the right of all creation to freedom, but also the possibility of freedom in Jesus Christ, we are called to enter into dialogue with the world, with different scientific disciplines, with different views of reality and man."[30] *Turning to dialogue* indicates that it is possible to enter into dialogue with the modern world only after that dialogue happens and is happening primarily in ourselves. Only then doubt and questioning of faith do not simultaneously mean a contradiction of faith, but faith encompassing them. This is primarily a dialogue of faith and science, which takes place from within, in the individual. The lack of dialogue with others is a reflection of the lack of dialogue within ourselves. This lack incrementally entails ignorance, which then results in the fear of the other, the vulnerability to questioning, unaware that faith is only possible within the tension of questioning. The same goes for scientists. Let us recall the words of Francis Collins, who stated: "I never really seriously considered the pros and cons of religion. Did I not consider myself a scientist? And does a scientist not come to conclusions only after considering the evidence? Is there a more important question in human lives than the one regarding the existence of God? And yet, due to my intentional blindness and something that is best called arrogance, I have avoided seriously considering the possibility that God truly exists."[31] In other words, Collins rejected religion even before he had arguments for its rejection, which means that he behaved unscientifically precisely towards religion. Everything starts from our

29 Mate Uzinić, Predgovor hrvatskom izdanju: Pozvani smo, ne povisivati ograde, nego produživati stolove, in: *Sa svim brodolomima povijesti. Teologija nakon Veritatis gaudium u kontekstu Mediterana*, Secondo Bongiovanni – Sergio Tanzarella (ed.), Dubrovnik, Dubrovačka biskupija, 2021, p. 13.

30 Mate Uzinić, Predgovor hrvatskom izdanju: Pozvani smo, ne povisivati ograde, nego produživati stolove, p. 13.

31 Francis Collins, *Božji jezik*, Zagreb, Profil, 2008, p. 25.

view of the world: "Our worldview is the way we see ourselves in relation to the whole. Or vice versa, it is the way we see the whole in relation to ourselves'. Worldview is a fundamental aspect of intercultural and interreligious communication, it must be considered very serious in order to encourage fruitful dialogue."[32] Numerous factors play a role in creating a worldview, with educators and teachers, especially religious teachers, playing an indispensable role when it comes to the religious dimension of intercultural education.

3. The impact of dialogue between religion and science on the religious dimension of intercultural education

Here we have reached the point where dialogue between religion and science is recognized as a 'new' religious dimension of intercultural education. Interculturalism implies dialogue, tolerance, respect for other and different cultures, which would lead to possible coexistence. Again, the emphasis is on the idea of that moment happening first in the individual. The dialogue between religion and science shapes our view of the world and our inner stance. Based on all the above, such a dialogue prepares individuals for confrontation, primarily for dialogue within themselves, confrontation with their own issues and ultimate concern. This is what we find in the wording: conversion to dialogue. A worldview and an inner stance that asks, seeks and reveals, aware that it does not have a monopoly on truth, will surely be a spirit open to the other and the different. If this moment is absent due to fear and endangerment from the others and the different who carry their religion along with their culture, then not only are individual's own values endangered and unsafe, but it is also clear that the questioning of religion never happened in that individual. At that point, every question becomes a threat as well as every otherness. This is where religion works, built into its ideas, which does not encompass doubts and questioning, but denies them and avoids them. Or such a religion simply never raised the question. In the same way that scientific questions represent a threat, so will the people who have other experiences, belong to a different culture and a different religion. How does this affect religious education?

32 Ambrogio Bongiovanni, Značenje konteksta, in: *Sa svim brodolomima povijesti. Teologija nakon Veritatis gaudium u kontekstu Mediterana*, 29, as cited in: David J. Hesselgrave, *Communicating Christ Cross – Culturally*, Allahabad, St. Paul Publication, 1978, p. 126.

Tillich expressed two key problems within religious education, which are certainly valid today as well, in the context of Catholic religious education in schools. He mentions two difficulties: "One is the fact that it has to give answers to questions which never have been asked by the child. In speaking of God and the Christ and the Church, or of sin and salvation and the kingdom of God, religious education mediates a material which cannot be received by the mind of those who have not asked the questions to which these words give answers. These words are like stones, thrown at them, from which sooner or later they must turn away. Therefore, every religious educator must try to find the existentially important questions which are alive in the minds and hearts of the pupils. It must make the pupil aware of the questions which he already has. After this has been done, he can be shown that the traditional symbols in myth and cult originally were conceived as answers to the questions implied in man's very existence. The correlation of question and answer gives meaning to the answers and opens up the mind of the pupil to the symbols into which religious education has inducted him. But where questions are asked or provoked and the answers are interpreted in the light of the question, there the humanistic spirit is at work."[33] It should be pointed out that science also raises questions and that they are part of human questioning, regardless of the fact that they also have their religious roots even within science. That fact should also be pointed out so that students would know and be able to see the link between the permeation of religion and science. It seems that then, religious students will not be disoriented in their inability to connect Christian symbols to the contemporary world in which they live. Students should: „feel that the Christian symbols are not absurdities, unacceptable for the questioning mind of our period, but that they point to that which alone is of ultimate concern, the ground and meaning of our existence and of existence generally."[34]. That foundation and meaning are revealed in the culture and religion to which we were born. This is where our view of the world is shaped, as the fundamental aspect of intercultural and interreligious communication. Interreligious communication is also an indispensable dimension of interculturality. Therefore, "aware that in communication between people of different religious and cultural traditions a certain reference context

33 Paul Tillich, *Theology of culture*, p. 154.

34 Paul Tillich, *Theology of culture*, p. 50.

comes into contact, interreligious dialogue cannot take place without any reference to the context in which individual believers live their religions. Attention to the question of context therefore requires an effort to discern and interpret, imposed by the dialogue. It takes a tremendous amount of educational effort to understand the other, which then translates into a relational dimension."[35] Understanding one's own culture and religion, understanding the culture and religion of another presupposes cooperation and dialogue with various scientific disciplines that can enrich that understanding and dialogue. We find it worth repeating that before we can awaken questions in or about others, the questions need to be already raised in ourselves or about ourselves. That is why Bongiovanni strongly emphasizes that "the situation we are experiencing expresses abundant foresight, and that is the possibility of growing the culture of interreligious dialogue in regards to universal brotherhood and the choice of the Catholic Church to make dialogue the main way of its existence in the world, to make the dialogue 'its own' in order to understand its transcendent origin. Developing dialogue opens people to new perspectives and needs, especially for understanding the other and self-understanding of one's faith in the presence of the other, through thorough communication and listening, for which the issue of context is paramount. Without such attention, conversations would be only of monologic and reductive nature. Ultimately, the awareness of the diversity of contexts leads to the need for contextual and intercultural theology, which is often required by missiology as well."[36]

At the same time, there is a pressing issue of the education of students who will become the bearers of education. Do we confront them with the questionability of our reality, first in themselves and then in relation to the world? It was often thought, and some still think so today, that questioning was contrary to religion, as it was portrayed as an unquestionable security surrounded by walls of authority. However, it is precisely the fear of questioning that reflects the uncertainty of one's own beliefs. When it comes to religious education, acting in such a way means putting the recipients of education in the same position. Then, when students are faced with a dilemma of faith, it will become clear that they do not know how to face

35 Ambrogio Bongiovanni, Značenje konteksta, in: *Sa svim brodolomima povijesti. Teologija nakon Veritatis gaudium u kontekstu Mediterana*, p.30.

36 Ambrogio Bongiovanni, Značenje konteksta, in: *Sa svim brodolomima povijesti. Teologija nakon Veritatis gaudium u kontekstu Mediterana*, p.31.

such dilemmas. The inability to critically reflect on their religion, as well as on the criticisms they have never faced, will very quickly result in the separation from Christian symbols they did not understand and which did not help them to develop their questions and answers, their views and their decisions. Recipients of education are then not in a position to discover the depth of truth and its unsecured certainty, though they are also not in a position to find their own truth within personal confrontation with issues, nor to encounter it within their personal experience. The new emphasis is on the notion that "theological formation should be ready and oriented towards the contextualization of the truths of the faith, intercultural hermeneutics in a situation of plurality of religious experiences, from which signs of transcendence and ontological need for salvation may emerge, and ultimately on the reflection on other religious expressions and 'uniqueness' of Jesus Christ"[37]. One should not overlook, as Tillich explains it, that "in every act of faith, there is risk, and the courage to take this risk, and the necessary doubt which distinguishes faith from mathematical or empirical evidence. Faith, and the radical question with which humanism starts, do not contradict each other if faith is seen as comprising itself and the doubt about itself."[38] Education for risk-taking, in other areas and even more so in the field of religion, is education for developing personal responsibility towards religion and society. In this sense, it is worth mentioning the attitude of the Church towards a society that "in its prophetic role the Church is the guardian who reveals dynamic structures in society and undercuts their demonic power by revealing them, even within the Church itself. Judging means seeing both sides. The Church judges culture, including the Church's own forms of life. For its forms are created by culture, as its religious substance makes culture possible. The Church and culture are within, not alongside, each other. And the Kingdom of God includes both while transcending both."[39]

Conclusion

Based on our reflection on the impact of dialogue between religion and science on dialogue within intercultural education, the need to change

37 Ambrogio Bongiovanni, Značenje konteksta, in: Sa svim brodolomima povijesti. *Teologija nakon Veritatis gaudium u kontekstu Mediterana*, p. 33.

38 Paul Tillich, *Theology of culture*, p. 155.

39 Paul Tillich, *Theology of culture*, p. 51.

religious discourse, but also scientific self-sufficiency, is clearly evident. The COVID-19 pandemic has revealed the extent to which science is important to us, but also the extent to which man is determined by his own beliefs. It became clear that science is not enough, that man wants to *be*, and not in any way. It is rather important to emphasize how much science needed support at the time, as well as criticism, which was not always accepted, although we believed that criticism and questioning were most closely related to it. Religion needs, and no less than science does as well, to open up to the other and the different. Man prepares for such an attitude first in himself. What we have sought to clarify is that both religion and science carry the same interrogative anxiety and attempt to explain the meaning of man and the world. Their mutual openness shapes our worldview, which then determines our view of people who are different from us, in cultural, linguistic and religious terms. Education, especially religious education, has a great role in this; a role that will reconcile precisely these tensions in the dialogue between religion and science, and the tensions in accepting others, without losing one's own identity. Such education needs precisely this openness that does not deprive anyone of the power of speech, but enters into dialogue striving to enrich man's effort to be the one who asks, listens, speaks and ultimately the one who finds own *being* of quality.

PERSPEKTIVENWECHSEL „LEARN FROM RELIGION" – UNTERSUCHUNG DES NEUEN ÖSTERREICHISCHEN LEHRPLANS DES KATHOLISCHEN RELIGIONSUNTERRICHTS UND DESSEN UMSETZUNG IN DEN NEUEN SCHULBÜCHERN

Marianna KOMÁROMI

UDK 37.014.523(436)
27-752(436)
37.016(436)
Review article

Abstract

Im Rahmen eines Forschungsprojekts des Instituts für Religionswissenschaften an der Katholischen Theologischen Fakultät der Universität in Zagreb werden die gesellschaftlichen, schulorganisatorischen und fachspezifischen Voraussetzungen und Erwartungen für den konfessionellen Religionsunterricht aus der Sicht der interreligiösen und interkonfessionellen religiösen Bildung untersucht. In diesem Kontext wird die aktuelle Situation in Österreich in Hinblick auf den neuen Lehrplan für den katholischen Religionsunterrichts für die Primar- und Mittelstufe und auf die neue Schulbücherserie für die 5. Schulstufe vorgestellt. Die Frage ist, wie der neue Lehrplan der veränderten gesellschaftlichen Situation zu entsprechen versucht und wie gut es den neuen Lehrbüchern inhaltlich und methodisch gelungen ist, den Lehrplan in der Praxis umzusetzen. Die theoretischen Grundlagen werden von aktuellen wissenschaftlichen Beiträgen über die Aufgabe und Bedeutung des Religionsunterrichts und über seine Zukunft in einer kooperativen Neuorientierung gesichert. Abschließend wird der bedeutende Beitrag der Lehrperson zu einem gelingenden Unterricht erklärt und untermauert, wie wichtig ihre theologische, pädagogische und spirituelle Förderung und Unterstützung ist.

Schlüsselwörter: Interreligiöser Religionsunterricht, Interkonfessioneller Religionsunterricht, Von Religion lernen. Kompetenzorientiertes Curriculum Religion, Neue Lehrbücher für Religion.

1.Herausforderungen und Rahmenbedingungen des konfessionellen Religions-unterrichtes in Österreich

„Es muss sich etwas verändern!" – mit diesem Titel haben Agnes Gmoser und Wolfgang Weirer einen Beitrag über den Religionsunter-

richt in Österreich in der Zeitschrift des Österreichischen Pädagogischen Forums (ÖPF) im Jahr 2019 veröffentlicht.[1] Sie begründen ihre These mit den wachsenden Herausforderungen der letzten Jahre für den Religionsunterricht. Welche sind es? Unsere Gesellschaft ist von einer zunehmenden religiösen und kulturellen Pluralisierung gekennzeichnet. Die Lebensgestaltung der Jugendlichen ist stark von individualistischen und liberalen Tendenzen beeinflusst. Bei der Organisation des Religionsunterrichts kann nicht mehr mit homogen katholisch bzw. christlich sozialisierten Schüler*innen gerechnet werden. Es gibt unter den Schüler*innen nicht nur unterschiedliche christliche Konfessionen (neben katholisch, reformiert, unterschiedliche orthodoxe, altkatholische, freikirchliche, usw.) und andere Religionen (Islam, Alevitische Religion, Judentum, Buddhismus, Bahai), sondern es nimmt die Zahl der Schüler*innen zu, die entweder zwar getauft sind, aber wenig oder gar nicht christlich bzw. religiös sozialisiert sind oder die gar keiner Konfession zugehören. Eine zusätzliche Herausforderung bedeuten vor allem für den katholischen Religionsunterricht die immer lauter werdenden innerkirchlichen Probleme, wie die Skandale um die sexuellen Missbräuche, die Gleichberechtigung der Frauen und das Zwangszölibat für den Priester. Diese führen zu einem immer zunehmenden Gesichtsverlust und letztlich zur Abwendung von der Kirche. Diese Unzufriedenheit oder Kritik wird oft durch Kirchenaustritte und durch die Abmeldung vom Religionsunterricht demonstriert. Schule bildet die Gesellschaft ab, wo nicht nur die kulturelle, religiöse und weltanschauliche Pluralität konzentriert gegenwärtig ist, sondern wo auf kritische und existenzielle Fragen Antworten oder Lösungsvorschläge angeboten werden sollen. Religionsunterricht muss sich in dieser gesellschaftlichen Situation bewahren, indem er junge Menschen dort abholt, wo sie leben, wovon sie betroffen sind, was sie umgibt.

Welche sind die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts und welche Erwartungen werden an ihn in diesem Kontext gestellt? Der Religionsunterricht ist in Österreich in öffentlichen Schulen durch die Bundesverfassung (vgl. Art. 17 Abs. 4 StGG) garantiert. Das Grundrecht für Religionsfreiheit und das primäre

1 Agnes Gmoser – Wolfgang Weirer, Es muss sich etwas verändern! Religionsunterricht in Österreich – empirische Blitzlichter aus der schulischen Praxis und Überlegungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung, in: ÖPF 27 (2019.) 1., 161-189.

Erziehungsrecht der Eltern sind die weiteren Grundpfeiler des Religionsunterrichts. Aus dieser Positionierung für eine freiheitliche-demokratische Ordnung wird im Schulunterrichtsgesetz die Aufgabe schulischer Bildung abgeleitet: „Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. […] Die jungen Menschen sollen zu […] selbständigem Urteil, sozialem Verständnis und sportlich aktiver Lebensweise geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken." (Schulorganisationsgesetz §2. Abs.1) Demnach soll die religiöse und Werteerziehung dazu dienen, dass junge Menschen fähig werden, anderen offen, tolerant, dialog- und kooperationsbereit zu begegnen und mit ihnen gemeinsam an der Freiheit und dem Frieden in Europa und in der Welt mitzuwirken. Konkret steht im Religionsunterrichtsgesetz, welches für alle gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften gilt, wie Religionsunterricht organisatorisch durchgeführt werden soll. Damit nimmt der Staat seine Verantwortung für die Minderheiten und für eine multireligiöse Entwicklung in der Gesellschaft wahr. Für die römisch-katholische Kirche werden diese Grundrechte durch den Vertrag zwischen dem Heiligen Stuhl und der Republik Österreich von 1962 garantiert. Dieses Konkordat bildete die Grundlage für gesetzliche Verträge mit anderen Kirchen und Religionsgesellschaften, die keinen völkerrechtlichen Vertrag abschließen können. So auch für das Islamgesetz 2015.[2]

Entsprechend der rechtlichen Rahmenbedingungen wird der Religionsunterricht konfessionell durchgeführt. In diesem Sinne sollten wir eher in der Mehrzahl, also von „Religionsunterrichten" sprechen. Der konfessionelle Religionsunterricht geriet aber in der letzten Zeit immer

2 Mehr zu den rechtlichen Vorgaben des katholischen Religionsunterrichts in Österreich: Wilhelm Rees, Zukunftsfähiger Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen der Republik Österreich. Möglichkeiten und Grenzen angesichts römisch-katholischer und religionsrechtlicher Vorgaben, in: Mehmet Hilmi Tuna – Maria Juen (eds.), *Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts*, Kohlhammer, Stuttgart, 2021., 185-214.

mehr ins Visier der Kritik. Einerseits werden praktisch-organisatorische Argumente in Diskussion gebracht, anderseits aber konzeptionelle Überlegungen. Zu den praktisch-organisatorischen Argumenten zählen vor allem die Schwierigkeiten mit der Planung und Durchführung von klassisch konfessionellen Religionsunterrichten. Die Schwierigkeiten ergeben sich mancherorts aus der Vielfalt der Bekenntnisse, anderswo aus der großen Anzahl von gesetzlich ermöglichten Abmeldungen und an manchen Schulen aus der bedeutenden Anzahl von Schüler*innen ohne religiöses Bekenntnis. Zusätzlich können auch mehrere von diesen und anderen standortspezifischen Faktoren kombiniert vorkommen. Die konzeptionellen Überlegungen machen eher die traditionell homogen von der katholischen Kirche bestimmte religiöse Bildung zum Kritikpunkt. In einer von Pluralität gekennzeichneten Gesellschaft wird eine spezifische Sichtweise von Religionen und Weltanschauungen immer schwieriger zu begründen sein.[3]

Obwohl die österreichische Bundesregierung sich in ihrem Regierungsprogramm 2017 zu einem konfessionellen Religionsunterricht verpflichtet hat und für die Einführung eines verpflichtenden Ethikunterrichtes für alle, die aus unterschiedlichen Gründen keinen konfessionellen Unterricht besuchen, ausgesprochen hat, besteht die Herausforderung für den konfessionellen Unterricht weiterhin, sich in einer religiös, weltanschaulich und kulturell pluralen Gesellschaft zu bewähren. Durch die Einführung des Ethikunterrichts ab dem Schuljahr 2021/22 können die Erwartungen noch steigen.

Welchen Ansprüchen sollte sich also in diesem Kontext der konfessionelle Religionsunterricht stellen? In der Schule begegnen sich Jugendliche aus unterschiedlichen Ländern, Kulturen mit unterschiedlichen Religionen und Traditionen. Die schulische Bildung, und damit auch die religiöse Bildung, soll dazu beitragen, dass das Zusammenleben in dieser Vielfalt gelingt und dass die heranwachsenden Jugendliche ihre erlernten und erprobten Kompetenzen auch für das Zusammenleben in der Gesellschaft einsetzen. Zu diesen Kompetenzen werden vor allem Kontakt- und Dialogfähigkeit, Toleranz und Konfliktmanagement gezählt. Religionsunterricht soll also zur Inklusion, Gemeinschaftsfä-

3 Vgl. Agnes Gmoser – Wolfgang Weirer, Es muss sich etwas verändern! Religionsunterricht in Österreich – empirische Blitzlichter aus der schulischen Praxis und Überlegungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung.

higkeit, Friedenserziehung bzw. Gewaltprävention beitragen.[4] Er soll Jugendlichen durch Vermittlung die Distanz oder die Angst vor dem Fremden, Unbekannten, Anderslebenden nehmen. Er soll ihnen fremde Religionen näherbringen und zu der eigenen in Bezug setzen. Wir können darauf antworten: Auch bisher haben wir so gearbeitet, all das haben wir den Schüler*innen vor Augen geführt. Was soll also noch anders werden? Die Methode, das „Wie".

2. Das notwendige Perspektivenwechsel nach Rudolf Englert

Rudolf Englert analysiert die Entwicklungsprozesse der letzten Jahrzehnte und begründet den notwendigen Perspektivenwechsel in Religion in einem Artikel mit dem Titel „Von Religion lernen."[5] Er macht diesen Prozess durch drei Tendenzen greifbar. Erstens gibt es eine Verschiebung von einer „objektiven" zum einer „subjektiven" Religion. Was heißt das? Im Mittelpunkt des Interesses an Religion steht nicht mehr „der durch die Institution Kirche verbindlich ausgelegte und amtlich repräsentierte christliche Glaube", sondern die Frage, wie und wie weit das religiöse Erbe die subjektiven religiösen Erfahrungen und Suchprozesse bereichern und unterstützen kann. Zweitens ist eine „Tendenz von einer Innen- zu einer Außensicht auf Religion" zu beobachten. Diese Tendenz wird durch den Bedeutungsschwund kirchlich gebundenen Christentums und religiöser Sozialisierung bestimmt und beschleunigt. Es führt dazu, dass auch die eigene Religion vergegenständlicht wird. Man spricht nicht mehr über „wir Christen glauben", sondern aus der Außenperspektive „Christen glauben". Drittens nennt Englert die „Tendenz von der Wahrheits- zur Wirkungsfrage". Es lässt sich eine „Erosion des Dogmatischen", des normativ Verbindlichen beobachten. Aussagen mit Anspruch auf Wahrheitsgewissheit müssen aus der Sicht der alltagstauglichen Praxis relativiert werden und sich daran messen lassen. Diese Entwicklungen können in der Praxis und Gestaltung des Religionsunterrichts nicht ohne Beachtung gelassen werden.

4 Vgl. Kontextualisierung von interreligiöser Bildung in Projektbeschreibung der Interreligiösen Bildung an der Uni Graz. https://interreligioese-bildung.uni-graz.at/de/projektbeschreibung/interreligioese-bildung/ (13.07.2021.)

5 Rudolf Englert, Von Religion lernen, in: Das Lieblingsfach. Warum der Religionsunterricht unterschätzt wird, Herder Korrespondenz Spezial, April 2021., 9-11.

Wie und in welche Richtung sollte der Perspektivenwechsel im Religionsunterricht in diesem Kontext vollzogen werden?

Englert plädiert für ein „learning from religion" also für ein Lernen von Religion. Dieser Mittelweg zwischen „learning in religion" und „learning about religion" sollte die Innen- und die Außerperspektive in religiöser Bildung miteinander verbinden. Er sollte den Positionswechsel zwischen Teilnehmer und Beobachter unterstützen und fördern. Dieser „unbequeme Anspruch" – wie er das nennt – kann Schüler*innen ein tieferes Verstehen ermöglichen. Damit werden „gläubige" und „ungläubige" Schüler*innen dazu veranlasst, religiöse und weltanschauliche Vorstellungen zueinander in Bezug zu setzen und jeweils ihre Stärken zu würdigen. Dieser Mittelweg eignet sich, Leitvorstellungen wie „verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube" gerecht zu werden, bei Schüler*innen „religiöse Urteils- und Entscheidungsfähigkeit" zu entwickeln und sie zu „religiös und weltanschaulich pluralitätsfähigen" Erwachsenen heranzubilden. Diese Leitvorstellungen stellen die religiöse Eigenverantwortung von jungen Leuten in den Mittelpunkt. Weiterhin soll auch in diesem Kontext die Frage nach dem „Wie", und nach Ausdrucksformen religiöser Bildung gestellt werden.

Um die Frage nach Methoden beantworten zu können, geht Englert von den drei Erscheinungsformen von Religion aus: von ihrer institutionellen, individuellen und gesellschaftlichen Gestalt. In der institutionellen Gestalt von Religion begegnen wir dem religiösen Erbe in verbindlichen Formen und Vorstellungen. Die individuelle Form von Religion manifestiert sich in der persönlichen Religiosität durch existentielle Fragestellungen und durch Suche nach Orientierung. Gesellschaftlich nimmt Religion Gestalt im öffentlichen Raum, in Kultur, Politik und im sozialen Leben an. Im Religionsunterricht sollen nach Englert alle drei Erscheinungsformen von Religion zur Sprache und dadurch zum Gegenstand von religiöser Bildung werden. Lange Zeit bestimmte (bzw. bestimmt noch immer) das institutionell Vererbte den Inhalt des Religionsunterrichts: die heiligen Schriften, biblische Geschichten, Leitfiguren kirchlicher Geschichte, die Symbolwelt der Religion, ihre Theologie und ihre moralischen Leitideen. **Lernen von Religion** bedeutet aber nicht, sich vermitteltes Wissen vollständig anzueignen, sondern das Spezifi-

sche, Essenzielle zu erkennen, zu verstehen und für das eigene Leben fruchtbar zu machen. In dieser Hinsicht spielen andere Religionen auch eine bedeutende Rolle: die Gegenüberstellung und das Vergleichen ihrer Traditionen und Ausprägungen kann nicht nur das Besondere des eigenen religiösen Erbes hervorheben, sondern kann zu mehr Akzeptanz und Toleranz des Anderen führen. Aus diesem Grund plädiert Englert für ein interreligiöses Lernen auch im konfessionellen Religionsunterricht.

Aus individueller Sicht stehen die großen Fragen des Lebens im Mittelpunkt und das religiöse Erbe soll als Hilfsmittel im Suchprozess in den Raum gestellt werden. Dieses hat aber zur Folge, dass die institutionelle Religion „nicht mehr im Rang des Definitiven, sondern des Optionalen" steht. Schüler*innen sind somit eingeladen, religiöse Perspektiven und theologische Konzepte – inspiriert durch die Tradition – selbst zu entwickeln und zu konstruieren. Sie sollten dadurch Kompetenzen wie Reflexions- und Artikulationsfähigkeit erwerben, um Entscheidungen in ihrem Leben verantworten zu können. Religion in ihrer gesellschaftlichen Gestalt soll unter den pluralen – religiösen, kulturellen und weltanschaulichen – Umständen diskussionswürdig erscheinen. Dieses wird an ihrer Wirkung und Bedeutung im sozialen Leben gemessen werden. Hier listet Englert die aktuellen gesellschaftliche Fragen auf: Menschenrechte, Diskriminierung von Andersdenkenden, Gleichstellung der Frau, Umgang mit ethischen Fragen, wie Abtreibung, Sterbehilfe, Inklusion, Homophobie und Antisemitismus. Religion kann und soll in ihrer gesellschaftlichen Form nicht nur Konfliktursache, sondern Gestaltungsmacht sein. Aus diesem Grund sollen Jugendliche die Vielfalt von religiösen Inspirationen in Kunst, Literatur und Musik kennenlernen, die unser soziales und kulturelles Leben im Lauf der Geschichte bereichert haben und es noch immer tun. Dadurch sollte der Religionsunterricht „zur Entwicklung kultureller Partizipationsfähigkeit" junger Menschen beitragen. Wenn diese Perspektiven von religiöser Bildung im Religionsunterricht berücksichtigt und ernstgenommen werden, kann gerade das „kleine" Schulfach Religion Indoktrination, Pragmatismus und der Entstehung falscher Ideologien entgegenwirken.

Der Artikel von Rudolf Englert ist deshalb so interessant, weil er als Folie verwendet werden kann, um zu überprüfen, ob und wie gut sich der neue Lehrplan der katholischen Kirche in Österreich für die Primar-

und Mittelschule den veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Erwartungen stellt.

3. Der neue Lehrplan aus der Sicht der erforderlichen Perspektivenwechsel

Der neue Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Volksschule (Primarstufe) und an der Sekundarstufe I (Mittelschule) in Österreich trat mit September 2021 aufsteigend in Kraft. Der Grund für einen neuen Lehrplan ist, die Vermittlung von Religion thematisch und methodisch den veränderten gesellschaftlichen und pädagogischen Voraussetzungen anzupassen. Bei der Planung und Durchführung des Unterrichtes braucht man grundsätzlich mehr Flexibilität und die Berücksichtigung der ortsspezifischen Bedingungen. Dabei spielen vor allem die Schüler*innen und ihre Lebenswelt eine große Rolle. Die Lehrperson muss auf ihre Bedürfnisse, auf ihre Erwartungen eingehen, ihre Vorkenntnisse und ihre bildungsrelevante Sozialisation berücksichtigen. Dieses gilt für Religion in einer verstärkten Form, weil hier die religiöse Pluralität und die kulturelle Vielfalt der Schüler*innen nicht nur auf die didaktische Umsetzung, sondern auch auf die Organisation des Unterrichts einen großen Einfluss haben.

Der neue Lehrplan will aus diesem Grund nur so viel vorgeben, wie unbedingt nötig ist. Er will den Lehrpersonen genügend Freiraum für die Gestaltung des Unterrichts lassen. Er möchte in erster Linie ein Service zur Orientierung der Lehrkräfte sein. Das Gerüst des Lehrplans bilden nicht die objektiv zu vermittelnden Inhalten, sondern die persönlichen Kompetenzen der Schüler*innen, die sich diese aneignen sollen. Bei den Kompetenzen geht es darum, dass der vermittelte Inhalt für und im Leben der Jugendlichen als Stütze und Orientierung dienen kann. Hier lässt sich schon die Verschiebung von einer „objektiven" zu einer „subjektiven" Religion beobachten[6]. Es geht nicht in erster Linie um Einübung und Wissensaneignung (learning in religion), sondern um deren individuelle Anwendung und Relevanz. Also wie Englert formuliert, bzw. fordert, um „learning from religion". Ganz in diesem Sinne wird in der Einführung zum Lehrplan die Bildungs- und

6 Vgl. Rudolf Englert, Von Religion lernen.

Lehraufgabe folgendermaßen formuliert: „Der katholische Religionsunterricht leistet einen wichtigen Beitrag zur reflexiven Grundbildung, indem er einen religiösen Weltzugang erschließt, der Orientierung in fundamentalen menschlichen Lebensfragen bietet. Er kann reflektierte Lebensbewältigung und gesellschaftliche Mitgestaltung unterstützen sowie zu einer eigenen verantworteten Position in Bezug auf Religion befähigen. Angesichts globaler Herausforderungen und einer durch digitale Medien geprägten Welt bietet der Religionsunterricht Raum für die gesellschaftlichen Fragen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler. Auf Basis der Auseinandersetzung mit Bibel und kirchlicher Tradition als einem sinnstiftenden Deutungshorizont für die persönliche Lebens- und Glaubensgestaltung fördert der Religionsunterricht den Erwerb religiöser und religiös-ethischer Fachkompetenzen sowie sozialer und personaler Kompetenzen. Er unterstützt die Entwicklung von Resilienz, ermutigt zu solidarischem, gewaltlosem und nachhaltigem Handeln und zur Bewältigung von Zukunftsaufgaben. Der Religionsunterricht sensibilisiert für religiös deutbare Phänomene, schult das religiöse Sprach- und Symbolverständnis und erschließt Zugänge zu Kunst und Kultur. Er öffnet Räume für religiöse Erfahrungen, trägt zur Gestaltung des Schullebens bei und regt die Reflexion hinsichtlich einer Beteiligung am kirchlichen Leben an. Der Religionsunterricht bietet in seiner Konfessionalität einen Zugang zur katholischen Tradition und ermöglicht die Begegnung mit religiöser und weltanschaulicher Pluralität. In einem pluralen und religiös heterogenen Kontext initiiert er Begegnungsmöglichkeiten und befähigt die Schülerinnen und Schüler die Perspektive des je Anderen wahrzunehmen, unterschiedliche Auffassungen und Einstellungen kritisch zu reflektieren und respektvoll über Weltanschauungen und Religionen zu kommunizieren. Durch diese Konzeption leistet der Religionsunterricht einen Beitrag zur Realisierung der fachlehrplanübergreifenden Themen, vor allem der sprachlichen Bildung, der politischen Bildung, der Umweltbildung und der Medienbildung.“[7]Die Zusammenfassung der Bildungs- und Lehraufgabe des katholischen Unterrichts will die religiöse Bildung

7 Lehrplan 2020 für katholische Religion. Volksschule und Sekundarstufe I. https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2021/03/Lehrplan_A4_VS_Sek_I.pdf (19.07.2021.). Hervorhebung durch den Autor.

in der Bildungsaufgabe der Schule dadurch verorten, dass sie darauf hinweist, was Religionsunterricht leisten kann. Er will eine reflektierte Grundbildung mit religiösem Weltzugang anbieten: Orientierungshilfe in Lebensfragen, zu verantwortungsvollem Verhalten und Handeln. Durch Reflexion tritt die Wahrnehmung der Schüler*innen in den Vordergrund und davon ausgehend wird ein Prozess generiert, welcher zur verantwortungsvollen Mitgestaltung im gesellschaftlichen Leben leiten soll. Die Bibel und die kirchlichen und religiösen Traditionen bilden den Deutungsrahmen für konkrete lebensrelevante, persönliche und gesellschaftliche Gegenwartsfragen. Die Vergangenheit – Geschichte, Kultur, Kunst, religiöse Sprach- und Symbolwelt – wird durch die gegenwärtige Reflexion für die Zukunft fruchtbar gemacht. Religionsunterricht will den Schüler*innen den ganzen Menschen mit seinen kognitiven, geistlichen und transzendentalen Veranlagungen vor Augen halten und sie zur Bewältigung von sozialen und gesellschaftlichen Herausforderungen befähigen. Religionsunterricht will sich als ein integrierendes Fach verstehen. Diese Vision wird durch fachübergreifende Bildungsthemen angesprochen. Hier kommt meiner Meinung nach allerdings das Persönliche, die Individuelle etwas zu kurz. Der Lehrplan spricht zwar Orientierung und Lebensbewältigung als Zielsetzung an, trotzdem wird die Entwicklung und Stärkung der persönlichen Religiosität und Spiritualität nicht konkret als Bildungsziel genannt. Es fehlt der ansprechende Leitsatz, den ich mir während meiner Ausbildung eingeprägt habe und der im Sinne des Evangeliums zu verstehen ist, nämlich, dass Religionsunterricht dazu beitragen soll, dass das Leben der Begleiteten gelingt. Nicht nur in der sozialen und gesellschaftlichen Dimension, sondern auch im individuellen Sinn. Religionsunterricht, vor allem in seiner konfessionellen Form, steht unter bildungspolitischem und gesellschaftlichem Druck. Es ist verständlich, dass die Bildungsaufgaben und die Lehrziele so formuliert werden, dass dadurch die gesellschaftliche Relevanz der religiösen Erziehung hervorgehoben wird. Im Folgenden wird untersucht, inwieweit der neue Lehrplan diese Aspekte berücksichtigt.

3.1. Das Kompetenzmodell des Lehrplans[8]

Das Grundgerüst des Lehrplans bilden drei Kompetenzbereiche (A, B und C), die durch je zwei Leitkompetenzen (A1-A2, B3-B4, C5-C6) entfaltet werden. Die Leitkompetenzen werden dann durch schulstufenspezifische Kompetenzbeschreibungen (KB) konkretisiert. Sie geben an, welche Kompetenzen von Schüler*innen im konkreten Schuljahr erworben werden sollten. Zu den stufenweise angegebenen Kompetenzbeschreibungen sind bei bestimmten Themen konkrete Anwendungsbereiche (AB) zugewiesen. Diese Anwendungsbereiche schreiben eine inhaltliche Konkretisierung vor, wie z.B. repräsentative Beispiele aus der Bibel. Wo solche genannt sind, sind sie verbindlich zu behandeln, weitere Beispiele können frei gewählt werden. Bei leergehaltenen Anwendungsbereichen ist es die Aufgabe der Lehrperson, Beispiele zu definieren. Die Kompetenzbeschreibungen eines Themas in einer Schulstufe werden auch noch durch Unterrichtshinweise (UH) ergänzt. Sie sind Empfehlungen und wollen die Planung unterstützen. Die Kompetenzbeschreibungen mit ihren Anwendungsbereichen und Unterrichtshinweisen sind in meisten Schulstufen doppelt ausgeführt, um Differenzierungen je nach Gegebenheiten zu erleichtern. Der Lehrplan zeichnet sich also über eine bedeutende Flexibilität aus, welche von neuen, unerfahrenen Lehrpersonen aber nicht unbedingt nur als hilfreich empfunden werden kann. Als Hilfeleistung und Service für die Lehrkräfte sind online über 100 Unterrichtshinweise erreichbar und es gibt zwei neue Schulbuchserien, die auf dem neuen Lehrplan basieren.

DAS KOMPETENZMODELL DES LEHRPLANS

A Menschen und ihre Lebensorientierung

A1. Personale Kompetenzen: Beziehungen verantwortungsvoll gestalten können
A2. Existenzielle Fragen: sich mit großen Fragen auseinandersetzen

B Gelehrte und gelebte Bezugsreligion

B3. Grundlagen der christlichen Religion
B4. Vollzüge von Religiosität: religiös-spirituelle Ausdrucksformen und deren Gestaltung

C Religiöse und weltanschauliche Vielfalt in Gesellschaft und Kultur

C5. Religiöse Weltwahrnehmung in Medien, Kunst Kultur
C6. Unterschiedlichen Lebens- und Glaubensformen reflexiv begegnen

8 Lehrplan 2020 für katholische Religion. Volksschule und Sekundarstufe I. https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2021/03/Lehrplan_A4_VS_Sek_I.pdf (19.07.2021.)

Der Kompetenzbereich A beschäftigt sich mit den Menschen und ihren Lebensorientierungen. Die Kompetenzen von A1 beziehen sich auf die verantwortungsvolle Gestaltung von Beziehungen zu sich selbst, zu anderen und zur Schöpfung. Die Kompetenzen werden in der 1.-4. bzw. 5.-8. Schulstufe in der folgenden Reihenfolge aufbauend entfaltet:

1./5. Schulstufe: Sich selbst von Gott geliebt in der eigenen Lebenswelt wahrnehmen

2./6. Schulstufe: Gemeinschaft als Kraftquelle und als plurale Umwelt wahrnehmen

3. Schulstufe: Sich selbst als Teil des sozialen Umfeldes wahrnehmen
7. Schulstufe: Sich selbst als Teil der Schöpfung wahrnehmen

4. Schulstufe: Auseinandersetzung mit Werten
8. Schulstufe: Einsatz für Gerechtigkeit

Das Kompetenzziel „Sich mit den großen Fragen der Menschen auseinandersetzen können" wird **(A2)** durch die folgenden Themenbereiche behandelt:

1./5. Schulstufe: Über Gottesvorstellungen und existenzielle Fragen theologisieren und philosophieren

2. Schulstufe: Widersprüchlichkeit und Begrenztheit des Lebens
6. Schulstufe: Leid zur Sprache bringen

3. Schulstufe: Über Fragen nach dem Woher, Wozu, Wohin austauschen
7. Schulstufe: Biblische Schöpfungsbilder und naturwissenschaftliche Konzepte bearbeiten

4. Schulstufe: Optionen in leidvollen Situationen erkennen
8. Schulstufe: Perspektiven für die Zukunft entwerfen

Der **Kompetenzbereich B** behandelt die gelehrte und gelebte Bezugsreligion. Die Leitkompetenzen von **B3** thematisieren Grundlagen und Leitmotive des christlichen Glaubens.

1. Schulstufe: Begegnungen mit Jesus
5. Schulstufe: Begegnung mit der Bibel

2. Schulstufe: Erzählungen von Gottes Verheißungen, Jesu Mahlgemeinschaften
6. Schulstufe: Die Sprachwelt der Bibel durch das Erschließen von Geschichten kennenlernen und deuten können

3. Schulstufe: Erzählungen von Gottes Rettung
7. Schulstufe: Die Reich-Gottes-Botschaft Jesu

4. Schulstufe: Biblische Schöpfungsgeschichten und naturwissenschaftlicher Weltzugang
8. Schulstufe: Leiden, Sterben und Auferstehung Jesu als Hoffnungsbild reflektieren

B4 behandelt Kompetenzen, die kirchliche Grundvollzüge und religiös-spirituelle Ausdrucksformen erkennen und gestalten helfen.

1. Schulstufe: Feste des Kirchenjahres
5. Schulstufe: Vielfalt von spirituellen und liturgischen Ausdrucksformen

2. Schulstufe: Zentrale Feste gestalten und Gebetsformen
6. Schulstufe: Symbole deuten und entwerfen

3. Schulstufe: Der Hintergrund von zentralen Festen
7. Schulstufe: Bedeutung des Sonntags, Rhythmus des Lebens

4. Schulstufe: Der biblische Hintergrund von zentralen Festen
8. Schulstufe: Sakrament der Firmung

Der **Kompetenzbereich C** setzt sich mit religiöser und weltanschaulicher Vielfalt in der Gesellschaft und Kultur auseinander.

Die Kernbereiche von **C5** sollen helfen, Medien, Kunst und Kultur im Kontext religiöser Wahrnehmung interpretieren, beurteilen und gestalten zu können. Es heißt konkret:

1. Schulstufe: Spuren des Christlichen wahrnehmen
5. Schulstufe: Das Kirchenjahr als Rhythmus des Lebens verstehen und gestalten

2. Schulstufe: Bild- und Symbolsprache wahrnehmen
6. Schulstufe: Christliche Motive und sakrale Räume wahrnehmen, erkennen und deuten können

3. Schulstufe: Die Wirkung der Sprache erschließen
7. Schulstufe: Kritische und kreative Nutzung von Medien, ihr Potenzial

4. Schulstufe: Die Sprache der Kunst als Ausdruck für das Heilige erkennen
8. Schulstufe: Kunst als Möglichkeit religiöser Weltdeutung verstehen

Die Kernbereiche von **C6** fördern die Kompetenzen, unterschiedlichen Lebensweisen und Glaubensformen reflexiv begegnen zu können.

1. Schulstufe: Gemeinschaft in Verschiedenheit erkennen
5. Schulstufe: Gemeinsames und Unterscheidendes in unterschiedlichen Bereichen benennen

2. Schulstufe: Kulturelle, soziale und religiöse Vielfalt wahrnehmen.
6. Schulstufe: Grundzüge des Judentums und seine Verwandtschaft mit dem Christentum thematisieren

3. Schulstufe: Elemente jüdischen Lebens beschreiben können und/oder Ungerechtigkeit thematisieren
7. Schulstufe: Grundzüge des Islams, Glaubensinhalte zum Judentum und Christentum in Bezug setzen

4. Schulstufe: Elemente muslimischen Lebens benennen können
8. Schulstufe: Asiatische Glaubenstraditionen und christliches Glaubensverständnis vergleichen

Um den konkreten Aufbau des Lehrplans anschaulich zu machen, ist hier eine Beispielseite mit dem Kompetenzbereich A1 abgebildet:

A1 Menschen und ihre Lebensorientierungen

Beziehung verantwortungsvoll gestalten können – zu sich selbst, zu anderen, zur Schöpfung.

SCHULSTUFE	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
KB	Die Schülerinnen und Schüler können sich in ihrer Einmaligkeit als von Gott geliebt wahrnehmen und sich und ihre Lebenswelt beschreiben.	Die Schülerinnen und Schüler können Leben und Feiern in Gemeinschaft als Kraftquelle entdecken und mitgestalten.	Die Schülerinnen und Schüler können eigene Bedürfnisse und Bedürfnisse der Mitmenschen erkennen und reflektieren.	Die Schülerinnen und Schüler können sich mit gemeinschaftsfördernden Werten auseinandersetzen und ihre Bedeutung in unterschiedlichen Lebenssituationen reflektieren.	Die Schülerinnen und Schüler können sich in ihrer gottgeschenkten Einzigartigkeit wahrnehmen und wissen um die Bedeutung von (Selbst-) Vertrauen für ein gelingendes (Zusammen-)Leben.	Die Schülerinnen und Schüler können sich in ihrer Interaktion mit der Mitwelt differenziert wahrnehmen und zu einem wertschätzenden Kommunizieren beitragen.	Die Schülerinnen und Schüler können sich als Teil der Schöpfung wahrnehmen und wissen zu ihrem Erhalt beizutragen.	Die Schülerinnen und Schüler können die Bedeutung eines Einsatzes für ein gerechtes Zusammenleben erkennen und konkrete Handlungsoptionen entwickeln.
AB			Das Liebesgebot Jesu *(Mk 12,28-34)*	Die Goldene Regel *(Mt 7,12)*, Dekalog *(Ex 20,2-17)*		Kommunikationsformen, Konflikt- und Streitkultur		(Biblische) Propheten und Prophetinnen, Chancen- und Verteilungsgerechtigkeit
UH	Mein Name; Psalm 139	Feste in Alltag und Liturgie, mein Sonntag	Verantwortung für die Mitmenschen und sich selbst, das Buch Rut: *drei Frauen – drei Wege*	Lebenskraft: Freiheit und Würde; Gerechtigkeit – Ungerechtigkeit, Inklusion – Ausgrenzung, Kinderrechte	Ich und die anderen: Selbstvertrauen, Freundschaft, Empathie und Perspektivenwechsel, Teamfähigkeit, Nähe und Distanz, Zärtlichkeit und Sexualität	Emotionale Ausdrucksfähigkeit, Rollen innerhalb einer Gemeinschaft, Peer-Mediation, digitale Kommunikation; Streitgespräche Jesu	Wunder der Schöpfung, Leben als Gabe und Aufgabe, Verdankt-Sein, Klimaschutz, Erhalt der Artenvielfalt	Zivilcourage, Friede, Gewaltfreiheit, Menschenrechte, nachhaltige Entwicklungsziele der UNO – (un-)gerechte Wirtschaftsmodelle
KB	Die Schülerinnen und Schüler können verschiedene Ausdrucks- und Kommunikationsformen wahrnehmen und anwenden.		Die Schülerinnen und Schüler können Kränkungen, Ungerechtigkeiten und Schuld wahrnehmen und von Möglichkeiten der Versöhnung erzählen.	Die Schülerinnen und Schüler können die Welt als Gottes Schöpfung deuten und kennen Möglichkeiten für verantwortungsbewusstes Handeln.		Die Schülerinnen und Schüler können vielfältige Formen von Liebe unterscheiden und sich mit der eigenen Geschlechtlichkeit auseinandersetzen.		Die Schülerinnen und Schüler können das Verhältnis von geltenden Normen und persönlichen Gewissensentscheidungen analysieren und anhand von Beispielen diskutieren.
AB			Versöhnung anhand biblischer Beispiele			Eros - Agape / Caritas		Bildung des eigenen Gewissens
UH	Sprache(n) in ihrer Vielfalt, Körpersprache, unterschiedliche Kommunikationsmittel, gewaltfreie Kommunikation		Der barmherzige Vater *(Lk 15,11-32)*; Sakrament: Buße	Verantwortung für Tiere und Umwelt, Dank und Lobpreis; Psalm 148		Liebe als christliche Grundhaltung, Geschlechtergerechtigkeit, Sakrament: Ehe		Orientierungskriterien bei Entscheidungen, Gruppendruck, sexualethische Fragestellungen, Gesetzesauslegung Jesu (z. B. Sabbatgebot)

3.2 Die Kompetenzdimensionen des Lehrplans

Die in den Kompetenzbeschreibungen vorgegebenen Kompetenzziele sollen durch bestimmte Kompetenzdimensionen erreicht werden. Bei jedem Themenbereich, bei jeder Fragestellung soll von der Wahrnehmung und Erfahrung der Kinder ausgegangen werden. Sie sollten die zum Thema gemachten religiös bedeutenden Phänomene in ihrem Umfeld identifizieren, aufdecken und beschreiben können. Diese Kompetenzdimension wird mit dem Wort Perzeption gekennzeichnet, womit darauf hingewiesen wird, dass es da um eine Beobachtung und Erfassung der Wirklichkeit geht, ohne das Wahrgenommene einzuordnen oder zu reflektieren. Diese geschieht erst in den nächsten Schritten. Das Erkannte wird dann durch den speziell religiösen Deutungsrahmen kognitiv reflektiert. Da geschieht Informationsverarbeitung und Wissenserwerb, Verstehen und Deutung. Es wird davon ausgegangen, dass die Schüler*innen durch das Wahrgenommene und das Gelernte zu einem flexiblen, adaptiven Verhalten geleitet werden und sich in Folge mit ihrer Umgebung aktiv auseinandersetzen. Diese Dimension wird Performanz genannt, um darauf hinzuweisen, dass der durchgeführte Reflexionspro-

zess in der persönlichen und sozialen Welt zu Veränderungen führen soll. In dieser Phase können Wertvorstellungen vermittelt und in Frage gestellt werden. Religiöse und kulturelle Identität kann geschaffen und gestärkt werden. Da kann kritisches Denken angestoßen und Verhaltensänderungen initiiert werden. Damit steht die Handlungsfähigkeit der Schüler*innen im Mittelpunkt. In einem nächsten Schritt werden Kompetenzen des religiösen Gestaltens und Handelns in den Vordergrund gestellt. Diese Dimension wird als Interaktion bezeichnet. Dabei werden den Kindern Handlungsräume für Sozialisierung eröffnet. Da wird sozial relevantes Verhalten nicht nur erfahren, sondern auch seine Wirkung und Bedeutung erlebt. Fähigkeiten für Toleranz und Dialog, Einfühlungsvermögen und respektvoller Umgang sollen durch Handeln und Kommunikation gefördert werden. Überzeugungen und Argumente zur Sprache zu bringen und miteinander in Dialog zu treten, findet hier seinen Platz. Dabei ist besonders wichtig, in diesem Rahmen auf die sogenannte Ambiguitätstoleranz hinzuweisen. Sie wird auch als Unsicherheits- oder Ungewissheitstoleranz bezeichnet. Darunter versteht man die Fähigkeit einer Person, Widersprüchlichkeiten, Mehrdeutigkeiten und kulturell (in unserem Fall auch religiös) bedingte Unterschiede auszuhalten, ohne darauf unreflektiert negativ, eventuell sogar aggressiv oder unkritisch positiv zu reagieren. Ambiguitätstoleranz erweist sich als eine Voraussetzung für interkulturelle Kompetenz. Wir können ihre Bedeutung für die interreligiöse und interkonfessionelle Bildung auch leicht verstehen, wenn wir uns die gesellschaftlichen, kulturellen und religiösen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts vor Augen halten, auf die am Anfang dieses Textes hingewiesen wurde. Am Schluss des Lernprozesses sollen die Schüler*innen zu einem begründeten Teilhaben oder zu einer begründeten Ablehnung der Teilhabe an der religiösen und gesellschaftlichen Praxis fähig sein. Hier geht es um Partizipation, also um gemeinsames Handeln, Planen und Mitentscheiden, wodurch Schüler*innen Veränderungen in ihrer Welt bewirken können. Durch Teilhaben an den Prozessen und durch Einflussnahme auf Entscheidungen erleben sich Kinder wirkmächtig und erfolgreich. Es hilft ihnen, sich mit Zielen zu identifizieren und für diese Verantwortung zu übernehmen. Es liegt bei uns, Religionspädagog*innen die Jugendlichen dazu zu aktivieren und ihnen dieses zu ermöglichen. Sie sollten ja zu religiös mündigen, kritisch und reflexiv denkenden, eigenverantwortlich und ethisch handelnden jungen Menschen erzogen werden. Wir gehen also beim Lernprozess von der alltäglichen Erfahrungswelt der Jugendlichen aus, wir helfen ihnen durch das Deuten und Verstehen von religiöser Sprache und Ausdrucksformen,

ihre Wahrnehmungen zu reflektieren und dem Religiösen in ihrem Leben eine Gestalt zu geben. Interaktion soll die Reflexionsprozess vertiefen und zu einer verantwortungsvollen Praxis in der Gesellschaft und sozialem Umfeld führen, aus dem sie ihre Erfahrungen gewonnen haben. Anhand der Kompetenzdimensionen erfolgte Behandlung der Themen sollen die Schüler*innen zu reflektierten, eigenständig und kritisch denkenden Menschen werden, nicht nur im religiösen, sondern auch im sozialen, gesellschaftlichen und politischen Leben. Durch die Anwendung der Kompetenzdimensionen kann Religionsunterricht die Kinder befähigen, die Herausforderungen einer pluralen Gesellschaft zu meistern. Die religiösen Inhalte werden durch die Kompetenzdimensionen in den Dienst der religiös-sozial-ethischen Erziehung gestellt.

3.3. Die Leitideen des Lehrplans

Der Lehrplan gibt keine konkreten Themen vor. Er nennt zentrale fachliche Konzepte, bzw. Leitideen, an denen sich die schulstufenspezifischen Kompetenzbeschreibungen inhaltlich orientieren. Sie werden durch fünf Begriffspaare konstruiert. Im Mittelpunkt steht der Mensch mit seiner Lebensrealität und mit seinem Transzendenzbezug. Diese Welt- und Selbstwahrnehmung ermöglicht es, über Gott, über Gottesvorstellungen und über eine Beziehung zwischen Gott und dem Menschen zu reden. Das spezifisch jüdisch-christliche Gottes- und Menschenbild kann als Antwort auf die Sinnfindung des Menschen in den Raum gestellt werden. Eine bejahende liebende Zuwendung Gottes zu den Menschen begründet die Würde des Einzelnen und die moralischen Grundsätze des Zusammenlebens. Die Person Jesu und sein Wirken stehen in diesem Kontext als einzigartige Zeugnisse für die vergebende und heilende Zuwendung Gottes zu den Menschen. Durch sein Schicksal erwies sich Gott als Retter, der das Leben mit seinen Grenzen und Scheitern im und nach dem Tod zur Vollendung bringt. Die Bibel ist Zeuge davon, wie intensiv Menschen auf vielfältige Weise nach Antworten auf die großen Fragen und nach einem letzten Ziel des Lebens suchen. Die Bibel erzählt ihre Visionen, ihre Erfahrungen und ihre Begegnungen mit Gott. Gott spricht den Menschen auf vielfältige Weise an, begleitet ihn durch Höhen und Tiefen, zeigt sich in der Geschichte und in dem Schicksal des Einzelnen und eines Volkes. In dieser Vielfalt, wie Gott sich den Menschen erfahren lässt, gründet sich die Religionsfreiheit des Menschen. Letztlich geht es auch um die Zukunft des Menschen und wofür er Verantwortung übernehmen muss. Diese Verantwortung hat aber einen Sinn, wenn sie von

einer begründeten Hoffnung getragen wird. Die Hoffnung ist in Zusagen Gottes begründet, die nachzulesen aber auch erfahrbar sind

Die Begriffspaare der fachlichen Konzepte sind so konstruiert, dass die Suche und die Sehnsüchte, das Leid und die Grenzerfahrungen, das Glück und die Hoffnung des Menschen in der Zuwendung, im Entgegenkommen und in der Zusage Gottes ihre Entsprechung haben. Durch diesen Aufbau der Leitideen folgt der Lehrplan der Tendenz der individuellen Gestaltung von Religion. In diesem Sinne stehen religiöse Inhalte „nicht mehr im Rang des Definitiven, sondern des Optionalen“[9]. Sie wollen einladen, anregen, um neue Wege zu gehen und neue religiöse Konzepte zu finden, die geeignet sind, Menschen zu einem gelungenen Leben zu verhelfen.

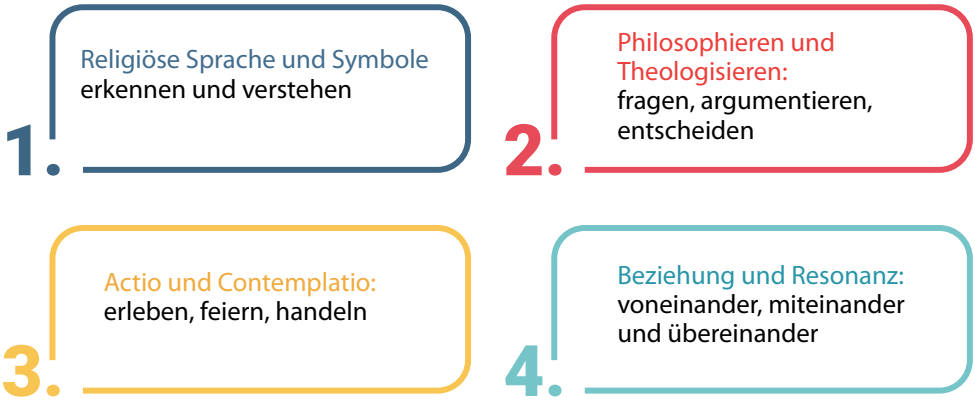
ZENTRALE FACHLICHE KONZEPTE (LEITIDEEN) DEL LEHRPLANES

Lebensrealitäten und Transzendenz
Christliche Glaube versteht den Menschen in seiner Biografie und in seinen Lebensbezügen als transzendentes Wesen und erschließt Wege der Sinnfindung durch Transzendenzbezug.
Gottesliebe und Menschenliebe
Das jüdisch-christliche Gottes- und Menschenbild steht für eine lebensbejahende Grundhaltung zu sich selbst, den Mitmenschen und der Welt. Das Beziehungsgeschehen zwischen Gott und Mensch untereinander ist getragen von der bedingungslosen Liebe Gottes. Unabhängig von Fähigkeiten und erbrachten Leistungen ist der Mensch in seiner Würde unantastbar.
Jesus der Christus
Das Christentum orientiert sich am Reden und Handeln Jesu, das die vergebende und heilende Zuwendung Gottes zu den Menschen zeigt. In seiner den Tod überwindenden Auferstehung kann in der Brüchigkeit des Lebens Versöhnung und Erlösung erfahrbar werden.
Freiheit und Offenbarung
Quellen der Offenbarung sind die Bibel und die kirchliche Tradition in ihrer Vielfalt. Auf der darin grundgelegten Freiheit des Menschen basiert die Achtung der Religionsfreiheit jeder Schülerin und jedes Schülers.
Zusage und Verantwortung
Ausgehend vom Verdankt-Sein allen Lebens wissen sich Christinnen und Christen beauftragt und befähigt Verantwortung in der Welt zu übernehmen. Dabei leiten sie Hoffnungsperspektiven, die auf biblischen Zusagen aufbauen.

9 Vgl. Rudolf Englert, Von Religion lernen, 11.

3.4. Didaktische Grundsätze

Der Lehrplan betont, dass im Mittelpunkt des Religionsunterrichts die Schüler*innen mit ihrem Leben und Glauben stehen. Aus dieser Sicht hebt der Lehrplan zwei Prinzipien hervor: „Für den katholischen Religionsunterricht sind das Prinzip der Korrelation, das die wechselseitige Erschließung von Glauben und Leben meint, und das Prinzip des 'Ganzen im Fragment', das sich der Elementarisierung und dem exemplarischen Lernen verpflichtet weiß, zentral."[10] Daraus folgt, dass die didaktische Umsetzung des Lehrplans den gegebenen oder besonderen Umständen des Unterrichtes entsprechen soll. Das Große, das Ganze soll eben durch das Gegebene, bzw. Besondere zum Ausdruck gebracht werden. Da wird ausdrücklich auf die organisatorischen Schwierigkeiten hingewiesen. Um dem Kompetenzmodell gerecht zu werden, werden vom Lehrplan vier religionsdidaktische Grundsätze in den Fokus gestellt.



Es wird über die Alphabetisierung der religiösen Sprache und Symbole gesprochen. Dabei werden die Kompetenzdimensionen berücksichtigt, indem von Erkennen, Verstehen und Erschließen von der Mehrdimensionalität der religiösen Sprachen gesprochen wird. Ziel dieses Prozesses ist die Förderung von individueller und kreativer Ausdrucksfähigkeit.

Durch Philosophieren und Theologisieren sollen Kinder dazu angeregt werden, über die großen Fragen des Lebens nachzudenken, ihre eigenen Empfindungen zur Sprache zu bringen und im religiös-transzen-

10 Lehrplan 2020 für katholische Religion. Volksschule und Sekundarstufe I. https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2021/03/Lehrplan_A4_VS_Sek_I.pdf (19.07.2021.)

dentalen Kontext Argumente zu finden. Die Reflexion soll ihre Entscheidungsfähigkeit im religiös-ethischen Bereich ihres Lebens fördern.

Mit „Actio und Contemplatio" wird das performative Lernen (vgl. die Kompetenzdimension „Performanz") in den Fokus gestellt. Durch den Begriff „Contemplatio" (geistige Betrachtung) wird verdeutlicht, dass es hier nicht nur um adäquates ethisches Handeln geht, sondern auch um das Erleben von spirituellen Übungen, wie beispielweise Gebet, Stille und Meditation. Kontemplative Reflexion ist ein besonderes Merkmal religiösen Lernens. Der Mensch kann sich von Gott her als unbedingt geliebtes, angenommenes Ich wahrnehmen. In diesem intimen Innenraum kann Selbsterfahrung Generator einer positiven Persönlichkeitsentwicklung sein.

Religiöse Bildung und religiöses Leben finden ihren Vollzug immer in Beziehungsgeschehen: zwischen Menschen und Gott, Menschen und Menschen, Menschen und Welt. Die Beziehungen entwickeln sich, verändern sich, sie haben biographische Züge. Aus dieser Sicht bekommt das Voneinander-Miteinander-und-Übereinander-Lernen einen wichtigen Aspekt im Religionsunterricht. Die dadurch erzeugte Resonanz regt zum Weiterentwickeln, Weiterdenken und zum Einschlagen neuer Wege an.

3.5. Die integrierende Rolle des Religionsunterrichts

Die Ausarbeitung des neuen Lehrplans wurde durch die Leitidee des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung begleitet, dass die Lehrpläne aller Fächer der ersten acht Schuljahre gleichzeitig und gemeinsam erarbeitet werden, ihre Ziele und Themenbereiche zueinander in Bezug gesetzt werden, und somit ein fachübergreifendes Lernen und Lehren gefördert werden kann. Dieses Ziel kann im Herbst 2023 erreicht werden, wenn alle anderen Fächer ihre Lehrpläne einsatzbereit haben. Im Fach Religion wird der Lehrplan für die 5.-8. Schulstufe schon ab Herbst 2021 aufsteigend in Kraft treten, für die 1.-4. Schulstufe auch erst ab Herbst 2023. Fächerübergreifende Themen werden in den Lehrplänen zum Teil verpflichtend abgebildet. Diese Themen werden in den Lehrplan für Katholische Religion bis Herbst 2023 eingearbeitet und mit den anderen Fächern in Einklang gebracht. Es werden Themen genannt, die über fachliche Grenzen hinweg zu behandeln sind, wie z.B. Klimawandel, Migration und Digitalisierung. Weitere Themen ergeben sich durch die Schwerpunktsetzung der Fächer in den Schulstufen. Im

Folgenden werden mögliche Themenbereiche mit Beispielen aufgezählt, die in einem religiösen Deutungsrahmen behandelt werden können.

Der Vorteil von fächerübergreifenden Lehrplänen für den Religionsunterricht ist nicht zu unterschätzen. Religiöse Bildung wird dadurch in das Netz der Fächer als „gleichberechtigter Partner" integriert, mit ihnen vernetzt. Der neue Lehrplan kann dazu beitragen, dass schulische Bildung die Schüler*innen mit ihren ganzheitlichen menschlichen Erfahrungen und Bedürfnissen wahrnimmt und sie fördert. Er kann die Sichtweise der Fächer durch eine zusätzliche Perspektive und Deutungsdimension ergänzen. Fächerübergreifendes Unterrichten erhebt aber einen großen Anspruch dem konfessionell eingerichteten Religionsunterricht gegenüber. Es wird nötig sein, und nicht nur aus organisatorischen Gründen, den Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts aufzumachen und mit anderen Konfessionen interkonfessionell oder mit anderen Religionen interreligiös zu agieren. Die Lehrkräfte ausbildenden und fortbildenden Institutionen wären gut beraten, wenn sie in den nächsten zwei Jahren verstärkt Kompetenzen, Methoden und Projekte in diese Richtung anregen und fördern würden. Es wird nämlich entscheidend sein, wie gut die durch die neue Lehrplankon-

zeption eröffneten Möglichkeiten genützt werden können und wie intensiv religiöse Bildung zu einem selbstverständlichen Bestandteil der Erziehung junger Menschen bleibt bzw. wird.

Zusammenfassend kann folgendes über den neuen Lehrplan gesagt werden: Er nimmt die Entwicklungen und Veränderungen in der Gesellschaft und im religiösen Leben des Menschen wahr und versucht ein Konzept anzubieten, das der Flexibilität und der Freiheit Raum gibt, um junge Menschen dort abzuholen, wo sie in ihrem Leben stehen. Dadurch, dass Ziele nicht inhaltsfixiert, sondern kompetenzorientiert erfasst werden, kann die Lehrperson auf die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Schüler*innen eingehen und auf unterschiedliche schulspezifische Situationen reagieren. Die Kompetenzbeschreibungen stellen die jungen Menschen in den Mittelpunkt des Lernprozesses. Die Aufgabe einer Lehrperson besteht nicht darin, bestimmte religiöse Inhalte zu vermitteln und den Kindern einzuprägen, sondern darin, dass sie den Jugendlichen dabei hilft, ihrer eigenen Religiosität auf die Spur zu kommen und sie zur Sprache zu bringen. Dabei wird der Lehrplan einem subjektorientierten Förderungsprozess gerecht. Die Bibel und die christlichen Traditionen bilden dazu den Deutungsrahmen. In diesem Sinne sind die Inhalte des Religionsunterrichts Optionen für die Schüler*innen, sich zu entwickeln und eigene Antworten zu finden.

Die Kompetenzdimensionen geben das methodische „Wie“ vor, wie die Kompetenzen erworben werden sollen. Bei jeder Kompetenzbeschreibung sollte der Weg von der Wahrnehmung durch Verstehen, Gestalten und Kommunizieren bis zum Teilhaben durchlaufen werden. Dieser sich immer wiederholende Prozess kann ermöglichen, dass sich die Schüler*innen Kompetenzen aneignen, die sie dialogfreudig und tolerant machen, so dass sie Unterschiede aushalten und Konflikte konstruktiv angehen können. Die Auseinandersetzung und Reflexion von christlichen Werten sollen sie dazu anleiten, sich im alltäglichen Leben für Inklusion, Frieden und Gerechtigkeit einzusetzen. Sowohl durch die Reflexion über die eigene Religiosität und die ethisch-moralische Einstellung als auch durch die Interaktion sollen sie dabei unterstützt werden, ihre Positionen und Meinungen argumentativ zu begründen und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen. Das Kompetenzmodell des Lehrplans zeigt sich also geeignet, den Religionsunterricht den veränderten bildungspolitischen Erwartungen anzupassen.

Was ist aber mit interkonfessioneller, interreligiöser und interkultureller Bildung? Wo hat sie einen Platz im Lehrplan, bzw. welche Kompetenzbereiche ermöglichen die Öffnung für einen konfessionellen Religionsunterricht? Wenn wir die Kompetenzbereiche noch einmal genauer betrachten, können wir beobachten, dass der Kompetenzbereich C den Titel „Religiöse und weltanschauliche Vielfalt in Gesellschaft und Kultur" trägt. Die Leitkompetenz C6 konkretisiert noch weiter die Kompetenzen: „Unterschiedlichen Lebensweisen und Glaubensformen reflexiv begegnen können". Die wesentliche Zusammenfassung von den Kompetenzbeschreibungen in einzelnen Schulstufen zeigt gut, dass die Zielsetzungen von C6 alle Schulstufen durchlaufen. Dadurch wird nicht nur die Möglichkeit für interkonfessionelles und interreligiöses Lernen geschaffen, sondern dieses wird gerade gefordert und gefördert. Aber auch der Kompetenzbereich A mit seinem Themenfeld „Menschen und ihre Lebensorientierung" richtet den Blick der Schüler*innen auf die Vielfalt in ihrem Umfeld und hilft, auf Verbindendes zu fokussieren und Unterschieden respektvoll zu begegnen. Damit sind auch in diesem Bereich die Möglichkeiten der Begegnung mit anderen geschaffen. Genauer gesagt, der Kompetenzbereich A setzt diese Begegnungen sogar voraus.

Kompetenzbereich B eignet sich dafür, das spezifisch Eigene wahrzunehmen. Durch Reflexion, Begegnung und Austausch mit anderen Konfessionen und Religionen kann die Identifikation mit der eigenen Konfession gestärkt und ihre Besonderheiten hervorgehoben werden. Trotzdem müssen wir betonen, dass der Lehrplan ein konfessioneller Lehrplan ist, er gilt für den katholischen Religionsunterricht.[11] Ziele und Themen von interkonfessioneller oder interreligiöser Zusammenarbeit können aktuell nur schulort- und schulgruppenspezifisch durch Absprache der Lehrpersonen erfolgen. Grundsätzlich ist es kein Nachteil, aber sicherlich wäre es ein großer Schritt, wenn mindestens die christlichen Konfessionen einen minimalen Konsens finden würden. Wünschenswert wäre es, wenn für die einzelnen Schulstufen gemeinsame Kompetenzbereiche und Themenbereiche formuliert wären, um die Zusammenarbeit zu fördern. Die

11 Über Möglichkeiten und Schwierigkeiten eines lehrplanbezogenen dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts schreiben Andrea Lehner-Hartmann und Florian Mayrhofer in dem Artikel „Zusammen lernt man wenig allein. Lehrplansynopse und Praxisbausteine für den dialogisch-konfessionellen Religionsunterricht." Erschienen in Mehmet Hilmi Tuna – Maria Juen (eds.), *Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts*, Kohlhammer, Stuttgart, 2021., 123-147.

Umsetzung von interkonfessionellem, interreligiösem oder sogar multireligiösem Religionsunterricht ist nicht nur Frage des Lehrplans. Der Lehrplan gibt aber verbindlich Schwerpunkte vor und setzt Ziele. Bei der Umsetzung des Lehrplans ist ein gutes Schulbuch für die Lehrpersonen und für die Schüler*innen eine große Stütze und Hilfe. Daher wird in der Folge untersucht, wie es zwei Schulbuchteams gelungen ist, das Konzept des neuen Lehrplans für den Unterricht umzusetzen.

4. Die neuen Religionsbücher für die Mittelschule

Es sind zwei Schulbuchreihen für die Mittelschule (Schulstufe 5-8) in Arbeit. Es stehen für den Herbst die ersten Bände zum neuen Lehrplan zur Verfügung. Wir können hier anhand der Kompetenzbereiche der 5. Schulstufe des Lehrplans untersuchen, wie die Schulbücher das Kompetenzmodell umgesetzt haben. Welche Schwerpunkte und Kompetenzen können durch die Arbeit mit den Büchern bei den Schüler*innen gefördert werden und welche Kompetenzen müssen die Lehrkräfte bei der Umsetzung des neuen Konzeptes vorweisen?

4.1. Schulbuchserie „Religion für uns“

Die eine Serie trägt den Namen „Religion für uns“. Schon im Titel wird darauf hingewiesen, dass hier um eine gemeinsame Sache geht – der Gemeinschaftsbezug wird dadurch in den Vordergrund gestellt. Das Buch fällt durch eine bunte und dynamische Gestaltung auf. Eine farbige Struktur und Bilder in unterschiedlichem Stil, Comics und vielfältige Aufgaben wollen schon auf den ersten Blick neugierig machen und motivieren. Auf der ersten Innenseite lädt ein Quiz zu der Erkundung des Buches ein. Durch die Beantwortung der Fragen lernen die Kinder den Aufbau und die Methoden des Buches kennen. Im Inhaltverzeichnis können wir schon die sechs Leitkompetenzen für die 5. Schulstufe wiedererkennen: die sechs Kapitel des Buches entsprechen den sechs Leitkompetenzen des Lehrplans.[12]

Die Kapiteltitel, die nach dem Plan der Autor*innen in allen vier Büchern dieselben bleiben sollen, werden durch das schulstufenspezifische Thema, in unserem Beispiel von der 5. Schulstufe, konkretisiert. Das charakteristische Konzept der Verwendung des Wortes „uns“ erscheint in

12 Bachofner-Mayr, Bachofner-Mayr, Fellner, Kögler, Meixner, *Religion für uns 1. Serviceteil für LehrerInnen*, 2021, (Nur digital und für registrierten Benutzer zugänglich.)

jedem Kapitel, damit bekommen die Kompetenzen ein auf die Gemeinschaft gerichtetes Ziel.

Leitkompetenzen des Lehrplanes

A1 Beziehung verantwortungsvoll gestalten können – zu sich selbst, zu anderen, zur Schöpfung
A2 Sich mit den groβen Fragen der Menschen auseinandersetzen können
B3 Grundlagen und Leitmotive des christlichen Glaubens kennen und für das eigene Leben deuten können
B4 Kirchliche Grundvollzüge kennen und religiös-spirituelle Ausdrucksformen gestalten können
C5 Medien, Kunst und Kultur im Kontext religiöser Weltwwahrnehmung interpretieren, beurteilen und gestalt können
C6 Unterschiedlichen Lebensweisen und Glaubensformen reflexiv begegnen können

Kapitel in *„Religion für uns"*

1. Eine Gemeinschaft, die uns stärkt / Zusammenleben – ein gutes Miteinander erleben
2. Fragen, die uns bewegen / Philosophieren – die groβen Fragen des Lebens stellen
3. Ein Glaube, der uns trägt / Heilige Schrift – die Welt der Bibel entdecken
4. Eine Kirche, die uns verbindet / Kirche – die Gemeinschaft der Glaubenden erfahren
5. Eine Welt, die uns prägt / Feste – das Leben feiern
6. Vielfalt, die uns eint / Religionen – die Vielfalt Leben

Im Inhaltverzeichnis fällt noch auf, dass die Themen eines Kapitels durch die drei Farben Orange, Blau, Grün gekennzeichnet sind.

Jedes Kapitel beginnt mit einem in orangen Farben markierten Thema. Durch diese Themen werden die Kinder gezielt auf die wissens- und sachorientierten Inhalte in ihrer Erfahrungswelt und in ihrem Umfeld abgeholt. Somit wird die erste Kompetenzdimension (Wahrnehmen und Beschreiben) beim Einstieg in jeden Themenbereich angewendet.

Die wissens- und sachorientierten Inhalte sind mit der Farbe Blau markiert. Hier geschieht Reflexion über das Wahrgenommene oder über die eigenen Erfahrungen durch Umsetzen und Ausprobieren von neu-

en Erkenntnissen, oder durch Weiterdenken und Überlegen, oder eben durch das Lösen von Aufgaben, durch Diskutieren und Gedankenaustausch. Kognition, Performanz und Interaktion gehen durch die blau markierten Seiten in jedem Kapitel Hand in Hand.

Jedes Thema wird durch Aufgabestellungen begleitet, die als Schritte durch eine Doppelseite führen. Die Aufgabestellungen sind den Kompetenzbereichen entsprechend entweder orange oder blau gefärbt. Es sind jeweils Aufgaben, die zur Reflexion, zum Austausch oder zur Gestaltung einladen.

Als Abschluss oder als Kompetenzcheck hat jedes Kapitel zwei mit grün gekennzeichneten Themen, die immer gleich heißen: „Übungsteil: Und jetzt ich…!" und „Das nehme ich mit!". Im Übungsteil helfen unterschiedliche Aufgaben, wie Lückentexte füllen, Kreuzworträtsel lösen, oder Beschriftungen ergänzen, das Gehörte und Gelesene zu wiederholen und zu festigen. Die individuelle oder gemeinsame Reflexion und Vertiefung kann durch Fragen, die zu kreativem Nachdenken anregen oder durch diverse Aufgabestellungen erfolgen. Sie fördern unter dem Titel „Das nehme ich mit" die persönliche Auseinandersetzung mit der Fragestellung und die individuelle Stellungnahme. Verinnerlichung und Einprägung von Erkenntnissen oder Erfahrungen sind die ersten Meilensteine zum verantwortungsvollen Handeln.

Es fällt im Inhaltverzeichnis noch weiter auf, dass in jedem Kapitel zwei mit Stern gekennzeichnete Themen zu finden sind. Das sind sogenannte Impuls- und Methodenseiten. Die Impulsseiten sind jeweils den lebensbezogenen Inhalten zugeordnet, und die Methodenseiten den sachbezogenen. Sie greifen die didaktischen Grundsätze des Lehrplans auf, wie symbolische Sprache und religiöse Ausdrucksformen verstehen, sich positionieren und entscheiden, existenzielle Fragen stellen, mit der Bibel arbeiten, Gebete schreiben, über das eigene Leben reflektieren und Arbeitstechniken wie Brainstorming und Mindmap ausprobieren.

Am Ende des Buches werden die Teile der Messe erklärt und die Kinder werden durch den Ablauf geführt. Auf der letzten Innenseite befindet sich eine Palästina-Karte zur Zeit des Neuen Testaments und QR-Codes zum digitalen Einsatz der Hörübungen.

In Hinblick auf interreligiöses Lernen ist das 6. Kapitel besonders interessant, weil es da um den Kompetenzbereich von religiöser und gesellschaftlicher Vielfalt geht. In diesem Kapitel wird darüber reflektiert, was für die Kinder „zu Hause sein" bedeutet. Was ist Heimat und was macht

einen Ort zum „zu Hause"? Die Impulsseiten führen die Kinder aus den sicheren Räumen zu Orten der Begegnungen mit anderen. Im nächsten Schritt wird zur Wahrnehmung der Vielfalt und der Andersartigkeit von Menschen angeregt und mit Hilfe der Aufgabestellungen zum Denken und Austausch eingeladen. Es werden neue Begriffe wie Respekt, Toleranz, Diskriminierung eingeführt und erklärt.

Das nächste Thema öffnet den Blick für die Vielseitigkeit des Christentums und der Religionen. Sie werden durch die Vielfalt von Bildern vorgestellt und wieder durch Aufgabestellungen und mit unterschiedlichen Methoden reflektiert.

In den wissensorientierten und sachbezogenen Themen wird die Definition von Religion und die Weltkarte der Religionen unter die Lupe genommen.

Auf den nächsten Seiten stellen sich die 4 Weltreligionen, außer dem Christentum, vor. Zum Schluss werden die christlichen Konfessionen durch Bezugspersonen charakterisiert und der Frage der Ökumene eine Doppelseite gewidmet. Vielfalt, Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Gemeinschaft ziehen sich wie ein roter Faden durch das Buch. Das wird auch im letzten Kapitel unter dem Beweis gestellt.

Die Sprache des Buches ist klar und verständlich, aber nicht kindisch. Die Schüler*innen werden als Partner*innen im Lernprozess angesprochen und durch die kompetenzorientierten Aufgabestellungen begleitet. Das Buch ist modern und anspruchsvoll gestaltet, es kann die Aufmerksamkeit und die Neugier der Kinder wecken. In jeder Hinsicht passt es in die Reihe moderner Schulbücher. Das Konzept des Lehrplans und die Zielsetzungen der Kompetenzbeschreibungen können im Schulbuch „Religion für uns" gut verfolgt werden. Die Lehrpersonen, die dieses Buch ab Herbst 2021 in der 5. Schulstufe verwenden, können sich sicher sein, dass sie das Ziel des Lehrplans nicht verfehlen werden. Die Praxistauglichkeit wird sich durch die Anwendung erst zeigen.

4.2. Schulbuchserie „Zeit für Religion"

Das zweite Buch will mit dem Titel „Zeit für Religion" das Besondere und das Andere des Religionsunterrichts betonen. Das Erste, was beim Durchblättern des Buches auffällt, sind die vielen Texte. Ein Vorteil ist, dass man viele Geschichten findet, die man als Anstoß zu Diskussionen verwenden kann. Zusätzlich werden sehr viele Hintergrundinformationen in Kästchen angeboten. Es gibt viel zu lesen, aber wenig oder keine Anregungen, um mit den Informationen zu arbeiten.

Die Gestaltung des Buches ist eher statisch, insgesamt macht es den Eindruck eines traditionellen Schulbuches. Die Hauptgestaltungsfarben sind Schwarz, Weiß und Gelb. Man findet im Buch viele Abbildungen, darunter viele Bilder von Kunstwerken, diese sind aber unkommentiert, wodurch man schwer einen Bezug herstellen kann. Am Seitenrand stehen immer wiederkehrende Piktogramme, die auf Zusatzinformationen und Aufgaben hinweisen oder zusätzliche Fragen stellen. Aber was die eigentliche Funktion dieser Symbole ist, wird nur im Lehrerhandbuch erklärt. Sie sind leider auch nicht bunt und die Formatierung der Aufgabenbeschreibung erweckt den Eindruck von einem großen Arbeitsaufwand. Das Buch ist ohne die Anleitung des Lehrerhandbuches, das zusätzlich online bereitgestellt wird, nur schwer zu verwenden.

In der Einleitung des Lehrerhandbuches wird betont, dass das Unterrichtswerk den neuen Lehrplan abbildet. Das wird aber durch die Struktur der Kapitel nicht erkennbar. Der Lehrplan hat sechs Kompetenzmodelle und das Buch sieben Kapitel. Das lässt sich dadurch erklären, dass im Mittelpunkt dieses Religionsbuches die Inhalte und keine Kompetenzen stehen. In diesem Werk wird eindeutig das Objektive und das Einüben von Religion in den Vordergrund gestellt[13]. Die Mehrheit der Themen lässt sich dem Kompetenzbereich „Gelehrte und gelebte Bezugsreligion" zuordnen. Dieser Eindruck wird durch die vorgeschlagene Jahresplanung bestätigt. Außer im ersten und letzten Kapitel können sich die Schüler*innen die Kompetenzbereiche A und C nicht alleine durch das Arbeiten mit dem Buch aneignen. Diese Kompetenzen können nur durch die Anleitung der Lehrperson vermittelt werden. Im ersten Kapitel werden die zwei Leitkompetenzen des Kompetenzbereiches A (Menschen und ihre Lebensorientierungen) kurz erledigt. Im siebten Kapitel wird Vielfalt der Religionen mit Fokus auf die unterschiedliche Feste dargestellt. Es ist kein Zufall, denn als Struktur des Schulbuches wurde das Kirchenjahr gewählt. Es ist eine gute Idee die interreligiösen Feiern zum Thema zu machen. Auf den letzten Seiten über die unterschiedlichen christlichen Konfessionen wird wieder viel Information durch Texte vermittelt.

Laut dem Lehrerhandbuch werden die Kapitel nach der folgenden Struktur aufgebaut. Die Schüler*innen werden durch einen hinführenden Text und durch die Betrachtung und Analyse eines Kunstbildes auf das Thema vorbereitet, bzw. in die Thematik eingeführt. Nach diesem

13 Vgl. Rudolf Englert, Von Religion lernen.

Textimpuls stehen weiterführende Fragen, die von Schüler*innen ergänzt und bearbeitet werden sollen. Dieser Einleitung kann die Kompetenzdimension „Wahrnehmen und Beschreiben" zugeordnet werden.

Neben vielen Informationen und Wissenswertem zu einem Thema gibt es in jedem Kapitel, nach Angabe des Lehrerhandbuches, einen Bibeltext, der analysiert, interpretiert und reflektiert wird. Das kann der Kompetenzdimension „Verstehen und Deuten" zugeordnet werden.

Porträtseiten von Christ*innen dienen dazu, durch deren Leben dem Glauben eine Gestalt zu geben. Dadurch werden die Kompetenzen „Gestalten und Handeln" zur Sprache gebracht. Am Ende jedes Kapitels befindet sich ein Kompetenzcheck, der dazu einlädt, Wissenswertes zu wiederholen, sich Wichtiges einzuprägen und über das Thema noch einmal nachzudenken. In jedem Kompetenzcheck wiederholen sich die folgenden Denkimpulse zum Notieren: „Das fand ich in diesem Kapitel besonders interessant:", „Damit habe ich mir in diesem Kapitel schwergetan:", „Dazu möchte ich noch eine Frage stellen:" „Das habe ich ausprobiert:". Diese Sätze können zur Reflexion und Interaktion beitragen.

Am Ende befindet sich auf eine Liste von Ideen und Tipps, was man noch im Zusammenhang mit dem Thema ausprobieren könnte. Es soll dazu angeregt werden, das Gelernte in das alltägliche Leben zu übertragen und in der Praxis auszuprobieren. Die Tipps sind gut und kreativ und deshalb besonders wertvoll, weil sie zur Diskussion und zum Austausch anregen und weil damit die Erfahrungswelt der Kinder in den Unterricht einbezogen werden kann.

Über die in einem Kapitel angewendeten und geförderten Kompetenzdimensionen gibt das Lehrerhandbuch konkrete Informationen. Es ist etwas verwirrend, dass das Handbuch über Grundkompetenzen statt Kompetenzdimensionen spricht und sie mit dem Alphabet (A-E) kennzeichnet. Die Bezeichnung ist zwar unter den Lehrkräften gut bekannt, aber der neue Lehrplan verwendet sie nicht mehr.

Am Ende dieses Religionsbuches finden wir einen Anhang mit Begriffsdefinitionen und mit einer Sammlung von Methoden. Die letztere will eine Werkstatt sein, wo Kinder etwas ausprobieren können. Leider ist die Gestaltung dieser Seiten unübersichtlich. Die Anleitungen zu einer Aufgabe sind im Verhältnis zu klein geschrieben, sie ziehen die Aufmerksamkeit nicht auf sich. Dabei ist die Seite oft noch halb leer und es wäre genug Platz für dynamisches Gestalten da.

Zum Schluss finden wir noch eine Palästina-Karte und ein „PrayMobil“: Wenn man die letzte Seite abtrennt und das Blatt entlang der vorgezeichneten Linien zusammenfaltet, bekommt man ein Mini-Gebetsbuch für unterwegs. Nette Idee.

Am Ende entsteht der Eindruck, dass das Buch zu viel will: viele Angaben, um vielen Vorstellungen und Erwartungen zu entsprechen. Auch das Lehrerhandbuch, das 175 Seiten hat, unterstützt diese Vermutung. Im Lehrerhandbuch befinden sich noch zu jedem Kapitel zusätzliche Anregungen und Arbeitsvorschläge, Kopiervorlagen, Bilder und Anleitungen. Es will vieles anbieten, bereitstellen, um Auswahl anzubieten. Aus dieser Sicht ist das Buch eine umfangreiche Sammlung von Texten und Arbeitsvorschlägen. Das macht es allerdings nicht leicht, das Kompetenzmodell des Lehrplans anzuwenden, weil im Mittelpunkt des Lehrplans nicht mehr Inhalte, sondern Kompetenzen stehen. Deshalb sollte das Kompetenzmodell den Grundgerüst des Buches bilden, dem dann die Inhalte zugeordnet werden, und nicht umgekehrt. Diesem Schulbuch ist leider nicht besonders gut gelungen, ein interessantes, ansprechendes und leicht einsetzbares Arbeitsmittel für Schüler*innen und Lehrpersonen zu schaffen. Die Praxis verlangt mehr Dynamik und mehr Raum für spezifische Situationen und individuelle Fälle. Ein Religionsbuch sollte diese Dynamik und Flexibilität abbilden.

Die Umsetzung des neuen Lehrplans und die Arbeit mit den neuen Schulbüchern verlangt von den Lehrpersonen gewisse Flexibilität und Kreativität. Schulbücher sollten aber keine neue Herausforderung darstellen. Sicherlich ist es vom Vorteil, wenn man selbst mit einer gewissen Neugierde und Experimentwilligkeit die Bücher in die Hand nimmt, um sich Neues anzusehen und aus der gewohnten Routine auszubrechen. Lehrpersonen im Fach Religion sollten nicht nur über umfangreiches Fachwissen verfügen, sondern sie sollten ihr Wissen im Rahmen der Kompetenzdimensionen anwenden können. Somit soll noch zum Schluss der Blick auf die Verantwortung der Lehrperson gerichtet werden.

5. Die Lehrperson – die wichtigste Säule für eine gelungene religiöse Bildung

Wir dürfen nicht vergessen, dass Bildung in Interaktion geschieht und in dieser Interaktion spielt die Lehrperson eine sehr bedeutende Rolle. Sie prägt junge Menschen für ihr ganzes Leben, besonders im Fall von religiöser Bildung. Es können und müssen Forschungen, Beobachtungen und wissenschaftlich fundierte Arbeiten über gesellschaftliche Rahmenbedin-

gungen, über inhaltliche und didaktische Schwerpunkte und über neue organisatorische Formen des Religionsunterrichts angeregt und in Auftrag gegeben werden, aber das Entscheidende bleibt immer die Lehrperson und ihre Authentizität im Vermittlungsprozess. Ob der Inhalt des Unterrichtes Schüler*innen berührt oder sie kalt lässt, hängt sehr stark an Personen. Eine Lehrer*in kann Fachwissen und Informationen nie vermitteln, ohne sie zu ihren eigenen Erfahrungen, Ansichten und Einstellungen in Bezug zu setzen. Didaktik und Methodik mögen den Lehrstoff und den modernen pädagogischen Erwartungen gerecht sein, aber wenn die Lehrperson die Schüler*innen nicht für das Thema oder die Fragestellung begeistern kann und sie nicht mitnehmen kann, wird alles andere wenig nützen. Dieses gilt besonders für den Religionsunterricht, wo es um etwas sehr Persönliches, existentiell Intimes geht. Es ist auch ein Vorteil, wenn sich Lehrer*innen selbst mit philosophischen und theologischen Fragen auseinandersetzen, um Schüler*innen authentisch begleiten zu können.

Aber Religionslehrer*innen haben nicht die Aufgabe, Schüler*innen zum Glauben zu bekehren, sondern auf ihre Lebenssituation einzugehen und sie dort abzuholen, wo sie in ihrem Leben stehen oder stehengeblieben sind. Sie brauchen auf existentielle Fragen ihrer Schüler*innen keine fertigen Lösungen oder Rezepte, sondern sie sollten Modelle und Optionen aufzeigen und die Kinder auf den Weg der Suche nach Antworten begleiten. Aus dieser Sicht kann die religiöse Bildung, die die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen ernst nehmen will, keine Religionskunde oder eine philosophisch kognitive Auseinandersetzung über richtiges und falsches Verhalten sein. Dies bedeutet für Religionslehrer*innen eine ständige Herausforderung: Sie müssen theologisch und didaktisch up to date sein und ihren Glauben, ihre eigene religiöse Entwicklung ständig reflektieren. Außerdem sind sie gesellschaftlichen, kulturellen und religiösen Entwicklungen und Veränderungen der Zeit genauso ausgesetzt, wie ihre Schüler*innen. Dies alles sollte bei der Ausbildung und der Begleitung von Religionslehrer*innen berücksichtigt werden

Matthias Gronover plädiert für Spiritualität von Religionslehrer*innen. In seinem Artikel „Was bringt's?" setzt er sich mit Ausdrucksformen von Spiritualität auseinander, von denen Religionsunterricht nur profitieren kann.[14] Die Frage seines Artikels beantwortet er damit, dass Spiritualität praktische Auswirkungen hat und sie in der persönlichen Mentalität le-

14 Matthias Gronover, Was bringt´s? Spiritualität von Religionslehrern und Religionslehrerinnen, in: Herder Korrespondenz Spezial: Das Lieblingsfach. Warum der Religionsunterricht unterschätzt wird, 2021., 47-49.

bendig wird, z.B. darin, dass Lehrpersonen für und von ihrem Fach begeistert sind und damit auch ihre Schüler*innen begeistern können. Ihre individuelle Begeisterung, welche von einer tiefen Überzeugung und von gelebtem Glauben getragen wird, kann als Funke im Unterricht auf Schüler*innen überspringen. Diese Begeisterung braucht aber fachwissenschaftliche Kompetenz: theologische und didaktische. Gronover betont: Lehrpersonen „sind eingespannt in ein vieldimensionales System von professionellem Wissen, Emotionen, dem eigenen Kompetenzerleben von Lehrkräften sowie ihren Handlungsroutinen.“[15] (S. 47) Er meint, dass sich die Spiritualität einer Lehrkraft auch in der Demut der eigenen Mentalität gegenüber ausdrückt, die das Scheitern in ein größeres Ganzes einordnet. An diesem Punkt möchte ich noch hinzufügen, dass Demut nicht nur zum Ertragen des eigenen Scheiterns hilfreich ist, sondern auch dafür, dass man sich bewusst macht, dass man nur ein Vermittler ist, wenn man will, ein Werkzeug. Demut nimmt die Last, alles selbst bewirken zu müssen. Demut lässt Gelassenheit und Spontaneität zu. Demut lässt Gott wirken. Wie oft sind auf unerwartete Fragen die passenden Antworten plötzlich da. Aber Demut lässt auch die eigenen Grenzen erkennen und ermöglicht ein mit den Schüler*innen gemeinsames Suchen und auf diesem Weg eine Begegnung auf Augenhöhe. Unsere Spiritualität lässt uns authentisch sein. Keine fachlichen Erklärungen und keine religiösen Übungen können Wirkung erreichen, wenn die Lehrperson mit ihrer eigenen Überzeugung nicht dahintersteht. Das bedeutet, dass Religionslehrer*innen eine tiefgründige theologische Ausbildung und Fortbildung brauchen. Sie müssen allzu oft Antworten auf theologische und philosophische Fragen in die Sprache der Schüler*innen übersetzen, zum Thema einen Weg aufzeigen, wie man zu einer möglichen Antwort kommen kann. Es ist unmöglich, wenn man selbst keinen glaubwürdigen Zugang zum Thema hat. Religionslehrer*innen müssen in ihrem Glauben verortet sein. Gerd Neuhaus schreibt in seinem Artikel „Die Entwicklung zum Laberfach“: „Meine theologischen Kenntnisse wurden mir im Religionsunterricht viel aufdringlicher abverlangt als an der Universität. […] Vor allem lassen sich Schüler nicht mit Jargon abspeisen, den der akademische Diskurs bisweilen hervorbringt, sondern sie erwarten zu Recht, dass man ihnen auch schwierige Zusammenhänge möglichst allgemeinverständlich erklärt.“[16] Religionslehrer*innen müssen also ein mit der

15 Matthias Gronover, Was bringt´s? Spiritualität von Religionslehrern und Religionslehrerinnen, 47.

16 Gerd Neuhaus, Die Entwicklung zum Laberfach, in: Herder Korrespondenz Spezial.

Lebenssituation und mit den existentiellen Fragen ihrer Schüler*innen korrespondierendes theologisches Fachwissen aufweisen, damit sie ihnen einen Deutungsraum eröffnen können. Es verlangt von der akademischen Theologie mehr Öffnung für die Praxis. Sie soll Lehrkräfte nicht nur dabei unterstützen, neue Erkenntnisse der theologischen Forschung leicht zugänglich zu machen, sondern mit den Lehrkräften gemeinsam alte Begriffe neu zu definieren und im Leben hier und jetzt zu kontextualisieren, um das Essentielle der Religion ausgehend von der Wahrnehmung der Schüler*innen spürbar zu machen. In diesem Zusammenhang fordert Neuhaus, dass Theologieprofessor*innen auch ein Praxissemester in der Schule absolvieren sollten. Er findet es paradox, dass sie „Lehramtsstudenten ausbilden, ohne seit der eigenen Schulzeit noch einmal dem Religionsunterricht begegnet zu sein."[17]

Es reicht also nicht, sich theologisches Fachwissen anzueignen und auf den aktuellen Stand zu bringen. Es braucht noch die persönliche Verinnerlichung, das Reflektieren dieser Erkenntnisse im eigenen Leben. Spirituelle Angebote im engeren Sinne fehlen für Religionslehrer*innen. In den letzten Jahrzehnten wurde so sehr auf didaktische und methodische Modernität geachtet, dass nicht nur der theologische Inhalt, sondern auch der persönliche Zugang in den Hintergrund geraten ist. Zurzeit gibt es Angebote über Atemtechniken, um mit Stress umgehen zu können, über gewaltfreie Kommunikation oder Achtsamkeitsübungen. Sie sind auch wichtig, keine Frage. Aber man hat den Eindruck, dass man über das Wesentliche nicht mehr spricht. Hoffentlich nicht deshalb, weil man selbst nicht mehr weiß, wie. Es darf auch nicht außer Acht gelassen werden, dass viele Religionslehrer*innen im eigenen Leben vom Bedeutungsschwund des kirchlich gebundenen Christentums und von den Einflüssen vielfältiger individueller Erlösungslehren betroffen sind. Theologie und Kirche wären gut beraten, wenn sie den Vermittlern des christlichen Erbes im öffentlichen Raum mehr Aufmerksamkeit schenken würden und ihnen gegenüber nicht nur Erwartungen formulieren würden und sie mit den Herausforderungen nicht allein lassen würden. Die Mehrzahl von Jugendlichen hat nur durch sie einen Kontakt mit der Kirche und einen Zugang zum Glauben. Sie sind für die Jugendliche Repräsentanten der Kirche und Wegweiser zu einem gelungenen Leben. Und somit ist Religionsunterricht auf der Basis des neuen Lehrplans und mithilfe eines diesem angepassten

Das Lieblingsfach. Warum der Religionsunterricht unterschätzt wird. 2021., 32.

17 Gerd Neuhaus, Die Entwicklung zum Laberfach, 31.

Schulbuches durchgeführt von einer selbstreflektierten, spirituellen Lehrperson sicher gerade in einer so pluralistischen Gesellschaft wie heute von elementarer Bedeutung.

Zum Schluss

Die Untersuchung hat gezeigt, dass der konfessionelle Religionsunterricht vor einem grundlegenden Perspektiven- und Methodenwechsel steht. Er sollte neu konzeptioniert werden und auf die Zukunft ausgerichtet sein, um seiner gesellschaftlichen Bedeutung entsprechen zu können. Der Perspektivenwechsel besteht aus einem „Lernen von Religion", das die Innen- und Außensicht der eigenen Religion ermöglicht und sie so für individuell-existentielle Fragen fruchtbar macht. Es ist eine reflektierte Auseinandersetzung mit den eigenen und fremden Religionen notwendig, die am besten durch kooperativ gestalteten und auf die persönliche Begegnung ausgerichteten Unterricht erreicht werden kann. Aus diesem Grund soll der Religionsunterricht der Zukunft für interkulturellen, interreligiösen und interkonfessionellen Austausch offen sein. Der neue Lehrplan (2020) für den katholischen Religionsunterricht in Österreich ermöglicht sowohl thematisch als auch zielgerichtet diese Öffnung. Die Ziele sind durch Kompetenzdimensionen und nicht durch vorgegebene Inhalte definiert. So wird der Lehrperson die nötige Freiheit gewährt, entsprechend der Situation und den Umständen die konkreten Themen zur Kompetenzförderung ihrer Schüler*innen zu wählen. Zwei neue Schulbuchserien unterstützen die Lehrkräfte, die Ziele des Lehrplans in der Praxis umzusetzen. Das schulische Umfeld der Religionslehrer*innen aus der Sicht von Interkulturalität, Interreligiosität und Konfessionalität ist sehr unterschiedlich. Gerade deshalb sollten sich die Lehrkräfte ermutigt und gefordert fühlen, die Türen des katholisch-konfessionellen Religionsunterrichts zu öffnen, um zukunftsfähig zu bleiben. Dabei brauchen sie Unterstützung: nicht nur organisatorische und methodologische, sondern auch theologische und spirituelle. Sie sind gefordert, die theologischen Inhalte für Jugendliche zu übersetzen, und sie können es erst dann, wenn sie sie persönlich und somit dann authentisch vermitteln können.[18]

18 Ein besonderer Dank gebührt Frau Mag^{a}.Dr^{in}. Michaela Rustwurm, die die Deutschkorrektur des Artikels mit großer Sorgfalt durchgeführt hat und die immer bereit war, mit mir nach den bestmöglichen Formulierungen zu suchen.

RELIGIOUS EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF INTERCULTURAL DIALOGUE IN ITALY, FINLAND AND CROATIA − A COMPARATIVE APPROACH

Blaženka Valentina MANDARIĆ – Gordana BARUDŽIJA

UDK 2-47(4-6EU)
37.014.52(4-6EU)
2-47(450+480+497.5)
37.016
Original scientific paper

Abstract

The topic of this paper is religious education in Europe, notably in Italy, Finland and Croatia, with special regard to intercultural dialogue. It consists of three chapters. In the first two chapters, authors contextualise the status of religion and religious education in European countries, most notably the EU. Based on the analysis of relevant European documents, the basic features and tendencies of the EU educational policy are indicated in relation to religious education and the status of religion in European societies. The second chapter presents "identity cards" of religious education in Italy, Finland and Croatia based on the analysis of the Religious Education subject curricula in those countries. In the third chapter, the authors present their final considerations derived from the comparison of religious education in Italy, Finland and Croatia. The focus is put on the similarities and differences of Religious Education in Croatia in relation to the same school subject in Italy and Finland.

Keywords: religious education, models of religious education, European educational policies, outcomes of religious education, intercultural dialogue.

Introduction

If we were to highlight one of the fundamental features of the European Union, it would be its unity in diversity. Diversity is noticeable in all areas of life, including religiosity. More specifically, each EU member state has its own cultural, historical, religious, and political configurations. The picture of the European Union is very colourful in that sense. Cultural and religious differences in Europe began to increase especially af-

ter the economic migrations of the 1960s and 1970s, culminating with the current world migrations. In Europe, the Muslim population experienced the largest increase in number, as well as the populations related to smaller religious communities. In the context of religion, the so-called "third denomination"[1] is discussed more and more in the European Union.

Just as there is no single educational system in the European Union, there is no single model of religious education. Upbringing and education are the responsibility of each individual member state. This is also true for religious education. In other words, the European Union does not have the authority to regulate educational policies of individual member states. In that context, national legislature is superior to the EU legislation. Religious education is influenced by many factors that shape it internally and externally. In addition to the historical and religious contexts, the status of religion in a particular society plays an important role, as does the relationship between religious communities (the Church) and the state. There are different educational systems in the European Union. Public schools are neutral regarding religion, and plural regarding to the religiosity of students. Certain friction and open questions derive precisely from the relationship between "neutrality" and "plurality". If we add to this fact the fundamental right of parents to provide their children with education in accordance with their own values, the issues become even more complex.

Following the mentioned tensions, the discussions on religious education in public schools do not cease. That topic is publicly debated; with the media and experts, as well as religious and civic institutions all voicing their opinions. Flavio Pajer summarizes such debates and irreconcilable differences in several key issues: What is the legal framework regarding the presence of religious education in schools in individual countries and how does it change? What are the educational policies in the European institutions that deal with the relationship between the school and religion? What are the current development trends in reflections on religious education in Europe?[2] Different models of religious education in Europe

1 Cf. Flavio Pajer, *L'istruzione religiosa nelle scuole dell'unione europea: un'identità plurale e in evoluzione* (March 10, 2010. https://www.researchgate.net/publication/321288377_L'istruzione_religiosa_nelle_scuole_dell'unione_europea_un'_identita_plurale_e_in_evoluzione (accessed on July 29, 2021), p. 451.

2 Cf. Flavio Pajer, *L'istruzione religiosa nelle scuole dell'unione europea: un'identità plurale e in evoluzione*, p. 453,

are the result of different relations between schools and religion, as well as the state and the Church in European countries. Starting from the plurality of the relationship schools – religion, and the state – the Church, different models of religious education are present in Europe: the curricular model, the confessional model and the exclusion of religious education from the educational system. The European Union cannot impose any of the mentioned models on a member state.[3]

1. EU educational policies and religious education

We have already indicated that different models of religious education are present in Europe, just as religion has different statuses within European societies. That status can arise from the separation of Church and State, the State Church and the concordats or treaties that individual states conclude with the Vatican. Each state autonomously determines the relationship between the school and religion, as well as the relationship between that state and the Church. Currently, there are three legal frameworks within which European states regulate religious education.[4]

National legislature. In some countries, the Constitution stipulates that religious education be an integral part of the school curriculum (England, Belgium, Germany, Scandinavian countries). The state assumes full care and responsibility for religious education, with the partial participation of religious communities. The task of religious education is to contribute to the formation of citizens without any evangelizing or pastoral pretensions.

Concordats or treaties. In some European countries, religious education is regulated by the conclusion of a concordat or treaty of the state with the Vatican. Student participation in religious education is optional. Parents,

3 Article 17, discussing the functioning of the EU, reads: "The Union respects and does not prejudice the status under national law of churches and religious associations or communities in the Member States. The Union equally respects the status under national law of philosophical and non-confessional organisations. Recognising their identity and their specific contribution, the Union shall maintain an open, transparent and regular dialogue with these churches and organisations." https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN-HR/TXT/?from=HR&uri=CELEX%3A12016ME%2FTXT (accessed on September 29, 2021).

4 Cf. Massimo Catterin, *L'insegnamento della religione nella scuola pubblica in Europa. Analisi e contributi di istituzioni europee*, Padova, Marcianum Press, 2013, pp. 27-148; Ružica Razum, *Vjeronauk između tradicije i znakova vremena*, Zagreb, Glas Koncila, 2008, pp. 107-185; Ana Thea Filipović, *U službi zrelosti vjere i rasta osobe. Katehetska i religijskopedagoška promišljanja u suvremenom kontekstu*, Zagreb, Glas Koncila, 2011, pp. 187-198.

guardians, or students themselves, when they acquire the right to decide, determine whether to attend religious education at school. The church is responsible for the fundamental and permanent formation of religious education teachers and for the development of the religious education curriculum and related textbooks. The church assigns a mandate (*missio canonica*) to religious education teachers − a document without which they cannot be employed as school religious teachers.

Separation of Church and State. No form of religious education is allowed in public schools − a secular or non-confessional approach is insisted upon.[5]

Although the European Union has no direct authority over religious affairs of the member states, it can intervene in the event that fundamental human rights are not respected. The European Union protects freedom of opinion, conscience, and religion, and bans all discrimination in these areas. It also insists that every society respects religious pluralism, dialogue between believers and non-believers, creating the preconditions for democratic coexistence and recognition of diversity. This right is especially protected within educational systems. In that regard, the interventions of the *Council of Europe* and the *Organization for Security and Co-operation in Europe* (OSCE) are of particular importance. These are interventions that protect the right to freedom of religion and that relate to religious education. Numerous interventions are related to *intercultural pedagogy*, education for democratic citizenship and against all forms of racism and intolerance and respecting religious minorities.[6]

A secular approach to religious issues prevails in the European Union. This relationship is based on a certain "ethos" that is shared by all member states as a fundamental basis. From a legal perspective, "ethos" is noticeable in certain segments of European cultural policy: distinguishing political from religious power, the independence of the individual and the state from religious authority, the separation of legal and moral norms (crime and sin), attributing sovereignty to the will of the people instead of God's will manifested through church institutions, structuring public institutions (including schools) which are home to all, do not ex-

5 Religious education does not exist in French public schools (except in the regions of Alsace and Moselle), Slovenia and Albania.

6 Cf. Massimo Catterin, *L'insegnamento della religione nella scuola pubblica in Europa. Analisi e contributi di istituzioni europee*, Padova, Marcianum Press, 2013, p. 261.

clude or discriminate against anyone and are not considered as the privileges of certain individuals or groups.[7]

European educational policies are based on the *EU Charter of Fundamental Rights*: the right to freedom of thought, conscience, and religion. "This right includes the freedom to change religion or belief, and the freedom to manifest, individually or together with others, privately or publicly, personal religious affiliation or belief through worship, teaching, practice and rites."[8] In this context, important European bodies "protect and promote" ethical and religious education in public schools through various documents and recommendations. A strategy regarding the role of religion in public schools can be easily found in EU documents and recommendations.[9] In addition to the mentioned documents, various seminars and expert study days exploring that topic, as well as the ministers of education, church figures, politicians, philosophers, theologians, and sociologists all significantly contributed to the reflection on the role of religion in education. Among them, the expert study day on the topic of '*Education that takes account of religion: how can this contribute to democratic citizenship?*' occupies a special place.

With reference to Flavio Pajer, we present several conclusions that reveal the direction of European educational policy in relation to religious education in public schools. It can generally be said that the policy promotes a religious culture with unconfessional and curricular approach. The conclusions state that religion is the key to understanding the national cultural heritage, that unconfessional approach guarantees a critical and objective approach to one's own beliefs and the beliefs of others (religious, philosophical or agnostic), that unconfessional approach helps all religious students to establish and expand their own knowledge of their religion, as well as those who do not consider themselves believers,

7 Cf. Flavio Pajer, *L'istruzione religiosa nelle scuole dell'unione europea: un'identità plurale e in evoluzione*, p. 459,

8 European Parliament, Council and Commission, Charter of Fundamental Rights of the European Union (2016/C 202/02), available at: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT&from=RO (accessed on August 9, 2021), Art. 10.

9 Cf. *Recommendations 1178 and 1202; Council of Europe Resolution 1995, Recommendations 1346 and 1997; Council of Europe Report on Religion and Democracy; Recommendation 1720; Toledo Guiding Principles on teaching about religions and beliefs in public schools, 2007; White Paper on Intercultural Dialogue "Living Together as Equals in Dignity", 2008; Recommendation CM/Rec (2008) 12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education.*

to rethink and deepen their own scientific beliefs. Since school education is based on a particular national, historical, and religious culture, each country will give more space to its own religious tradition.[10] In the mentioned study, Flavio Pajer cites several tendencies related to religious education, which are present in current religious education models in Europe. Starting from the fact that the current models of religious education in Europe are in a permanent development process, he points out the following tendencies:

- from confessional legitimacy to socio-cultural legitimacy;
- epistemological foundation: from theological to religious sciences;
- religious education in the service of social cohesion;
- extension and redesign of confessional models;
- integrating religious models into the field of compulsory subjects;
- students' attitude towards religious education: from apathy to curiosity and sympathy;
- transition and decomposition in didactics of religious education.[11]

The analysis of the mentioned documents highlights certain key concepts, among which *secularism* has an important task. It is not a matter of religious indifference, harsh neutrality, or an anti-religious movement, but of *neo-secularism*, which is ready to acknowledge "religious facts" and defend the right to religious freedom. The necessity of knowing the "religious facts" is also pointed out. European experts defend the positive and democratic secularism of public schools. Religious education has become a cognitive resource for orienting freedom of conscience in both the private and public realms. In the documents, religion is less perceived as a private matter, and much more as an important factor in the public sphere. The Council of Europe emphasizes that the school must ensure literacy for the language of religious symbols, basic reading elements and the analysis and interpretation of "religious facts" in such a way that every student, believer or not, can understand the meaning of religion in history, culture, and life. According to François Xavier Amherdt, this represents the overcoming of post-Illuminism and post-ideologism of the educational system in religious matters.[12]

10 Cf. Flavio Pajer, *L'istruzione religiosa nelle scuole dell'unione europea: un'identità plurale e in evoluzione*, p. 464,

11 Cf. Flavio Pajer, *L'istruzione religiosa nelle scuole dell'unione europea: un'identità plurale e in evoluzione*, pp. 468-476.

12 Cf. Massimo Catterin, *L'insegnamento della religione nella scuola pubblica in Europa, p.280.*

Consequently, Religious Education is a school subject that is compatible with other school knowledge, as well as other curricula of ethics, values education or civic education, thus overcoming the situation or status of an atypical subject intended only for students who are believers.

In an attempt to summarize the basic attitudes of European educational policies towards the place of religion in society, especially in public schools, Massimo Catterin points out the following tendencies:

- European societies are increasingly becoming multi-ethnic and multicultural;
- European competent authorities and institutions protect human rights;
- the monopoly of one religion is abolished;
- in 2009, the Wergend Center for the Education of Religious Teachers and the Implementation of Unique Programs for Confessional Religious Education was founded in Oslo;
- respect for fundamental human rights, the right to freedom of thought, conscience and religion;
- the right to non-religious affiliation;
- the right to change religious affiliation;
- although religion is a private matter, it is an important dimension of human culture;
- strengthening mechanisms in eliminating all unacceptable forms of behaviour arising from religious beliefs (fundamentalism, xenophobia, intolerance, terrorist activities, hate speech…);
- one of the fundamental objectives of religious education should be education for tolerance and opposition to all forms of proselytism;
- compulsory non-confessional education (*teaching about religions*)[13].

2. Models of religious education in Italy, Finland and Croatia

Since our goal is to analyse and compare the objectives of religious education in Italy, Finland and Croatia, we consider it important to highlight the features that influence the definition of the basic objectives of religious education in these countries. We cannot speak unequivocally about religious education because there are different models that indicate the plurality of religious education.

13 Cf. Massimo Catterin, *L'insegnamento della religione nella scuola pubblica in Europa, pp.149-281.*

Given the model of religious education, European countries can be classified into three groups: those with confessional education, countries with non-confessional religious education, and those with no religious education in public schools.[14] A confessional model with different characteristics is implemented in the countries we decided to compare in the matters of religious education objectives. In the table, we present a "personal card" of religious education in Italy, Finland and Croatia, indicating their similarities and differences.

Table 1: "Identity card" of religious education in Italy, Finland and Croatia

	Name of the subject	Model of religious education	Status	Alternative subject	Legal framework
Italy	L'insegnamento della religione Cattolica	confessional model	compulsory elective with the possibility of exemption	alternative class teacher-led activity activity without the presence of a teacher (only in high school) leaving school during the Religious Education class	concordat
Finland	Religion	weak confessional model	mandatory subject without the possibility of exemption	"Life issues and ethics"	Constitution
Croatia	Catholic Religious Education	confessional model	compulsory elective with the possibility of exemption	"Ethics" in high schools, no alternative in elementary schools	treaties

14 Cf. Massimo Catterin, *L'insegnamento della religione nella scuola pubblica in Europa, pp. 27-145.*

Similarities and differences can be observed in the comparison of content domains in the subject curricula of religious education.

Table 2: Content – areas (domains) of religious education

Countries	Domains
ITALY	God and man The Bible and sources Religious languages Ethical and religious values
FINLAND	Students' attitude towards their own religion The world of religions Good life
CROATIA	Man and the world in God's plan The word of God and the faith of the Church in the life of Christians Christian love and morality in action Church and the world

2.1. Religious education in Italy

Following the revision of the *Concordat*[15] in 1984, significant changes were implemented in the subject curriculum of the Catholic Religious Education in Italy.[16] Religious education meets the recognition and evaluation requirements related to the educational processes of religious culture and the contribution of Catholic principles in the education of wholesome people and the historical, cultural and civilizational heritage of the Italian people.[17] According to the *Concordat*, religious education in Italy is at the service of the school's objectives and is freely chosen by students.

15 *The Lateran Concordat* was signed on February 11, 1929 between the Italian Republic and the Holy See. This was followed by revisions in 1946 and 1984.

16 Intesa tra il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e la Conferenza episcopale Italiana sulle indicazioni didattiche per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole del secondo ciclo di istruzione e nei percorsi di istruzione e formazione professionale (June 28, 2012). http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2012/11/Intesa.pdf (November 10, 2020); Decreto del presidente della Repubblica, 20 agosto 2012, (August 9, 2012). http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2012/11/dpr_20-8-12_indicazioni_-II_ciclo.pdf (accessed on November 10, 2020). Significant changes regarding didactic directions for teaching Catholic religious education in secondary schools occurred in 2012.

17 Cf. Indicazioni per l'insegnamento della religione cattolica nei licei (March 15, 2010). https://www.diocesi.torino.it/scuola/wp-content/uploads/sites/18/2017/06/Indicazioni-didattiche-IRC-2-Ciclo.pdf (November 10, 2020), p. 1.

The phenomenon of religion is approached through the aspect of culture, with a special reference to Catholicism. The fundamental objectives of religious education are the integrity of the person and his or her capacity for civic coexistence. A more comprehensive change of the curriculum and outcomes of religious education happened in 2004[18], following the Decree of the President of the Republic no. 121/2004.[19], 122/2004.[20], 305/2004[21].

Given the content of Catholic religious education, educational policies adopted by the Ministry of Education in accordance with the Italian Bishops' Conference, new curricula started applying to all schools from the school year 2012/2013. The educational guidelines are in line with European and international developments and adapted to competence-based learning. The student is at the centre of all educational activities. Emphasis is put on the specifics of their age and relationships with other people and with the world surrounding them.[22] Following the Decree, the Italian Bishops' Conference defined the specific objectives of religious education in primary education: the evaluation of biblical texts, comparison with other Churches, and dialogue and interaction with other Christian communities.

2.1.1. Objectives of religious education in Italy

The positioning of religious education in the Italian school system is based on the following assumptions:

- Catholicism is the key to understanding Italian and Western culture;
- the religious dimension is an essential aspect of the holistic development of a student's personality;

18 By Decree of the President of the Republic of Italy no. 121/2004; 122/2004; 305/2004 significant changes were made in the objectives of teaching the Catholic religion in primary and first level secondary education.

19 Approvazione degli obiettivi specifici di apprendimento propri dell'insegnamento della religione nelle scuole dell'infanzia, in: *Gazzetta Ufficiale*, (no. 109, May 11, 2004) pp. 5-6.

20 Approvazione degli obiettivi specifici di apprendimento propri dell'insegnamento della religione nelle scuole primarie, pp. 6-8.

21 Approvazione degli obiettivi specifici di apprendimento propri dell'insegnamento della religione nelle scuole dell'infanzia, in: *Gazzetta Ufficiale*, (no. 300, December 23) 2004, pp. 7-10.

22 Cf. Christian Akber – Dorothea Rechenmacher, Religious Education at Schools in Italy, in: *Religious Education at Schools in Europa. Part 1: Central Europa*, Martin Rothangel – Martin Jäggle – Tomas Schlag (ur.), Vienna, Vienna University Press – V&R unipress, 2016, p. 97.

- the Christian worldview makes an important contribution in dealing with the fundamental questions of human existence.[23]

The core objectives of religious education are:

- Religious education is primarily in the service of educating students that fulfils the school objectives, which should not exclude value-based education.
- Religious education is offered to all students, even those who are not believers or do not practice faith.
- Religious education is open to all those who want to think about the great problems of humanity and culture; to those who are willing to recognize the role religion plays in it. It thus fits into a general (which is to think and exercise tolerance) dialogue and democratic coexistence. These are the values that are at the core of a person's holistic development.
- Religious education is cultural learning.

It does not restrict students' freedom of religion and conscience, as they may enrol into as well as quit religious education classes, and they can, but do not have to practice their religion.[24]

2.1.2. Objectives of religious education in Italy in the service of promoting intercultural education

The Religious Education subject curriculum contains a number of objectives that promote intercultural education. When it comes to primary education, the emphasis is put on knowing and understanding other religions. Among the objectives, the importance of ecumenism and knowledge of non-Christian Churches is highlighted, and in promoting interreligious dialogue, special importance is given to the knowledge of Judaism. The relationship with Islam is not significantly represented in the fundamental outcomes of religious education. When it comes to skills development in primary education, active citizenship (*cittadinanza attiva*) as well as transversal macro skills in the form of relationships with others represent core objectives. ("Know how to actively and consciously integrate into social life and realize one's rights and needs in

23 Cf. Christian Akber – Dorothea Rechenmacher, Religious Education at Schools in Italy, p.96.

24 Cf. Christian Akber – Dorothea Rechenmacher, Religious Education at Schools in Italy, in: *Religious Education at Schools in Europa*, p. 97.

it, while recognizing the rights, limitations, rules and responsibilities of others."[25])

2.1.3. Example of religious education objectives in the context of primary and secondary education related to *interreligious, ecumenical, and intercultural dialogue*[26].

Education level	Objectives
Elementary school	Know the origins and development of Christianity and other religions.
High school	Notice the specificity of Christian prayer in comparison with other religions.
Elementary school	Discover the Bible's answer to the question of life's meaning and compare it to other major non-Christian religions.
Elementary school	Recognize the value of being with others and their diversity.
Elementary school	Know the origins and development of Christianity and other major religions, noticing the most important aspects of interreligious dialogue.
Elementary school	Compare biblical texts with the sacred texts of other religions.
Elementary school	Get familiar with the basic elements of world religions, the importance of interreligious dialogue, important male and female figures in other religions.
High school	Be able to accept and respect diversity as an enriching value.

2.2. *Religious education in Finland*

Religious education has a long tradition in Finland's education system. It is a compulsory subject in elementary schools (ages 7 to 16) and high schools (ages 16 to 18/19). The new finnish *National Core Curriculum for Basic Education* (NCCBE 2014) was published in 2014, entered into force in 2016 and is gradually being implemented in the education

25 Cf. Approvazione degli obiettivi specifici di apprendimento propri dell'insegnamento della religione nelle scuole secondario di I grado, pp. 7-10.

26 Cf. Curricolo verticale di religione cattolica, Allegato 6 Istituto Comprensivo G. Garibaldi, Bari, A. S. 2018./2019. (September 11, 2018), at: https://icgaribaldibari.edu.it/wp-content/uploads/sites/25/2019/12/Allegato-n.-6-Curricolo-verticale-Irc-2018-2019-Def.pdf (accessed on September 11, 2021).

system ever since.[27] Students in Finland have religious education in accordance with their own religion. That model is considered "weakly confessional" in the sense that confessionalism includes content, but not religious practice.[28]

2.2.1. Fundamental goal of religious education in Finland

The main purpose of religious education is to offer incentives for building and developing students' religious perspectives on life by teaching them about their own religion, life and thinking about different religions, as well as enabling them to understand different worldviews. Therefore, Religious Education as a subject provides an opportunity to study and discuss the main issues of religion and life. In schools, students of all versions of religious education[29] are respected as independent individuals and seekers of truth.[30]

Students who are not affiliated with any religious community attend a class called Ethics. There is an alternative subject called "Life Issues and Ethics". Exemption from religious education is not possible in Finland. Religious education teachers fall into two categories: class teachers and subject teachers. They hold a five-year university degree. Class teachers teach grades 1 to 6. Subject teachers teach grades 7 to 9, as well as in high school. Subject religious teachers must hold a degree in Theology. Religious teachers have the same status as other schoolteachers. They are not employed by religious communities, but by the state.

27 In Finland, primary education lasts for nine years and is intended for students from the age of seven to sixteen. Finland has 2,200 elementary schools, of which 100 are private, including 20 religiously affiliated schools.

28 Cf. Matti Kotiranta, Religious education in Finland (August 9, 2012.), https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb5/inst/IEVR/Arbeitsmaterialien/Staatskirchenrecht/Europa/Konferenz_2010/Finland.pdf (Accessed on: October 4, 2021).

29 In Finland, there are currently subject curricula for Lutheran, Orthodox, Catholic, Muslim, Adventist, Buddhist, Jewish, the People of God, the Church of Jesus Christ of Latter-day Saints, the Free Church, Krishna, the Anthropological Society and the Bahá'í religious education. Out of the total number of students attending schools, the largest percentage is affiliated with the Evangelical Lutheran Church. According to the 2013 data, 78% of Finns adhere to the Lutheran Church. There are 9672 Catholics in Finland. The Muslim community has about 30,000 believers who adhere to twenty-two different Islamic communities.

30 Cf. Matti Kotiranta, Religious education in Finland.

2.2.2. Core outcomes of religious education in Finland

Religion is considered an important factor in Finnish culture, and the teaching of religion emphasizes religious knowledge and a willingness to get acquainted with new religions and worldviews. When it comes to primary education, the objectives of religious education are spread over five areas:

- acquainting students with their own religion;
- acquainting students with the Finnish spiritual tradition;
- acquainting students with other religions;
- helping students understand the cultural and humanistic meaning of religions;
- educating students to lead ethical lives and helping them understand the ethical dimension of religion.

In recent years, religious education has become the research topic of numerous professions and scholars.[31] The new Finnish national curriculum focuses on the need to tackle multiculturalism, intercultural competences, and diversity. Religious education in Finland uses the same perspective as its starting point. One of the key objectives of religious education is to critically approach religion as a positive phenomenon which also has its negative sides. According to the curriculum, it is necessary to develop students' competencies for critical thinking in relation to their own tradition, dialogue, and recognition of non-religious traditions, as well as interreligious pluralism with an emphasis on life competencies.[32]

31 Cf. Martin Ubani – Elisa Hyvärinen – Jenni Lemettinen – Elina Hirvonen, *Dialogue, Worldview Inclusivity, and Intra-Religious Diversity: Addressin) Diversity through Religious Education in the Finnish Basic Education Curriculum* (September 11, 2020). https://www.mdpi.com/2077-1444/11/11/581/htm (accessed on August 9, 2021); Matti Kotiranta, Religious education in Finland (August 9, 2012). file:///C:/Users/admin/Desktop/9780203106075_previewpdf.pdf (accessed on August 9, 2021); Saila Poulter – Arniika Kuusisto – Arto Kallioniemi, Religion education in Scandinavian and Finland – Perspectives to present situation (June 28, 2018). https://docplayer.net/210338245-Religion-education-in-scandinavian-countries-and-finland-perspectives-to-present-situation-saila-poulter-arniika-kuusisto-arto-kallioniemi.html (accessed on August 9, 2021), Tuula Sakaranaho, Religious Education in Finland (January 23, 2014). https://www.researchgate.net/publication/326190661_Religious_Education_in_Finland (August 9, 2019); Antti Räsänen – Martin Ubani, Finland: the Finnish RE teacher – a modern traditionalist, in: *How Teachers in Europa Teach Religion. An International Emipirical Study in 16 Countries*, Hans-Georg Ziebertz – Ulrich Riegel (ed.), International Practical Theology Vol. 12, Berlin, LIT, 2009, pp. 57-67.

32 Cf. Martin Ubani – Elisa Hyvärinen – Jenni Lemettinen – Elina Hirvonen, *Dialogue, Worldview Inclusivity, and Intra-Religious Diversity: Addressin) Diversity through Religious*

Changes in Lutheran religious education are shifting the focus from the traditionalist to the humanistic approach. Research on religion and worldviews in public education are focused on the relationship between diversity and social pluralism, as well as the ways of applying religious education, religion and school secularism as a civic education tool. One of the key issues of public education in Finland is the dialogue between secularism and religion. Research done on that topic indicate that the religious tradition in schools has become increasingly complex.

Religious education is increasingly being considered from the perspective of multiculturalism. Multiculturalism has become the context of religious education.[33] However, there are difficulties or different approaches to multicultural policies and practices in Finnish society. There are two prevailing opinions. The first one is linked to the belief that the specificities of minorities and their identities should be taken into account, while the second one places the emphasis on assimilation in the name of secular non-confessionalism and objectivity.[34]

Several topics are highlighted in public debates in Finland: the inclusion of Muslims in schools, the empowerment of student identities, the inclusion of religious minorities, secular ethical education, awareness of the importance of intercultural and interreligious dialogue. Researchers of religious education in Finnish public schools mention several challenges: lack of dialogue, the role of religious education teachers in the weakened segregation model, the relationship between religious education and the Finnish public schools' mission, and empowering students through the confrontation with different religions and worldviews. Many authors are suggesting a change be made from a segregation model to an integrative religious model. According to the New Finnish National Core Curriculum (2014), one of the fundamental tasks of religious education is to provide students

Education in the Finnish Basic Education Curriculum (September 11, 2020). https://doi.org/10.3390/rel11110581 (accessed on August 9, 2021). The authors of the article present the results of relevant research on religious education in Finland.

33 Cf. Martin Ubani – Elisa Hyvärinen – Jenni Lemettinen – Elina Hirvonen, *Dialogue, Worldview Inclusivity, and Intra-Religious Diversity: Addressing Diversity through Religious Education in the Finnish Basic Education Curriculum*, 5.

34 Cf. Martin Ubani – Elisa Hyvärinen – Jenni Lemettinen – Elina Hirvonen, *Dialogue, Worldview Inclusivity, and Intra-Religious Diversity: Addressing Diversity through Religious Education in the Finnish Basic Education Curriculum,* 5.: file:///C:/Users/admin/Desktop/Dialogue_Worldview_Inclusivity_and_Intra-Religious%20(1).pdf (accessed on October 4, 2021).

with broad general knowledge and competencies in relation to religions and worldviews, and to train students to think critically and understand religious language. The curriculum of religious education contains three key content areas related to the core objectives: the attitude of students towards their own religion, the world of religions and the good life.[35] Topics include: cultural diversity, religious and non-religious worldviews, inter-religious diversity and dialogic competencies.[36]

2.2.3. Example of religious education objectives for elementary school related to *cultural diversity*

Grade	Objectives in relation to cultural diversity
Grades 1 to 2	Get acquainted with the religious customs and worldviews of people in the classroom, school and local community.
Grades 3 to 6	Encourage students to build friendships and positive attitudes in the classroom and school community.
Grades 7 to 9	Students are introduced to the study of religion as a social and cultural phenomenon.

There are three phenomena in Finnish society that are reflected in religious education: globalization, migration, and citizenship. Over the past fifteen years, religious education in Finland has been strongly identified with cultural diversity in society. International scientific literature often described the 2014 Finnish curriculum as an example of a curriculum that strongly supports pluralism and human rights education and thus takes steps towards the institutionalization of multicultural education.[37]

In recent decades, the Religious Education school subject moved away from the theological perspective towards the educational sciences.[38]

35 Cf. Martin Ubani – Elisa Hyvärinen – Jenni Lemettinen – Elina Hirvonen, *Dialogue, Worldview Inclusivity, and Intra-Religious Diversity: Addressing Diversity through Religious Education in the Finnish Basic Education Curriculum*, p. 7.

36 Cf. Martin Ubani – Elisa Hyvärinen – Jenni Lemettinen – Elina Hirvonen, *Dialogue, Worldview Inclusivity, and Intra-Religious Diversity: Addressing Diversity through Religious Education in the Finnish Basic Education Curriculum*, p. 7.

37 Cf. Martin Ubani – Elisa Hyvärinen – Jenni Lemettinen – Elina Hirvonen, *Dialogue, Worldview Inclusivity, and Intra-Religious Diversity: Addressing Diversity through Religious Education in the Finnish Basic Education Curriculum*, p. 12.

38 Cf. Saila Poulter – Arniika Kuusisto – Arto Kallioniemi, Religion education in Scandinavian and Finland – Perspectives to present situation. https://helda.helsinki.

Although the *New National Curriculum* envisioned teaching about other religions from an earlier age, the structural question of how to enable dialogue between religions and non-religious worldviews remains open due to the segregated model of religious education.[39]

2.3. Religious education in Croatia

Following the democratic changes in Croatia, religious education was re-introduced into the Croatian school system in 1991.[40] The organization of religious education in public and private schools is regulated by the Agreements between the Holy See and the Republic of Croatia[41] and the Implementing Agreement between the Government of the Republic of Croatia and the Croatian Bishops' Conference.[42] In the Republic of Croatia, a confessional model is in force, which has the status of an regular elective and compulsory subject for students whose parents or guardians opt for it. On the level of primary education, it is taught on the basis of two lessons per week inside regular class time, under the same conditions as other compulsory school subjects. On the level of secondary education, Religious Education class is held once a week (one lesson).

All religious communities have the option of religious upbringing and education as prescribed by the 2000 *Law on the Legal Status of Religious Communities in Croatia*. In Croatia, in addition to the Catholic Church, religious education is organized by the Orthodox Church, the Islamic Community, the Baptist Church and the Evangelical Pentecostal Church. The

fi//bitstream/handle/10138/236566/RE_in_Northern_countries_corrections_done.pdf?sequence=1 (accessed on October 4, 2021).

39 Cf. Saila Poulter – Arniika Kuusisto – Arto Kallioniemi, Religion education in Scandinavian and Finland – Perspectives to present situation.

40 After the Second World War, more precisely on February 1, 1952, by the decision of the Council for Education, Science and Culture, the teaching of religious education in all schools in the Republic of Croatia was abolished. More on that topic in: Marin Srakić, *Zabrana školskog vjeronauka u doba komunizma*, Katehetski salezijanski centar, Zagreb, 2000, p. 70.

41 *Treaty between the Holy See and the Republic of Croatia on cooperation in the area of upbringing and culture*, 1996. Text in Croatian available at: Ugovor o suradnji na području odgoja i kulture − Hrvatska biskupska konferencija (hbk.hr) (accessed on September 11, 2021).

42 *Treaty between the Government of the Republic of Croatia and the Croatian Bishops' Conference on Catholic Religious Education in Public Schools and Religious Education in Public Preschool Institutions*, 1999. Text in Croatian available at: Ugovor o katoličkom vjeronauku u javnim školama i vjerskom odgoju u javnim predškolskim ustanovama – Nacionalni katehetski ured (hbk.hr) (accessed on September 11, 2021).

first curricula of religious education for primary and secondary school from 1991 underwent several reforms.[43]

Catholic religious education in primary and secondary schools is taught by teachers who have completed a five-year study in Theology or Religious Pedagogy and Catechetics (or Theological-Religious Sciences). Religious teachers are full members of teachers' councils, sharing the same rights and obligations as other teachers. Teachers of Religious Education[44] are appointed by the Church and assigned a church mandate (*missio canonica*). Religious education has no alternative in primary schools[45], while in secondary school students can choose between Religious Education and Ethics.[46] During the three decades in which it has been present in primary and secondary schools, Religious Education has become an important area of research among catechists, religious educators, and theologians.[47] Some of the current topics related to religious

43 *Catholic Religious Education Curriculum for Primary Schools*, 1998 and 2003 The school year 2006/2007 marked the beginning of implementing certain changes in the religious curriculum for primary schools in accordance with the Croatian National Education Standard (CNES). Due to the lack of time needed to create one for secondary schools, a curriculum based on the Austrian program *Berufsbildende höhere Schulen* for secondary vocational schools was approved. That was followed by the creation of the *Curriculum for Teaching Catholic Religious Education in secondary schools* in 2002 and the *Catholic Religious Education Curriculum for Four-Year Secondary Schools* in 2009. As part of the curricular reform of 2019, the *Curriculum for Catholic Religious Education for primary schools and gymnasiums in the Republic of Croatia* was developed.

44 In the Catholic Religious Education curricula, the term *religious teacher* denotes teachers of Catholic Religious Education.

45 In the last decade, as part of curricular reform, opinions and proposals related to the introduction of an alternative subject in primary schools have become more intense.

46 Although it is an elective subject, large percentage of students opt for it. Almost over 90% on the level of primary schools, and about 70% in secondary schools. Percentages vary by region.

47 Cf. Hrvatska biskupska konferencija, *Ugovori između Svete Stolice i Republike Hrvatske*, Glas Koncila, Zagreb, 2001; Ante Pavlović, *Putovima vjerskog odgoja. Obitelj, škola i župna zajednica*, Mostar, Crkva na kamenu, 2005; Ružica Razum, *Vjeronauk između tradicije i znakova vremena*, Zagreb, Glas Koncila, 2008; Ivica Pažin, *Vjeronauk u školi. Izabrane teme*, Đakovo, Biblioteka Diacovensia, 2010; Ružica Razum (ed.), *Vjeronauk nakon dvadeset godina: izazov Crkvi i školi. Zbornik radova sa znanstvenog simpozija Vjeronauk nakon dvadeset godina: izazov Crkvi i školi*, Zagreb, Glas Koncila – Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2011; Valentina Mandarić – Alojzije Hoblaj – Ružica Razum, *Vjeronauk – izazov Crkvi i školi. Empirijsko istraživanje na području Zagrebačke nadbiskupija*, Zagreb, Glas Koncila, 2011; Ana Thea Filipović, *U službi zrelosti vjere i rasta osobe. Katehetska i religijskopedagoška promišljanja u suvremenom kontekstu*, Zagreb, Glas Koncila, 2011; Blaženka Valentina Mandarić – Ružica Razum, *Važnost odgoja u današnjem svijetu. Doprinos vjeronauka odgojnom djelovanju škole*, Zagreb, Glas Koncila – Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2015; Ana Thea Filipović, Religious Education at Schools in Croatia, in: *Reli-*

education in schools are: the identity of Religious Education as a school subject, Religious Education and public schools, the relationship between Religious Education and parish catechesis, Religious Education in the service of school goals, the contribution of Religious Education to integral education of children and youth, Religious Education as a place of meeting and dialogue, Religious Education as a privileged place of interreligious and intercultural dialogue, competencies of Religious Education teachers, fundamental and permanent formation of religious teachers.

For more than a decade, the Republic of Croatia has been working on the curricular reform, which resulted in the adoption of the *National Curriculum Framework* in 2011.[48] The change of government in the Republic of Croatia partially stopped or slowed down the reform, only to be restarted again under the title of *Comprehensive Curricular Reform*[49], which was also stopped due to the change of government. The *Curricular Reform − School for Life* is underway. In accordance with the requirements of the new curricular reform, the Croatian Bishops' Conference has developed a new *Curriculum for the subject Catholic Religious Education for Primary and Secondary Schools*.[50] New religious education textbooks are being developed in accordance with the new Religious Education curriculum.

2.3.1. Purpose and goal of Catholic religious education in Croatia

The description of Catholic religious education lists the following goals, among others:

---

gious Education at Schools in Europa. Part 1: Central Europe, Martin Rothangel – Martin Jäggle – Tomas Schlag (ed.), Vienna, Vienna University Press, V&R unipress, 2016, pp. 69-87; Blaženka Valentina Mandarić – Ružica Razum – Denis Barić (ed.), *Nastavničke kompetencije. Zbornik radova*, Zagreb, Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Kršćanska sadašnjost, 2019. Complete issues of the journal dedicated to specific topics: *Katehetski glasnik*, Dodatak: Ugovori-Zakoni-Pravilnici, VI. (2008) 1; *Lađa. Časopis za promicanje religioznog odgoja i vrjednota kršćanske kulture*, Vjeronauk nakon 20 godina, 6 (2011) 3; *Lađa. Časopis za promicanje religioznog odgoja i vrjednota kršćanske kulture*, Vjeronauk i kurikulum, 11 (2016) 2.

48 Cf. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb, 2011.

49 Cf. Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH, *Okvir nacionalnog kurikuluma. Rani i predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje. Prijedlog*, Zagreb, 2016.

50 Hrvatska biskupska konferencija, *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije* (January 23, 2019). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_216.html (accessed on August 9, 2021) The document is also available on the official website of the Croatian Bishops' Conference, https://nku.hbk.hr/planovi-i-programi/.

- To enable students to systematically, gradually, and as fully as possible get to know, deepen, and adopt Christian doctrine and the Catholic faith in order to realize the evangelical call to holiness and achieve full universal, moral and Christian maturity.
- To enable a deeper, true, and secure cognisance of the person of Christ and of his complete proclamation of salvation.
- To acquire knowledge and understanding of evangelical foundations and Catholic doctrine, the attitudes, and teachings of the Catholic Church in regard to other denominations, religions and worldviews.
- To know the historical course, activities, and influence of the Catholic Church on the construction of human society and culture, as well as its contribution to the development and progress of the Croatian people and European nations in the domains of culture, science and education, art, and architecture.
- To systematically mediate, reflect on, and interpret the Christian revelation and teachings of the Catholic Church.
- To educate for true ecumenism and respect for members of other Christian Churches and communities, as well as for sincere dialogue and coexistence with members of different religions and worldviews, respecting their beliefs, attitudes, and traditions.
- To enable students to argue, critically reflect and acquire knowledge about man and the world, as well as to develop and build religious attitudes and values, ethical and moral awareness and conscience, moral principles and values (such as freedom, responsibility, justice, solidarity, entrepreneurship, tolerance, dialogue and other).
- To get to know, acquire, preserve, and develop one's own religious, cultural and national identity, as well as to know and respect the identities of other individuals and groups, while promoting intercultural dialogue and cooperation in a modern pluralistic society and a globalized world.[51]

Catholic religious education is ecumenically and dialogically open. Its task is to educate students for true ecumenism and respect for members of other Christian Churches and communities, as well as for a sincere dialogue and coexistence with members of different religions and worldviews, respecting their beliefs, attitudes and traditions.

51 Cf. Hrvatska biskupska konferencija, *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije*, p. 5.

2.3.2. Example of religious education objectives in primary education, related to *interreligious, ecumenical and intercultural dialogue*

Grade	Objectives
Grade 1	Students discover that every human being is a creature of God to be respected and loved. Students accept and respect students who are not members of the Catholic Church.
Grade 2	Students recognize and cite various religious signs, holidays and customs in their immediate environment and express the importance of respecting other people.
Grade 3	Students recognize the basic concepts of Judaism that they encounter in biblical texts and notice the signs of other religions in their environment.
Grade 4	Students recognize the basic concepts of Judaism that they encounter in biblical texts and notice the signs of other religions in their environment.
Grade 5	Students explain the presence of God's traces in history and other religions, distinguish the main features of monotheistic religions in order to understand and respect other people and their life values.
Grade 6	Students explore and single out the foundational concepts related to other religions, notice their characteristics and influence on contemporary society (art, literature, music, movies). Students explore and learn about the values of freedom, love and responsibility in other religions, worldviews and the world around them.
Grade 7	Students explore the basic concepts of Judaism and explain the similarities and differences with Christianity in order to recognize the fundamental determinants of the common heritage of Judaism and Christianity. Students analyse and explain the concept of human dignity and conscience in monotheistic religions and worldviews. Students explain the origins, basic characteristics and teachings of Christian Churches and communities, providing examples of ecumenism.
Grade 8	Students analyse the influence of religions, but also the influence of different religious movements in contemporary society.

2.3.3. Example of religious education objectives for gymnasiums related to *interreligious, ecumenical and intercultural dialogue*

Grade	Objectives
Grade 1	Students evaluate the various offerings of meaning and value in human society and explain Christ's message about the kingdom of God. Students critically question and compare the moral and ethical principles of other religions and worldviews through the perspective of Christ's message and Christian moral principles. Students explain the peculiarities of Christianity in relation to other religions and analyse the attitude of the Catholic Church towards them, recognizing the need for interreligious dialogue, respect, and coexistence. Students present and value the contributions of the Catholic Church and Christianity, as well as the contributions of other world religions, to the social and cultural life of individual nations in the past and present.
Grade 2	Students describe the values of truth, service, freedom, and responsibility present among people of different worldviews and major world religions.
Grade 3	Students explain Christian and social values that, together with dialogue and cooperation of social and religious communities, contribute to the common good of individuals and the entire Croatian society.
Grade 4	Students elaborate on the importance of religiosity in the life of individuals and the society as a whole and evaluate the role of religiosity and religions in the development of known civilizations. Based on Christian values, students evaluate the contribution of other religious communities in Croatian society to the process of building a "society of solidarity" and a "civilization of love".

3. Results of the comparison of models of religious education in regard to the intercultural dialogue in Italy, Finland and Croatia

It is necessary to first point out several premisses that may serve as the key to noticing the similarities and differences between the models of religious education in Italy, Finland and Croatia:

- Italy has been a member of the European Union since 1958 (one of its six founding countries), Finland since 1995, and Croatia since 2013;
- in terms of political systems, all three countries are parliamentary republics (unlike Italy and Finland, Croatia spent almost fifty years

under the communist regime as a part of the officially atheist Yugoslavia);

- all three countries are rather religiously homogeneous: in Finland the majority of the population (almost 93%) belongs to the Lutheran Church, in Italy 86% of the population belongs to the Catholic Church, in Croatia over 86% of the population identifies as Catholic;
- Italy and Finland have a long tradition of religious education in public schools, while in Croatia religious instruction in public schools was banned from 1952 to 1991. Religious education as a school subject was reintroduced after the democratic changes in 1991.

3.1. Similarities and differences

Italy, Finland and Croatia currently have a confessional model of religious education that is an integral part of the national curriculum. More specifically, it is a nuanced confessional model. In Finland, Churches or other religious communities have a minimal role in organizing religious education in public schools, while in Italy and Croatia, the role of Churches or other religious communities is significantly greater.[52]

Religious education in all three countries has cultural, social, and educational characteristics, with different emphases. In Croatia, religious education (Catholic Religious Education) has a strong evangelizing character, which makes it different from religious education in Italy and Finland. The goals of religious education in Croatia are still predominantly in the service of evangelisational and catechetical objectives. This is confirmed by the fact that attending religious instruction at school is a precondition for receiving the Sacrament of Reconciliation, the Eucharist and Confirmation.[53] Although a distinction has been made between parish catechesis and school religious education on a theoretical level, in practice they overlap in many elements.

52 Churches or religious communities are responsible for the subject curriculum, religious textbooks, formation and appointment of religious teachers (*missio canonica*).

53 Although there is a clear difference between school religious education and parish catechesis, they are still inextricably linked. With that in mind, it is perfectly understandable that access to the Sacrament of Reconciliation, the Eucharist and Confirmation requires regular attendance when it comes to both school religious education classes and parish catechesis. Cf. Vjeronauk u školi i župna kateheza. Poruka hrvatskih biskupa o vjeronauku u školi i župnoj katehezi, in: *Službeni Vjesnik Zagrebačke nadbiskupije*, 87 (2000) pp. 3, 91.

3.2. The contribution of religious education to the promotion of intercultural dialogue

Based on the analysis of the Italian, Finnish and Croatian religious education subject curricula (goals, domains and outcomes) through the perspective of intercultural dialogue, we can highlight several conclusions.

The basic feature of the Finnish model of religious education is the openness to the others and the different. The tendency of open confrontation with multiculturalism and diversity can be noticed in the core objectives and outcomes. Special attention is paid to the dialogue between secularism (a feature of Finnish society) and religion. Although multiculturalism is recognized in Finland as a context of religious education, in practice, there is still tension in regards to multicultural policies. Currently, one of the fundamental tasks of religious education, in addition to intercultural dialogue, is to promote dialogue between religion and non-religious worldviews.

The Italian curriculum of religious education is full of outcomes that promote intercultural education. Nevertheless, it can be said that the focus is placed on ecumenical and interreligious dialogue. Italy is one of the countries that are most exposed to current migration trends, which poses a serious challenge for religious education. The need for education focused on understanding and accepting the others and the different is especially noticeable in the recently published religious textbooks.[54]

In the new Croatian subject curriculum of Catholic Religious Education, there are several outcomes that indicate the necessity of knowing and respecting others − their historical, cultural, religious and traditional identity. Special attention is paid to ecumenical and interreligious dialogue. As Croatian society is predominantly homogeneous on the level of culture and religion, intercultural dialogue is not so much emphasized among the objectives and contents of religious education. The need for

54 The religious textbooks *Il Sentiero della gioia* (2014) and *Insieme è bello* (2017) attach great importance to diversity, which is understood as wealth and equality; *Raggi di luce* (2019) offers content and methodological guidelines for promoting intercultural and interreligious dialogue and valuing diversity; *Aperti al dialogo* (2019) − the basic starting point is to promote among students the ability for interreligious and intercultural dialogue as a way of knowing oneself, the world and others; *Il colori della luce* (2018) − promotes interculturality, interreligious dialogue, acceptance and appreciation of diversity among students.

dialogue between religion and non-religious worldviews is particularly under-emphasized. On the other hand, Croatia witnesses an increasingly trend of immigration of people who come from different cultural and religious contexts. This is especially true of economic migrants. That fact imposes serious reflection and questioning of the importance of the intercultural dialogue dimension within the educational system, especially within religious education.

Conclusion

Cultural differences are a reality in our society and schools, which require new strategies for building a society tailored to each person. It is a strategy that will promote intercultural dialogue at all levels, encouraging understanding, respect, and inclusion of the other in his or her otherness. Religious education can make a significant contribution to this.

In the face of a culture of rejecting and excluding the others because they are different, Pope Emeritus Benedict XVI emphasizes the fundamental premise for intercultural dialogue, which is neither segregation nor assimilation, but an awareness of the "specificity of the identities of different interlocutors". Relationships, encounters, and dialogue with the others, who are different, are concepts that should be an integral part of the curriculum of religious education. The sign "multi" is no longer a fashionable expression, but an indicator of the cultural, social, religious and traditional reality in which we live. Therefore, as Ivan Šarčević points out, "dialogue is the perspective of living together".

There are different motives for dialogue that can be part of different geopolitical and economic goals and interest strategies. The goal of intercultural dialogue is to understand and accept others in their diversity and to see it as an opportunity for mutual enrichment. It is a paradox, though a true one in a globalized, digital, and networked culture, people are increasingly keeping to themselves and moving away from others, as they have become a source of fear, risk and threat. Therefore, the culture of encounter, which Pope Francis emphasizes so much, has grown into an imperative of our time. A culture of mutual respect is not an innate skill, but a life task that starts at an early age.

Religious education has an irreplaceable role in the development of students' dialogical competencies. As we pointed out in the previous analysis, religion is an important component of Italian, Finnish and Croatian

culture. The promotion of intercultural dialogue is therefore indispensable part of religious education. For religious education to truly become a "laboratory of dialogue", it must occupy a certain place in public life and in public schools. Vicenzo Zani, referring to Pope Emeritus Benedict XVI, believes that religion should advocate more zealously for the "interaction of different levels of human knowledge"[55]: scientific, social, philosophical and theological, if it is to be a means of dialogue. Considering that the analysed curricula of religious education in Italy, Finland and Croatia are part of the national curriculum and serve the goals of the school, when it comes to religious education at schools, they are expected to enable students to live in community with the others and the different.

55 Conferenza Episcopale Italiana, *La dimensione religiosa del dialogo interculturale: il ruolo dell'Ir confessionale*, Seminario di studio – Roma, 17 marzo 2010 (ed. Msgr.. Vicenzo Zani, sottosegretario Congregazione per l'Educazione Cattolica): https://irc.chiesacattolica.it/wp-content/uploads/sites/29/2017/01/ZANI.pdf (. Accessed on October 1, 2021).

INTERCULTURAL DIMENSION OF EDUCATION AND RELIGIOUS EDUCATION IN SCHOOLS IN EUROPE. COMPARISON OF THREE COUNTRIES

Ana Thea FILIPOVIĆ – Denis BARIĆ

UDK 37:37.014.523(485+430.127+497.5)
37:27-752-051(497.5)
27-752-047.44(093.2)
Original scientific paper

Summary

The article examines the relationship between Religious Education in schools and the intercultural dimension of education using as an example and comparing the following three countries: Sweden, the German federal states of Baden-Württemberg and the Republic of Croatia. Based on data on the religious affiliation of the population and the impact of migration on the changes in the religious composition of the population of each of the three countries, the legal frameworks of Religious Education and related curricula are analysed, especially those related to promoting intercultural and interreligious dialogue, embracing diversity, combating xenophobia and promoting social cohesion and peace. The consequences and significance of current changes and trends for the training of Religious Education teachers are also questioned in relation to the Republic of Croatia.

Key words: *Religious Education, intercultural education, Sweden, Germany, Croatia.*

Introduction

In the last few decades, the process of globalization has spurred an increase in intercultural communication and exchange. Globalization is driven by economic factors and supported by the development of information and communication technologies.[1] The spread of globalization processes has a number of economic, political, cultural, technological, military, environmental and migratory consequences whose course is difficult to predict.[2] It therefore proves to be a complex and contradictory

1 Cf. Ana Thea Filipović, *Učiti živjeti zajedno. Dimenzije socijalnog učenja u pedagoškoj i teološkoj perspektivi*, Zagreb, Kršćanska sadašnjost, 2017, p. 35.

2 Cf. Željko Kaluđerović, Poimanje globalizacije, in: *Filozofska istraživanja,* 29 (2009) 1, pp. 21.

phenomenon, with positive and negative features. While on the one hand it responds to the need of people to connect and experience humanity as a whole, on the other hand it raises concerns regarding the extinction of indigenous cultures and the creation of new forms of colonization, especially in terms of the economy and culture.[3]

Cultural diversity in Europe, including Croatia, is a centuries-old heritage and a consequence of historical movements and population mixing. In recent times, it has been the result of increased migrations in Western European countries, while in Croatia, it is primarily the result of the war and the events that happened in the period between 1991 and 1995, as well as the previously mentioned processes of globalization.[4] In the last thirty years, following the collapse of the communist regime, the number of people belonging to other cultures who study, work or stay in Croatia as visitors for a short or long time has multiplied. Tourism brings people from all over the world to the country. Many other industries and services are also increasingly seeking and attracting foreign workers, while the emergence of digital nomads as well as student exchanges also contribute to cultural pluralization. Migration processes as a result of wars and economic crises in the world are also part of the Croatian reality.

These changes present a challenge to education as a place of social inclusion and indicate the need for intercultural education, which is the task of the school as a whole as well as the subjects, including Religious Education.[5] The religious dimension of culture is especially visible in the processes of Religious Education. Religious pluralism is a reality that is generally accepted by all religious communities today. Unlike indiffer-

3 Cf. Ana Thea Filipović − Stanko Rihtar, The Characteristics of Religious Education Teachers and Respecting Diversity in Religious Education in Croatia, in: *Religious Education,* 112 (2017) 4, pp. 367; Ana Thea Filipović − Ivana Hac − Ivica Živković, *Gradimo bolji svijet. Udžbenik katoličkoga vjeronauka za 4. razred srednjih škola,* Zagreb, Kršćanska sadašnjost, 2021, p. 118.

4 Cf. Ana Thea Filipović, Religious Education teachers and social challenges in East-European contexts. A Croatian perspective, in: Markus Krienke − Elmar Kuhn (ed.), *Two indispensable topoi of interreligious dialogue. New "languages" far beyond the dead ends of dialogue,* Vienna, Verlag Tene Quod Bene, 2017, pp. 167-168; Ana Thea Filipović, Religionslehrer_innen und Verschiedenheit. Die kontextuelle Prägung von Wahrnehmung, Anerkennung und Wertschätzung der Vielfalt im Religionsunterricht – aus kroatischer Perspektive, in: Andrea Lehner-Hartmann − Thomas Krobath − Karin Peter − Martin Jäggle (ed.) *Inklusion in/durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge*, Göttingen, Vienna University Press − V&R Unipress, 2018, p. 277.

5 Cf. Ana Thea Filipović, Odnos vjeroučiteljica i vjeroučitelja u Hrvatskoj prema razlikama u razredu i nastavi, in: *Crkva u svijetu,* 51 (2016) 1, pp. 8.

ence and even hatred directed towards other religions in the past, efforts towards dialogue and mutual respect can be recognized today in all religious communities.[6] Within the school, intercultural and interreligious dialogue, encounters, and understanding are also supported by educational institutions in order to create a better democratic coexistence of all citizens.

The intercultural dimension of Religious Education has different faces in individual European countries, depending on the levels of cultural pluralism and the development of intercultural attitudes in individual societies. Within the project "Contribution of Religious Education to Coexistence in a Multicultural Society"[7], we analysed the curricula of individual countries in order to identify circumstances, tendencies, sensitivities and similarities and differences between individual countries in Europe.[8] In this paper, we will show this on the example of Religious Education curricula in Sweden, the German state of Baden-Württemberg and Croatia.

1. Intercultural dimension of Religious Education in schools in Sweden

1.1. Religious affiliation of the population

According to the 2019 data, out of 10,327,579 residents of Sweden, 56.4% of them belong to the Evangelical Lutheran Swedish Church, which until 2000 was officially the state Church (Swedish *Svenska kyrkan*; English *The Church of Sweden*). 3.4% of the population is affiliated with other Protestant Churches with evangelical, Pentecostal, Methodist and Baptist elements. The Eastern Orthodox Churches serve 1.7% of the population, and among them, the Serbian and Syrian Orthodox Churches have

6 Cf. Joseph Pathrapankal, Religiöse Erziehung im Kontext interkultureller Bildung, in: Thomas Schreijäck (ed.), *Religion im Dialog der Kulturen. Kontextuelle religiöse Bildung und interkulturelle Kompetenz*, Münster, Lit Verlag, 2000, p. 67.

7 The project IP-2019-04-3661 of the Catholic Faculty of Theology of the University of Zagreb, lasting from January 15, 2020 to January 14, 2024, is funded by the Croatian Science Foundation. Head of the project was prof. Ružica Razum, Ph.D., while the authors of this paper collaborated on the project.

8 The results of the analyses were presented at the project team meetings held on November 16-17, 2020, and December 14-15, 2020. (previously sent for revision for the project booklet), then at the international project workshop held on June 6-8, 2021, and at the International Scientific Conference "Religious Education in Intercultural Europe" held on September 20, 2021.

the most members. 1.2% of the population is affiliated with the Catholic Church and 0.3% to other Christian denominations. 1.9% of the population is of the Islamic faith, while 0.3% is affiliated with other religions. 34.8% of the population has no affiliation with any religious community.[9]

Sweden is considered one of the most secularized countries in the world, along with China, Estonia, the Czech Republic, Denmark and Norway. However, the country is still shaped by its cultural affiliation with the Evangelical Lutheran Church and related tradition.[10] Immigration contributes to the growth of religious diversity as well as population growth. In 2017, the population of Sweden exceeded ten million. Today, every fourth resident of Sweden is of foreign origin.[11]

1.2. Name, model and intercultural goals / contents of Religious Education

In the curriculum and syllabus, the subject is called "Religion"[12], while experts, when speaking and writing about it in international discourse use the common name of Religious Education, which can be confessional or non-confessional, and have different goals and characteristics in individual contexts.[13] In Sweden, the subject is non-confessional and compulsory for all students, and it relies on religious studies for the knowledge it mediates. Compulsory primary education in Sweden lasts nine years and is divided into three cycles of three years each. Religious Education is a compulsory subject in all grades throughout those nine years.[14] In high

9 Cf. Religion in Sweden. https://en.wikipedia.org/wiki/Religion_in_Sweden (accessed November 4, 2021) Wikipedia data rely on the statistics from the Swedish Agency for Support to Faith Communities.

10 Cf. Eva Reimers, Secularism and religious traditions in nonconfessional Swedish preschools: Entanglements of religion and cultural heritage, in: *British Journal of Religious Education* 42 (2020) 3, pp. 275-284.

11 Cf. Jimmy Stephen Munobwa – Fereshteh Ahmadi – Mehrdad Darvishpour, Diversity Barometer 2020. Attitudes towards Immigration and Ethnic Diversity in Sweden, in: *Social Sciences* 10 (2021) 10, pp. 401. https://doi.org/10.3390/socsci10100401 (accessed November 5, 2021)

12 Cf. Religion, in: *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the lessure-time centre 2011*, Skolverket, Stockholm, 2011, p. 176.

13 Cf. Karin Kittelmann Flensner, *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden. Doctoral dissertation*, Department of Literature, History of Ideas, and Religion, University of Gothenburg Reprocentralen, Campusservice, Göteborgs universitet, 2015, p. 17, note 1.

14 Cf. *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the lessure-time centre 2011*, Skolverket, Stockholm, 2011, p. 176-179.

schools (i.e., upper secondary schools) students are required to take one subject with Religious Education content, taught in the third, i.e., last year, which builds on what they had previously learned through nine years of compulsory education. In order to deepen knowledge, the emphasis is put on today's religion and worldviews, and on the relationship between religion and science, with all the topics placed in relation to identity. If they wish, students can take subjects with other content, as well as a more extensive specialization course in an area of choice.[15]

Although the subject is non-confessional, learning about Christianity − especially the Lutheran tradition − plays an important role, as it has shaped the history, culture and values of Swedish society. But the subject also contributes to the understanding of other traditions and cultures, providing a foundation for confronting xenophobia and encouraging the development of respect and tolerance, as well as educating for fundamental democratic values. As religion is a central element of culture, knowledge of religions and other views of life in a society marked by diversity is important for mutual understanding of people as a contribution to social cohesion and peace.[16]

The subject "Religion" fits into the intention of the whole education system and individual areas of learning to contribute to the understanding of Sweden as a diverse society. The emphasized international perspective helps students to understand their own reality in a global context as well as the cultural diversity in their own country. Students should be able to recognize cultural expressions of religious traditions and act responsibly in society. Religion is related to other educational contents, but the specific knowledge and skills expected in the field of religion are listed.[17] The basic contents of the subject are divided into four areas: "Religions and other views on life", "Religion and society", "Identity and life issues" and "Ethics".[18]

15 Cf. Christina Osbeck − Geir Skeie, Religious Education at Schools in Sweden, in: Martin Rothgangel − Geir Skeie − Martin Jäggle (ed.), *Religious Education at Schools in Europe. Part 3: Northern Europe*, Göttingen, V&R Unipress, 2014, p. 240.

16 Cf. *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the lessure-time centre 2011*, pp. 178-180; Swedish Nacional Agency for Education, *Compulsory school. Syllabuses 2000 − Revised version 2008*, Skolverket, Stockholm, ²2008, pp. 71-72.

17 Cf. *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the lessure-time centre 2011*, pp. 9-12; 178-180; Christina Osbeck − Geir Skeie, Religious Education at Schools in Sweden, pp. 246-247.

18 Cf. *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the lessure-time centre 2011*,

Religious Education provides knowledge and instruments for dealing with existential, ethical and religious issues, as well as the ways in which they shape the lives of people and society. It encourages the observation of similarities and differences between religions and worldviews, and learning for own lives through this confrontation. The goal of the course is to promote open discussion on issues related to religious beliefs and worldviews, as well as to stimulate curiosity and interest in religion, which allows for a deeper understanding of religious perspectives and other worldviews.[19] The syllabus of Religious Education combines the perspective of learning about religion and learning from religion.[20]

2. Intercultural dimension of Religious Education in Germany on the example of the federal state of Baden-Württemberg

Since the Federal Republic of Germany has sixteen federal states and the education system is their individual responsibility, we chose the state of Baden-Württemberg for this analysis. It is located in the southwest of the country and counts 11,103,043 inhabitants, which makes it the third largest state in the country in terms of population[21]. It has approximately the same number of Catholics, Protestants and persons who do not declare themselves religious or affiliated with any conventional religious community.

2.1. Religious affiliation of the population and legal frameworks of Religious Education in schools

According to the data collected at end of 2019, 27.2% of the population of the whole Federal Republic of Germany declares itself to be Catholic, mostly belonging to the Roman Catholic Church. Protestants make up 26% of the population and, organizationally, the majority of them (24.9%) belong to the Evangelical Church in Germany (German: *Evangelische*

Skolverket, Stockholm, 2011, p. 178-180.

19 Cf. *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the lessure-time centre 2011*, pp. 176-188; Swedish Nacional Agency for Education, *Compulsory school. Syllabuses 2000,* pp. 71-72.

20 Cf. Jenny Berglund, Swedish Religious Education. Objective but Marinated in Lutheran Protestantism?, in: *Temenos* 49 (2013) 2, pp. 168-171; Christina Osbeck − Geir Skeie, Religious Education at Schools in Sweden, p. 247.

21 Cf. Baden-Württemberg − Statistisches Landesamt. Bevölkerung im Überblick. https://www.statistik-bw.de/BevoelkGebiet/Bevoelkerung/99025010.tab?R=LA (accessed October 31, 2021). The data is still based on the 2011 census.

Kirche in Deutschland). Together with about 2% of Orthodox believers, the total number of Christians represents about 55% of the population. Between 38% and 39% of the population in Germany, depending on different sources, is not affiliated with any religious community. According to the data collected at end of 2015, the number of Muslim believers ranges between 5.4% and 5.7%, while Islam is still taken in a broader sense as a sign of cultural affiliation, and it is assumed that part of the population in this group does not adhere to Islam in the true religious sense of the word. Nearly 1% of the population belongs to other religions, among which the most numerous are Buddhists, Jews, Hindus, Yazidis, Sikhs and Bahai.[22]

Data from 2019 regarding the religious affiliation of the population in the federal state of Baden-Württemberg show that 32.3% of the population is Roman Catholic, 27.7% Evangelical, and 29.5% of the population does not belong to any denomination or belongs to religions with a small number of believers. According to the 2018 data, 7.4% are Muslim; according to the data from 2011, 2.0% are Orthodox; 0.8% are New Apostolic believers; 0.3% are Jehovah's Witnesses (the latest data for both are from 2017); while according to the 2011 data 0.1% are Jewish.[23]

In Germany, Churches and religious communities are separated from the state, but according to the German Constitution, the state guarantees freedom of conscience and religion, as well as the unhindered expression of religion.[24] There is a prevailing positive notion of secularism that relies on the cooperation of the state and religious communities, rather than their exclusion from public space. Thus, Religious Education is realized in cooperation between the Church, i.e., religious communities, and the state (lat. res mixta) and in Germany, the subject is "objectively but not personally obligatory"[25]. Religious Education as a subject is obligatory, so it has to be

22 Cf. Religionen in Deutschland. https://de.wikipedia.org/wiki/Religionen_in_Deutschland (accessed October 31, 2020) The percentages cited by Wikipedia rely largely on the reliable and up-to date data from the REMID Religious Studies Media and Information Service (German. *Religionswissenschaftlicher Informations- und Mediendienst e.V.*) (https://www.remid.de/info_zahlen/).

23 Cf. Baden-Württemberg. Religionen und Weltanschauungen. https://de.wikipedia.org/wiki/Baden-W%C3%BCrttemberg#Religionen_und_Weltanschauungen (accessed October 31, 2020)

24 Deutscher Bundestag, Grundgesetz. https://www.bundestag.de/parlament/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz, article 4.

25 Cf. Gottfried Adam − Rainer Lachmann, Begründung des schulischen Religionsunterrichts, in: Martin Rothgangel − Gottfried Adam − Rainer Lachmann (ed.), *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen, V&R, 7 2012, p. 150.

graded, but individual students can drop it on account of personal conscience. The state finances the Religious Education teaching staff, as well as teaching aids, while Churches and religious communities participate in commissions dedicated to the development of curricula and decide on the admission of teaching aids (textbooks, manuals and other didactic materials) to schools.[26]

Religious Education is in principle confessional. The exceptions are the new federal states (former German Democratic Republics), whose majority of population is non-religious and which have held special referendums on religion or ethics or, for example, in the state of Brandenburg on a separate subject "Shaping Life − Ethics − Knowledge of Religions" (German: *Lebensgestaltung − Ethik − Religionskunde*) which has been offered since 1996 and was gradually introduced to schools from grades 5 to 10, but not as an alternative for confessional Religious Education.[27] In some cases, if the Churches so agree, it is possible to hold Religious Education in ecumenical cooperation in Germany.[28] Following the example of the state's cooperation with the Catholic and Evangelical Churches, which are traditionally present in Germany, the state and individual federal states also provide Religious Education to religious communities that have a significant number of interested students in a particular area. Religious Education curricula are developed in cooperation with the competent state ministries of education and religious communities.[29]

The extent to which religious and ideological diversity is accepted and respected in the federal state of Baden-Württemberg can be deducted from the fact that confessional Religious Education is taught in schools in the following versions: Alevi, Evangelical, Islamic (Sunni), Catholic, Orthodox,

26 Cf. Martin Rothgangel − Hans-Georg Ziebertz, Religiöse Bildung an Schulen in Deutschland, in: Martin Jäggle − Martin Rothgangel − Thomas Schlag (ed.), *Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa*, Göttingen, V&R unipress − Vienna University Press, 2013, pp. 44-47.

27 Cf. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS) – Land Brandenburg, Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. https://mbjs.brandenburg.de/bildung/weitere-themen/lebensgestaltung-ethik-religionskunde-l-e-r.html (accessed October 31, 2020)

28 Cf. Clauß Peter Sajak, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/konfessionell-kooperativer-religionsunterricht/ch/c856d870337b7f3b793fd17fc0a8c87d/ (accessed October 31, 2020)

29 Cf. Ana Thea Filipović, *U službi zrelosti vjere i rasta osoba. Katehetska i religijskopedagoška promišljanja u suvremenom kontekstu*, Zagreb, Glas Koncila, 2011, pp. 187-214.

(but not in the first four grades of primary school), Syrian Orthodox, Old Catholic. In addition to Religious Education, students can also opt for the subject Ethics, but not in the first four grades of primary school.[30]

2.2. *Intercultural dimension in Catholic Religious Education*

The curriculum of the subject Catholic Religious Education in the German state of Baden-Württemberg is structured on the basis of a content-oriented and process-oriented competencies framework. Content-oriented competencies are defined according to content areas: "1. Man; 2. World and responsibility; 3. Bible; 4. God; 5. Jesus Christ; 6. Church; 7. Religions and Worldviews"[31] (in primary school, i.e., the first four grades, the name of the seventh thematic area is only "Religions ", due to the young age of children). It is evident that getting acquainted with other religions and worldviews as a dimension of intercultural education in confessional Religious Education is one of the seven core content areas that extend throughout the whole schooling process. Content competencies are acquired through process competencies: 1. observe and present (describe), 2. interpret, 3. judge, 4. communicate, 5. shape (apply), at levels 1 to 3, which allow students to demonstrate acquired knowledge, skills and attitudes.[32] Catholic Religious Education (German *Katholische Religionslehre*) builds on the general curriculum topics with regard to the existence of man and life in the world, in order to understand his religious dimension, which also includes religious diversity.

Religious Education is based on the fact that religion is a view of reality that is profiled within a plural society. Religious knowledge is in-

30 Cf. Baden-Württemberg – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, *Bildungslpläne Baden-Württemberg*. http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG (accessed October 31, 2020)

31 Baden-Württemberg – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Bildungslplan der Grundschule, Katholische Religionslehre. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_RRK.pdf, p. 6.

32 Cf. Ibid -8; Baden-Württemberg – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Allgemein bildende Schulen, Sekundarstufe I, Katholische Religionslehre, Klasse 5/6; Klassen 7/8/9; Klasse 10. http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/RRK; Baden-Württemberg – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Bildungsplan 2016, Gymnasium, Katholische Religionslehre. http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/RRK, Klassen 5/6, 20; 21; Klassen 7/8, 30; 33; Klassen 9/10, 39; 41; Klassen 11/12, 48; 56; Baden-Württemberg – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Bildungsplan der Oberstufe an Geimenschaftsschulen, Bildungsplan 2016, Katholische Religionslehre. http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GMSO/RRK, Klasse 11, 14; 16; Klassen 12/13, 23; 31.

terpreted as knowledge that helps with life orientation, which simultaneously contributes to the humanization of society. As such, Religious Education also contributes to education for tolerance and acceptance of diversity. The leading perspectives of the Religious Education curriculum relate to the contents of other subjects and are a part of all competencies. They are recognizable in their approach and articulation of numerous topics and can be found in every page of the curriculum.[33]

For example, the Christian view of human dignity is therefore associated with value-oriented action, with the protection of minorities, tolerance, solidarity, inclusion, anti-discrimination. In Religious Education classes, students discuss intercultural and interreligious dialogue, personal and social diversity, peace, conflict resolution and equalization of interests, mutual understanding among world religions as a contribution to peace, the contribution of Christian ethics to the humanization of society. Forms of prejudice, stereotypes, clichés, mobbing, and violence are discussed within the topic of social peace. Students also learn about those who do not believe and those who believe differently. Special attention is paid to certain religious groups that are present in significant numbers in the federal state of Baden-Württemberg (e.g., Alevis) or those that have recently found new followers in German society (e.g., Buddhism), comparing individual aspects of these religions with Christianity. The Religious Education curriculum also mentions the critique of religion.[34]

3. Intercultural dimension of Religious Education in Croatia

3.1. Religious affiliation of the population and current migration changes

At the time of this paper's completion, the 2021 census in the Republic of Croatia was underway, designed to provide data on the structure of the population as well as on cultural diversity and religious affiliations.

33 Cf. Bildungsplan 2016, Gymnasium, Katholische Religionslehre, Klassen 5/6, 20; 21; Klassen 7/8, 30; 33; Klassen 9/10, 39; 41; Klassen 11/12, 48; 56; Bildungsplan der Oberstufe an Geimenschaftsschulen, Bildungsplan 2016, Katholische Religionslehre, Klasse 11, 14; 16; Klassen 12/13, 23; 31.

34 Cf. Bildungsplan 2016, Gymnasium, Katholische Religionslehre,pp. 3-8; 12-56; Bildungsplan der Oberstufe an Geimenschaftsschulen, Bildungsplan 2016, Katholische Religionslehre, pp. 8; 12; 14; 15; 16; 17; 18; 19.

Based on the 2011 data, the Republic of Croatia had the population of 4,284,889 inhabitants. In terms of ethnicity, Croats were the most numerous members of Croatian society with 3,874,321 (90.42%) people, followed by 186,633 Serbs (4.36%) and 31,479 Bosniaks (0.73%).[35] According to the collected data on religious affiliation, the most represented are Catholics with 3,697,143 people (86.28%), followed by Orthodox with 190,143 people (4.44%). There are 14,653 Protestants (0.34%) and 12,961 (0.30%) other Christians. There are 62,977 Muslims (1.47%), 536 Jews (0.01%), 2,550 members of Eastern religions (0.06%), 2,555 members of other religions, movements and worldviews (0.06%), and 32,518 agnostics and sceptics (0.76%).[36] These data speak about the affiliation of the majority of the population with the Catholic Church, but also provide insight into the religious and worldview diversity in Croatia.

Rapid and abrupt changes that also affect the cultural and religious diversity in the country have been noticed since the last census, and especially in recent years. Current migration flows relate primarily to the trend of emigration from Croatia, and then to the so-called migrant crisis. A new wave of emigration of the Croatian population began when the Republic of Croatia joined the European Union in 2013. According to the latest data from the Central Bureau of Statistics, a total of 47,352 people emigrated abroad in 2017, which is almost 30% more than in the previous year and six times more than ten years ago, i.e., in 2008, when only 7,488 people left the country.[37] Immigration to Croatia can also be noticed at the same time as the aforementioned emigration trend, as it is conditioned by the refugee crisis, as well as other, economic, social and business reasons. Given the impact of the migrant crisis, the trend of constant growth of asylum seekers should be noted. In 2015, 43 persons applied for international protection in the Republic of Croatia, and 36 were granted. In 2016, 100 people applied for international protection in Croatia, of which 83 were granted asylum. In 2017, 211 people applied for asylum, and 183 were granted. In 2018, 265 people applied for international protection, and 240 applicants were granted. In 2019, 158 people applied for inter-

35 Cf. Population by ethnicity and religion. 2011 Census. https://www.dzs.hr/hrv/censuses/census2011/results/htm/H01_01_12/H01_01_12.html (accessed September 23, 2021)

36 Cf. Ibid.

37 Cf. Marijana Jerić, Suvremeno iseljavanje Hrvata: kakva je budućnost Republike Hrvatske?, in: *Oeconomica Jadertina,* 9 (2019) 2, pp. 23.

national protection in Croatia, and it was granted to 157 of them.[38] "According to the Ministry of the Interior, 4,136 people applied for asylum in Croatia in the period between 2008 and 2014, and 453 people in 2014."[39]

Religious Education in Croatian schools is conducted in the confessional or denominational form, based on agreements between the Government of the Republic of Croatia and individual religious communities.[40] The aforementioned changes and a marked increase in diversity in the structure of the population necessarily affect the reflection on the adequacy of the existing model of school Religious Education, as well as the curricula and syllabi for Religious Education, related textbooks, manuals and the training of religious teachers. Following this, the new 2019 curriculum of the subject Catholic Religious Education for primary and secondary schools in the Republic of Croatia brought certain changes compared to previous Religious Education curricula and syllabi. The shifts are visible in the very description of Catholic Religious Education as a subject. Among other things, the description emphasizes that Religious Education enables students to "get to know, acquire, preserve, and develop their religious, cultural and national identity, and to know and respect the identity of other individuals and groups, while promoting intercultural dialogue and cooperation in a modern pluralistic society and globalized world. It also promotes other knowledge and competencies of students across various fields that contribute to the realization of the core values of the school curriculum, especially personal, social and civic responsibility and competencies."[41] Greater opening of Religious Education to intercultural sensitivity and interreligious dialogue is also conditioned by the adoption of new educational guidelines provided by the Council

38 Cf. Europska migracijska mreža. Nacionalna kontaktna točka za Republiku Hrvatsku, *Godišnje izvješće za 2019. godinu o migracijama i azilu u Hrvatskoj. Nacionalno izvješće (2. dio)*, Zagreb, 2020, p. 20.

39 Josip Esterajher, Iskustva zbrinjavanja izbjeglica i prognanika i suvremena izbjegličko-migrantska kriza u Hrvatskoj, in: *Političke analize,* 6 (2015) pp. 23, 21.

40 Cf. Ana Thea Filipović, Religious Education at Schools in Croatia, in: Martin Rothgangel − Martin Jäggle − Thomas Schlag (ed.), *Religious Education at Schools in Europe. Part 1: Central Europe*, Göttingen − Wien, V&R unipress − Vienna University Press, 2016, pp. 71-73.

41 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj, in: *Narodne novine* 10/2019. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_216.html (accessed October 31, 2020)

of Europe[42] as well as general socio-religious and cultural changes. By responding to these challenges, Catholic Religious Education shows its focus on current personal and social issues that concern today's students and on the contribution it can and should make in the process of society building.

3.2. Intercultural and interreligious sensitivity in Catholic Religious Education

One of the most important challenges of today's society is certainly the interaction of different cultural, ethnic and religious groups that form a dynamic mosaic of global society and the new face of Europe.[43] Increased internationalization of education and the world of work as well as the mobility and interference of the population suggest that living in a multicultural, multinational and multireligious context is an inevitable reality of today that requires the necessary knowledge, understanding and acceptance of the other and the different, preserving and expanding parameters of won identity.

Following the guidelines of European political institutions and the trend observed in some Western European countries, Croatia has also opted for the principle of interculturalism in public schools, at the level of education policies, in order to promote respect for personal, social, religious, ethnic and cultural differences.[44] Catholic Religious Education as a school subject should also take that into account, since the teaching of this subject takes place within the goals of the school and contributes to their realization. The new *Curriculum for Catholic Religious Education for primary schools and gymnasiums in the Republic of Croatia* from 2019 reveals that attention really is paid to that element. The Curriculum emphasizes, among other things, the following:

"Catholic Religious Education is ecumenically and dialogically very open in its educational approach, contents and goals. Its task is to educate students for true ecumenism and respect for members of other Christian

42 Cf. Robert Jackson, *Signposts. Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2014.

43 Cf. Marino Ninčević, Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju. Drugi kao polazište, in: *Nova prisutnost,* 7 (2009) 1, pp. 60.

44 Cf. Ksenija Rukavina Kovačević, Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja, in: *Život i škola,* 62 (2016) pp. 2, 151.

Churches and communities, and for sincere dialogue and coexistence with members of different religions and worldviews, respecting their beliefs, attitudes, and traditions. […]

Catholic Religious Education […], in light of the Catholic faith, enables students to argue, critically reflect and acquire knowledge about man and the world, as well as to develop and build religious attitudes and values, ethical and moral awareness and conscience, moral principles, and values (such as freedom, responsibility, justice, solidarity, entrepreneurship, tolerance, dialogue and other). […]

On the social level, Catholic Religious Education helps students to discover their own human rights and the need to respect the fundamental human rights and freedoms of others, to develop principles of justice and solidarity with man and society, to participate in building peace and the common good, to nurture feelings and attitudes for the preservation of the environment and other values that help them reach full human and Christian maturity."[45]

In line with the stated goals of Catholic Religious Education, one of the recognizable educational learning objectives is to teach students the basic characteristics of different religions, denominations, and worldviews, as well as how to understand and respect different thoughts, attitudes, traditions and life decisions. This is recognizable both in the Religious Education curriculum and in Religious Education textbooks.[46]

It is precisely Catholic Religious Education, given its fundamental outcomes, that has the potential to become a "workshop on interculturalism"[47] and a true place of dialogue that helps build a more tolerant, peaceful, and just life. This fact is based on correlation, differential and interreligious religious didactics, which includes specific contents of interreligious and intercultural learning, such as: acquaintance with the basics of world religions,

45 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj.

46 Cf. for example, the new Religious Education textbook for the 4th grade of secondary schools from 2021: Ana Thea Filipović − Ivana Hac − Ivica Živković, *Gradimo bolji svijet*. Compared to the previous one, this textbook brings a completely new topic "Contribution of religions to spirituality, peace and building a better world" (pp. 50-61), while the other ten topics are conceptually open and full of respect towards other cultures, religions and worldviews.

47 Giuseppe Fioroni, Il contributo dell'insegnamento della religione cattolica e degli insegnanti di religione al raggiungimento delle finalità della scuola, in *Religione Scuola Città,* 12 (2006) 3, pp. 12.

knowledge of the richness of multireligious and pluriconfessional culture of different Christian denominations, the notion of religiosity in relation to spirituality, promoting the interaction of dialogue and proclamation in an atmosphere of mutual trust, service and respect.[48]

However, the question arises as to the current extent in which Religious Education teachers in the Republic of Croatia are trained to mediate the intercultural and interreligious dimension as well as sensitivity throughout their classes.

3.3. Consequences for the training of Religious Education teachers

Given the rapid changes in modern society and related attitudes towards Religious Education in schools, it is possible to ask various questions such as: To what extent do the initial education study programmes for Religious Education teachers take into account those changes? How do theological colleges in Croatia consult each other and agree on the modernization of Religious Education teacher training programmes? How do church colleges in the Republic of Croatia cooperate with other institutions entrusted with the care for the formation and continuous education of Religious Education teachers?[49]

Contemporary school curricula, including the Catholic Religious Education subject curriculum, are focused on achieving educational goals or outcomes that define the processes of acquisition of knowledge, skills development and building attitudes based on democratic and ethical values. Religious Education teachers are required to have a range of competencies, such as the correlation competence (being a bridge), critical interpretation or encouraging the development of critical judgement in students, the ability to achieve an interdisciplinary dialogue, and interreligious competence.[50]

The analysis of the programme of initial formation of religious teachers at the Catholic Faculty of Theology at the University of Zagreb[51], re-

48 Cf. Ksenija Rukavina Kovačević, Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja, p. 151.

49 Cf. Denis Barić − Ružica Razum, Inicijalno obrazovanje nastavnika vjeronauka na visokim teološkim učilištima u Republici Hrvatskoj, in: Blaženka Valentina Mandarić − Ružica Razum − Denis Barić (ed.), *Nastavničke kompetencije*, Zbornik radova, Zagreb, Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu − Kršćanska sadašnjost, 2019, p. 110.

50 Cf. *Ibid.*, pp 114-119.

51 The Faculty conducts a five-year integrated undergraduate and graduate Philosophical-Theological Study Programme (0 + 5) within which students can take various

veals that there are various courses and seminars that contribute to the development of intercultural and interreligious competencies and understanding of contemporary social issues in relation to Religious Education. The organization of the Religious Education module at the Institute of Religious Sciences encompassed the creation and introduction of the following courses, among others: *Interreligious dialogue, Pedagogy of recognizing and respecting diversity in Religious Education, Challenges of secularity and secularism, Professional identity of Religious Education teachers, Empirical research in religious pedagogy*.[52]

In addition to the initial education for religious teachers, continuous professional development is extremely important today. Institutions that provide that academic service should also help R.E. teachers to accept the value of lifelong learning as part of their professional identity, together with the obligation to contribute to the development of the school as a learning community through their initiatives.[53] Professional training of Religious Education teachers in the form of scientific-professional and professional gatherings at the national level is organized by the National Catechetical Office of the Croatian Bishops' Conference in cooperation with the Education and Teacher Training Agency of the Ministry of Science and Education of the Republic of Croatia. The aim of this training is to provide opportunities for updating knowledge, acquiring and developing new skills, and encouraging self-education. The analysis of the programmes offered at catechetical schools and other gatherings for religious teachers reveals that the establishment of dialogue with representatives of other Christian denominations and other religions has become an integral part

courses and seminars that contribute to the education for interreligious dialogue and respect for other cultures. However, following the reform of the study programme, starting from the academic year 2022/2023 it no longer qualifies students for the teaching profession, and those who are interested in teaching Religious Education in schools after graduation will have to enroll in a one-year *Teacher Competences* module (60 ECTS credits). At the Institute of Religious Sciences of the Catholic Faculty of Theology, University of Zagreb, an undergraduate and graduate study programme of Theological and Religious Sciences is conducted. It offers several modules at the graduate level, including a regular *Religious Education / Teacher module* which is primarily intended for the training of future Religious Education teachers. Cf. https://www.kbf.unizg.hr/studenti-i-studiranje/preddiplomski-i-diplomski-studij/red-predavanja/ (accessed October 1, 2021).

52 Cf. Ibid.

53 Cf. Vlasta Vizek Vidović, Profesionalni razvoj učitelja, in: Vlasta Vizek Vidović (ed.), *Učitelji i njihovi mentori*, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Zagreb, 2011, p. 83.

of the institutions' organizational efforts, as they would occasionally invite these representatives to be active participants in the implementation of educational programs. An overview of the topics presented at catechetical schools and other professional gatherings at the national level in the last ten years testifies to the extent to which continuous professional education of religious teachers has taken into account the relationship between Catholic Religious Education and contemporary changes in society, as well as the impact of these changes on the formation and professional identities of religious teachers. The table shows the years and titles of relevant professional conferences.[54]

Year	**Name of the Catechetical School and / or Religious Teachers' Conference**
2012	The topicality of dialogue among Christian churches
2013	Intercultural education through the prism of Religious Education
2014	Community pedagogy and education for peace
2014	Intercultural education through the prism of Religious Education – student and teacher of Religious Education
2015	Religious Education classes within the guidelines of the new curricular reform
2016	Religious Education today
2016	Competences of Religious Education teachers
2017	Challenges of education in faith in modern society
2018	Our everyday education – family and society facing challenges
2019	Learning faith in the face of reality
2020	Catholic Religious Education in the curricular reform process
2021	Dimensions of Christian anthropology in dialogue with the present and in the perspective of education

It is worth mentioning the example of fieldwork organized as part of the Catechetical School in 2008, dedicated to topic of *Religious Education in the socio-religious context*, when hundreds of students and their Religious Education teachers learned about the life and work of other religious

54 Cf. *Arhiva stručnih skupova*. https://www.azoo.hr/profesionalni-razvoj/arhiva-strucnih-skupova/page/2/?pojam&kategorija=243 (accessed October 3, 2021)

communities through visits to Islamic centres, Baptist religious communities, Orthodox and Jewish religious institutions, and mutual exchanges of personal religious experiences.[55]

We could point out that a lot has been done recently in Croatia when it comes to the development of intercultural and interreligious awareness of Religious Education teachers and students through various forms of Religious Education. But there are still a number of opportunities to engage in the intercultural work of many and at different levels. In the future, all forms of Religious Education teacher formation will need not only to promote openness to diversity, but also their recognition and acceptance. Subject, pedagogical, psychological and didactic-methodological competences are no longer sufficient for the teaching profession and work in a modern, culturally plural society; teachers are required to develop intercultural competence, which should be integrated into the professional development and lifelong education of Religious Education teachers.[56]

Conclusion

In the wake of the process of globalization, increased migration and the growing cultural diversity of European societies, the intercultural dimension of school education is gaining in importance. Religious Education makes its own contribution to intercultural dialogue and understanding by fitting into the general project of the school. The example of three countries − Sweden, the German federal state of Baden-Württemberg and Croatia − shows how the specific situation in each country affects the integration of intercultural education in schools and Religious Education. In more precise terms, the situation refers primarily to the ethnic, cultural, and religious composition of the population, the course of immigration processes, the degree of religious (non) affiliation of the population and the measures taken at the level of educational policies in individual countries in terms of cultural integration and intercultural communication. Croatia differs from the two mentioned countries by the significantly higher representation of one confessional community (Cath-

55 Cf. Ivica Pažin, Vjeronauk u školi – mjesto dijaloga Crkve i društva, in: *Riječki teološki časopis,* 18 (2010) 1, p. 203.

56 Cf. Vesna Bedeković, Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika, in: *Pedagogijska istraživanja,* 8 (2011) 1, pp. 143, 145.

olic) compared to other religious and confessional affiliations in the country. Its educational system, however, reveals a noticeable organizational similarity to the model of different confessional Religious Education in schools, also present in the German state of Baden-Württemberg.

Respect for the intercultural dimension of Religious Education is very recognizable in Sweden as well as in Germany. In recent years, there has also been a detectable increase in intercultural awareness and respect for cultural and religious diversity in Croatia, especially at the level of curricula, or more specifically, the new curriculum from 2019, as well as in religious textbooks and formation of religious teachers. New flows of emigration that started occurring after Croatia became a member of the European Union in 2013, as well as the consequences of the so-called migrant crisis and the immigration trend related to labour market needs, have all contributed to the aforementioned increase. A comparative overview of other European areas, notably Sweden and the German province of Baden-Württemberg, is able to further strengthen the efforts to modernize Religious Education textbooks and the formation of religious teachers, in order to respond to the needs of today's students and contribute to building a culture of interreligious dialogue and intercultural understanding. At the same time, the comparative overview also protects against uncritical and hasty copying of other people's solutions and motivates the search for the most appropriate and productive forms of promoting the intercultural dimension of Religious Education in the context of individual situations and circumstances.

RELIGIOUS DIMENSION OF INTERCULTURAL EDUCATION IN THE SECONDARY EDUCATIONAL SYSTEM IN THE REPUBLIC OF CROATIA

Tomislav ŠEGINA

UDK 37.014.5(497.5)
37.014.523(497.5)
373.5.016-047.44
Review article

Abstract

The increasing multiculturalism within European schools implies an increasing presence of students affiliated with different religions and worldviews. Inspired by this situation, the education authorities of many European countries are trying to devise a form of education that would avoid conflicts and encourage mutual acquaintance, respect, and cooperation. The Croatian educational system has also tried to respond to these challenges with reform processes in the past decade. Thanks to the National Curriculum Framework (2011) and new subject curricula (2019), the Croatian secondary education system has been enriched with contents that include the religious dimension of intercultural education. This paper analyses the presence of the mentioned content in the curricula of subjects that belong to the area of social sciences and humanities (Catholic Religious Education, Orthodox Religious Education, Islamic Religious Education, Ethics, History, Geography, Philosophy, Sociology, Psychology, Politics and Economics) and in the cross-curricular topic of Civic education.

Keywords: religious dimension, interculturality, subject curricula, high school, National Curriculum Framework, religions and worldviews.

Introduction

Classrooms in many European schools are no longer just multicultural, but also multi-religious.[1] Although the Republic of Croatia is not as multicultural and multi-religious as Western European countries, it is also affected by the social changes taking place in those countries. In order to prepare Croatian society for the challenges brought by social changes, it needs to adapt its own educational system. One of the basic contemporary pedagogical issues revolves around the following question: "Is it possible

1 Cf. Unesco, *Guidelines on Intercultural Education*, Paris, Unesco, 2006, p. 14.

to devise a form of education that might make it possible to avoid conflicts or resolve them peacefully by developing respect for other people, their cultures, and their spiritual values?"[2] The Council of Europe has identified two key means of preventing cultural, ethnic and religious conflicts and creating greater social cohesion, namely intercultural education and dialogue.[3] The purpose of this paper is to show how the Croatian secondary school system is trying to cope with these challenges through the integration of the religious dimension of interculturalism[4] in the subject curricula. This paper analyses eleven subject curricula selected on the basis of the *National Curriculum Framework*. This document, which serves as the starting point for the development of subject curricula, consists of several educational areas and cross-curricular topics that contain intercultural outcomes. Explicit mentions of the religious dimension of interculturalism, though, can be found only in the socio-humanistic field and the cross-curricular topic of Civic Education.[5] Curriculum analysis was conducted in a way that involved a selection of incentives for the religious dimension of intercultural education, the main topics present in the development of outcomes and the representation of educational outcomes related to the religious dimension of intercultural education compared to other educational outcomes from each curriculum. The paper concludes with a comparison of the mentioned curricula and possible conclusions we can draw from this research.

1. Catholic Religious Education

1.1. Curriculum incentives for studying the religious dimension of intercultural education

The curriculum of the subject *Catholic Religious Education* highlights the following: "The school subject Catholic Religious Education is ecumenically and dialogically very open in its educational approach, contents and goals. Its task is to educate students for true ecumenism and respect

2 Jacques Delors, *Učenje. Blago u nama. Izvješće UNESCO-va Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. Stoljeće* (*Learning: the treasure within: report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*), Zagreb, Educa, 1998, p. 103.

3 Cf. Ružica Razum – Marija Jurišić, *Interkulturalnost i religijsko obrazovanje u europskim dokumentima i kurikulumima*, Zagreb, Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2020, p. 5.

4 The term *religious dimension of intercultural education* implies learning about different religions and non-religious worldviews.

5 Cf. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb, 2011.

for members of other Christian Churches and communities, as well as a sincere dialogue and coexistence with members of different religions and worldviews, respecting their beliefs, attitudes and traditions."[6] Catholic Religious Education lessons "enable students to get to know, acquire, preserve and develop their own religious, cultural and national identity, and to know and respect the identity of other individuals and groups, all the while promoting intercultural dialogue and cooperation in a modern pluralistic society and globalized world."[7] One of the ten core educational objectives of the curriculum states that Catholic Religious Education should enable every student to "be familiar with the basic characteristics of different religions, denominations and worldviews and to promote understanding and respect for different perspectives, attitudes, traditions and life decisions."[8] Catholic Religious Education also promotes extracurricular activities such as visits to various religious communities or participation in ecumenical projects.[9] The part of the curriculum that deals with learning and teaching the subject brings a special chapter focused on interreligious and intercultural teaching and learning. That chapter explicitly states that the contents and objectives of Catholic Religious Education include "basic knowledge of other religions, especially Judaism and Islam, and knowledge of their religious practice."[10] This type of learning, though, must not exclude events in which students encounter different worldviews, as well as different philosophical and other cultural characteristics of the world which they inhabit. The fundamental thesis of such intercultural teaching and learning is the absence of any characteristic of arrogance towards the different and the other, which is a prerequisite for developing critically thoughtful and open dialogue, tolerance of students towards people and the world which they inhabit."[11]

6 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, Zagreb, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019, p. 5.

7 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, p. 6.

8 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, p. 7.

9 Cf. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, p. 5.

10 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, p. 170.

11 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, p. 170.

1.2. Main topics of educational outcomes related to the religious dimension of intercultural education[12]

The part of the curriculum of the subject Catholic Religious Education for primary schools and gymnasiums in the Republic of Croatia that focuses on gymnasium education contains a list of the following topics related to the religious dimension of interculturality: fundamental religious concepts; the main features and history of the great world religions; similarities and differences between Christianity and the great world religions; moral principles of the great world religions; fundamental values (truth, freedom, responsibility and service) in Christianity, major world religions and non-religious worldviews; conscience and sin in Christianity, major world religions and non-religious worldviews; the value of work in Christianity and other religions; features of non-religious worldviews; atheism, secularization, secularism; new religious movements; different religious and philosophical perspectives on man; the importance of respecting people who do not believe or believe differently; the attitude of the Catholic Church towards other religions and worldviews; the importance of respecting different religions and cultures; examples of coexistence and dialogue between members of different communities in the Republic of Croatia; the contribution of religions in building a humane society; the relationship of religion towards cultural and social reality; the contribution of religions to social and cultural life in the Republic of Croatia and the world; the presence of the Church in different cultures; the origin and importance of ecumenism; the emergence and fundamental features of Orthodoxy and Protestantism.

1.3. Representation of educational outcomes related to the religious dimension of intercultural education in relation to other educational outcomes

As part of secondary education, students of Catholic Religious Education should adopt a total of 290 outcomes (from the elaboration of outcomes), of which 62 contain the religious dimension of intercultural education.

12 Cf. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, pp. 108-155.

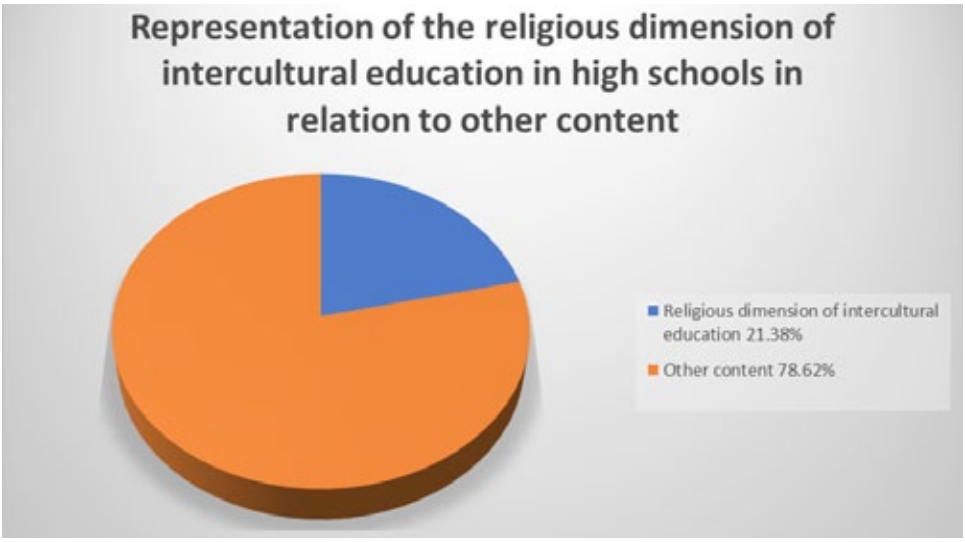


Figure no. 1[13]

2. Orthodox Religious Education

2.1. Curriculum incentives for studying the religious dimension of intercultural education

Although Orthodox Religious Education is primarily designed as a liturgical catechesis, the new curriculum contains the foundations for intercultural education. "In the educational system of the Republic of Croatia, Orthodox Religious Education is based on empathy, responsibility towards the common social good, nature, work, oneself and others, preserving and respecting the personality of each student. As part of the socio-humanistic field, it contributes to building the personal, cultural and religious identity of students who realize their potential, understand themselves, others, community, world and their relationships, encouraging them to work and participate in lifelong learning."[14] Orthodox Religious Education trains students „for a life in a communi-

13 The representation percentages were calculated based on the number of outcomes (from the elaboration of outcomes) connected to the religious dimension of intercultural education in relation to the total number of outcomes (from the elaboration of outcomes) of the subject Catholic Religious Education taught in high schools.

14 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Pravoslavni vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, Zagreb, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019, p. 5.

ty, for communication, cooperation and dialogue,"[15] and enables them to „understand, accept and respect the diversity of cultures with their peculiarities"[16]. The curriculum states that „cooperation with representatives and communities of local, regional or state administration, as well as representatives of other religious communities in humanitarian, environmental and similar projects can certainly be stimulating for students"[17]. "Orthodox Religious Education encourages the development of students' sense of communion within the religious (liturgical) and social community and their awareness of Orthodox spiritual heritage and identity, but also of having an open attitude towards members of other (non) religious communities".[18]

2.2. *Main topics of educational outcomes related to the religious dimension of intercultural education*[19]

The curriculum of the subject Orthodox Religious Education for primary schools and gymnasiums in the Republic of Croatia, more specifically the part related to gymnasium education, contains the following topics related to the religious dimension of interculturality: atheism, agnosticism, hedonism; Orthodox art (church singing and painting) in relation to other artistic styles used by Western Christianity and profane culture; secularization, neo-paganism, cults; life in a multi-religious and multicultural society (stereotypes and prejudices, universal brotherhood, peacemaking, love for every human being).

2.3. *Representation of educational outcomes related to the religious dimension of intercultural education in relation to other educational outcomes*

As part of their secondary education, students taking Orthodox Religious Education should adopt a total of 168 outcomes (from the elabora-

15 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Pravoslavni vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, p. 6.

16 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Pravoslavni vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, p. 6.

17 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Pravoslavni vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, p. 26.

18 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Pravoslavni vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, p. 28.

19 Cf. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Pravoslavni vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, pp. 18-22.

tion of outcomes), of which 10 contain the religious dimension of intercultural education.

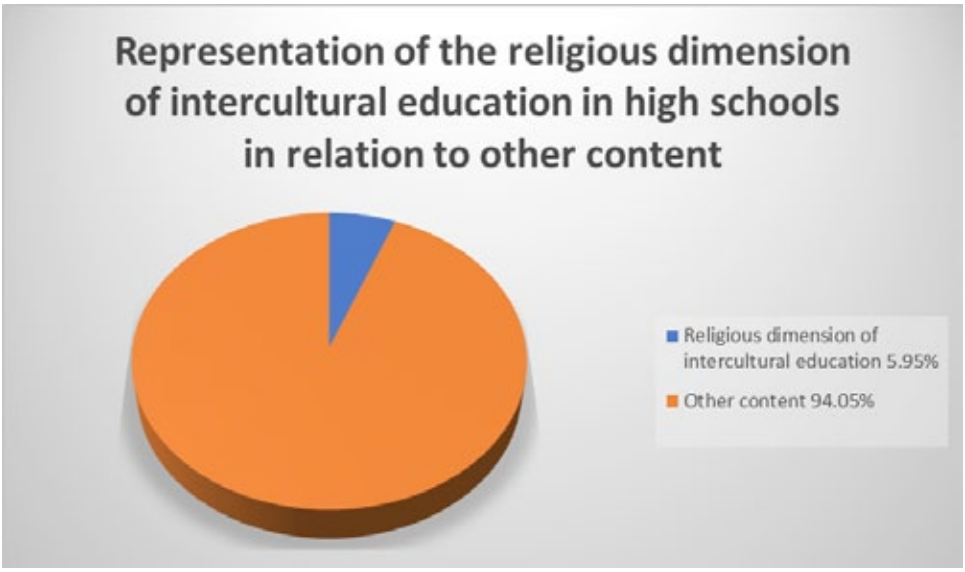


Figure no. 2[20]

3. Islamic Religious Education

3.1. Curriculum incentives for studying the religious dimension of intercultural education

The curriculum of the subject Islamic Religious Education emphasizes the following: "Apart from the knowledge of their religion, Islamic Religious Education develops students' knowledge, feelings and tolerance for the other and the different, i.e., for religious, ethnic and cultural diversity, contributing to a better understanding of other religions, worldviews and cultures. Islamic Religious Education contributes to expanding and deepening knowledge as well as ethical awareness of the problems our society is facing; it develops students' basic abilities to properly understand the meaning of their own lives, to better understand and accept the environment and society in which they live. It also

20 The representation percentages were calculated based on the number of outcomes (from the elaboration of outcomes) related to the religious dimension of intercultural education in relation to the total number of outcomes (from the elaboration of outcomes) of the subject Orthodox Religious Education taught in high schools.

helps students develop the necessary competences for an active and responsible participation in a democratic and multicultural society."[21] The Islamic Religious Education Curriculum states that the subject "should be linked to other subjects, especially those from the fields of social sciences and humanities, and to the content of different religions, so that students could fully understand the multi-ethnic, multiconfessional and plural society in which they live, as well as the world in all its diversity"[22]. The document also emphasizes the importance of dialogue: "Dialogue aims to shape unique human communities that would preserve all differences and recognize all peculiarities. Dialogue facilitates agreement, which is a precondition for proper and purposeful joint action of members of the Muslim community. Participants in the dialogue are not only people, but also their cultures and religions."[23] Islamic Religious Education classes enable students "to understand people of different cultural, religious and other perspectives as well as worldviews, and to develop the ability to value their attitudes, thoughts and behaviours in the light of the Islamic message (intercultural approach)"[24]. Lessons of that subject are designed so that "students would develop a sense of the others and the different, in other words, so that they would become aware of the religious, ethnic and cultural diversity of the environment in which they live and work. They acquire knowledge of other religions, worldviews, and cultures, and show tolerance for the different. They develop responsibility for their loved ones, for home and family, but also for their people, nurturing spirituality, tradition, and language − completely tolerant towards other nations and their religious, cultural, and ethnic identities."[25] Students also "explore the position of other religious communities and become more aware of their own identities. The emphasis is on encouraging positive attitudes, developing awareness of

21 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Islamski vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, Zagreb, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019, p. 5.

22 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Pravoslavni vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, p. 70.

23 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Pravoslavni vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, p. 8.

24 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Pravoslavni vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, p. 7.

25 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Pravoslavni vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, p. 10.

belonging to the Islamic ummah, as well as to the European cultural circle, and on accepting and promoting the fundamental values of a modern democratic and plural society."[26]

3.2. Main topics of educational outcomes related to the religious dimension of intercultural education[27]

The curriculum of the subject Islamic Religious Education for primary schools and gymnasiums in the Republic of Croatia, more specifically the part related to gymnasium education, contains the following topics related to the religious dimension of interculturality: morals and teachings of published religions (Judaism, Christianity, Islam); Islamic and Christian doctrine of God; visits to other religions' places of worship and dialogue between Catholic and Islamic believers; Islamic doctrine of human rights and freedoms; the need to treat all people well, regardless of their worldview; Islamic doctrine of coexistence and tolerance in a plural society; dialogue with members of other religions and worldviews; differences between people based on moral views; the attitude of Muslims towards non-Muslims; solidarity; Islamic doctrine of the right to free choice of religion.

3.3. Representation of educational outcomes related to the religious dimension of intercultural education in relation to other educational outcomes

As part of secondary education, students taking Islamic Religious Education should adopt a total of 97 outcomes (from the elaboration of outcomes), of which 11 contain the religious dimension of intercultural education.

26 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Pravoslavni vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, p. 10.

27 Cf. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Islamski vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, pp. 51-69.

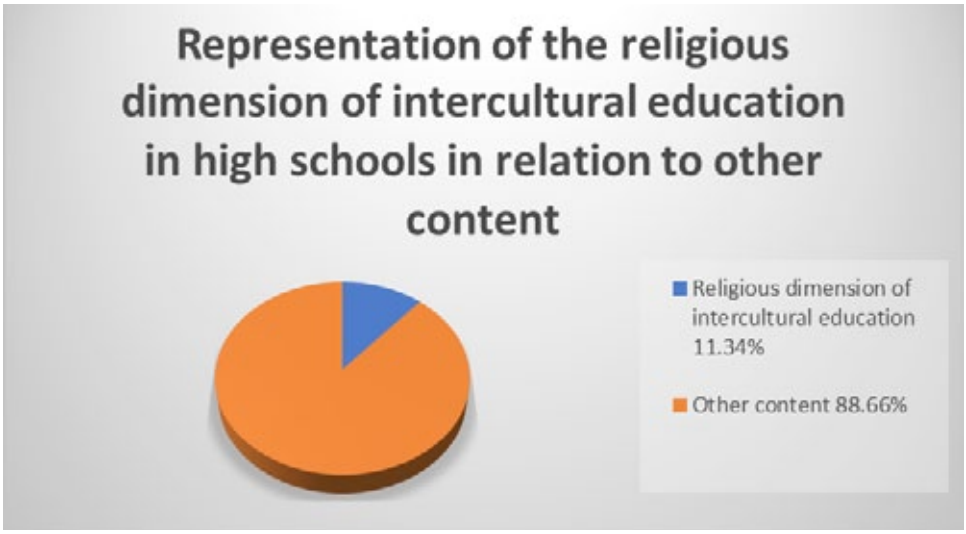


Figure no. 3[28]

4. Ethics

4.1. Curriculum incentives for studying the religious dimension of intercultural education

"Building and preserving identity is a value that encourages students to develop personal and collective identity and tolerance for different ideas, cultures and lifestyles."[29] The subject educates "students to strive for a culture of dialogue, respect and tolerance of others"[30]. Although curriculum guidelines do not explicitly mention the religious dimension of intercultural education, the guidelines promoting human dignity, solidarity, responsibility, equality, identity, freedom, tolerance, mutual respect and appreciation, togetherness, cooperation, the well-being of all people and dialogue can all be a good foundation for teaching the religious dimensions of intercultural education, too.

28 The representation percentages were calculated based on the number of outcomes (from the elaboration of outcomes) related to the religious dimension of intercultural education in relation to the total number of outcomes (from the elaboration of outcomes) of the subject Islamic Religious Education taught in high schools.

29 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Etika za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, Zagreb, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019, p. 5.

30 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Etika za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, p. 9.

4.2. Main topics of educational outcomes related to the religious dimension of intercultural education[31]

The curriculum of the subject Ethics for gymnasiums in the Republic of Croatia contains the following topics related to the religious dimension of interculturality: morality and religion; ethical teachings of world religions; morality and non-religiosity; humanism and secular ethics; the 'World Ethos' project and the possibility of world ethics; spirituality and moral issues.

4.3. Representation of educational outcomes related to the religious dimension of intercultural education in relation to other educational outcomes

As part of secondary education, students taking Ethics have the opportunity to come across 24 mandatory topics within which a certain number of elective topics need to be covered (minimum 48, maximum 104). Religious dimension of intercultural education is mentioned in two compulsory topics and six elective topics.

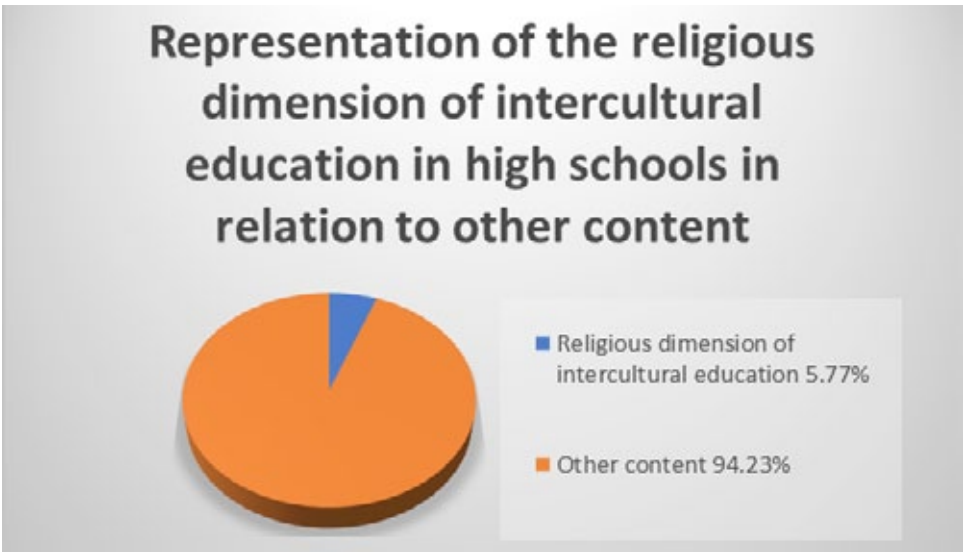


Figure no. 4[32]

31 Cf. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Etika za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, pp. 13-29.

32 The representation percentages were calculated based on the number of elective topics related to the religious dimension of intercultural education in relation to the total number of topics of the subject Ethics taught in high schools.

5. History

5.1. Curriculum incentives for studying the religious dimension of intercultural education

The curriculum of the subject History highlights the following: "By learning about their own nation, state, society, cultural and historical heritage, as well as other nations, cultures and societies in the past and present, students acquire knowledge and develop skills that enable them to understand their own identity and the identities of others. Today, in the age of globalization when different cultures, worldviews and religions are intensively mixed, young people need to become citizens of Europe and the world, while preserving their national identity, appreciating, and protecting their cultural and spiritual heritage. The development of attitudes, opinions, motivation and willingness to coexist with the other and the different is an integral part of teaching and learning History."[33]

5.2. Main topics of educational outcomes related to the religious dimension of intercultural education[34]

The curriculum of the subject History for primary schools and gymnasiums in the Republic of Croatia, more specifically the part related to gymnasium education, contains the following topics related to the religious dimension of interculturality: beliefs and cults in prehistory; old world religions; Christianity in antiquity; the influence of religion and organized religions (Judaism, Christianity and Islam) on social life in the Middle Ages and early modern times; the influence of Christianity on the literacy, education and spirituality of medieval people; Protestant Reformation and Catholic Renewal; the position and role of the Church in the nation-states of Europe; features of Anti-Semitism and its consequences; persecution and suffering of people in totalitarian regimes on racial, ideological, national and religious grounds.

33 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Povijest za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, Zagreb, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019, p. 5.

34 Cf. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Povijest za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, pp. 36-63.

5.3. Representation of educational outcomes related to the religious dimension of intercultural education in relation to other educational outcomes

As part of secondary education, students taking History should adopt a total of 71 outcomes (from the elaboration of outcomes), seven of which contain the religious dimension of intercultural education.

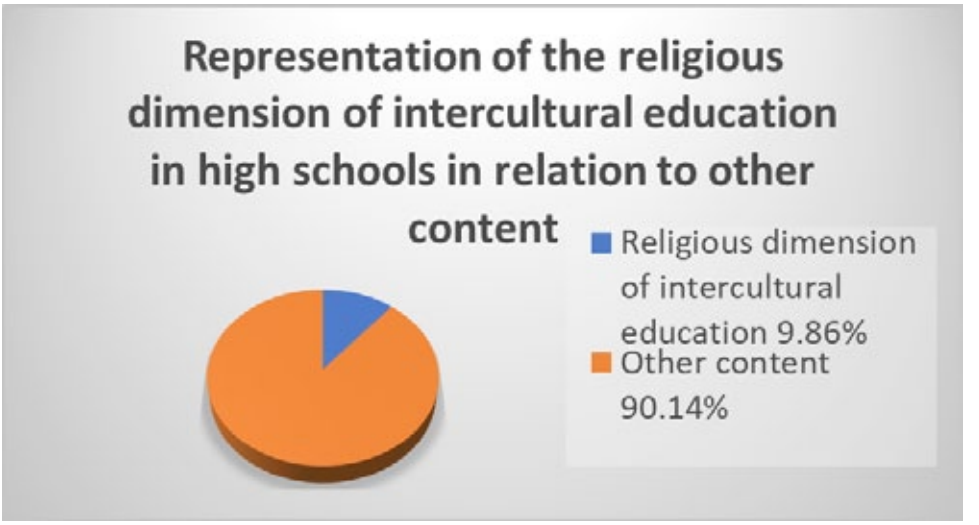


Figure no. 5[35]

6. Geography

6.1. Curriculum incentives for studying the religious dimension of intercultural education

The purpose of learning and teaching the subject Geography is the adoption of "geographical knowledge and skills as well as ethically positive attitudes (which as a set of competencies can be referred to as geographical literacy) so that students become skilled members of the community, aware of their responsibilities to other people and nature, respecting the principles of sustainable development, who actively participate in shaping and reshaping functional spatial organization at vari-

35 The representation percentages were calculated based on the number of outcomes (from the elaboration of outcomes) related to the religious dimension of intercultural education in relation to the total number of outcomes (from the elaboration of outcomes) of the subject History taught in high schools.

ous levels, from local to national and global."[36] "Teaching Geography directly promotes space as an identity basis, develops identity from personal, local, regional to national civic, as well as the supranational and global identity of the citizen of the world. By developing social sensitivity and environmental awareness, students develop solidarity. Acquired values encourage the acceptance of cultural and other differences and respect for the needs of others, accompanied by mutual understanding and respect."[37]

6.2. Main topics of educational outcomes related to the religious dimension of intercultural education[38]

The curriculum of the subject Geography for primary schools and gymnasiums in the Republic of Croatia, more specifically the part related to the gymnasium education, contains the following topics related to the religious dimension of interculturality: analysis of demographic structures (biological, educational, economic, national, religious, linguistic).[39]

6.3. Representation of educational outcomes related to the religious dimension of intercultural education in relation to other educational outcomes

As part of secondary education, students taking Geography should adopt a total of 249 outcomes (from the elaboration of outcomes), one of which contains the religious dimension of intercultural education.

36 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Geografija za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, Zagreb, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019, p. 5.

37 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Geografija za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, p. 5.

38 Cf. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Geografija za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, pp. 54-87.

39 Recommendations for achieving educational outcomes: appreciation of diversity, respect, understanding and cooperation with all people regardless of religious differences.

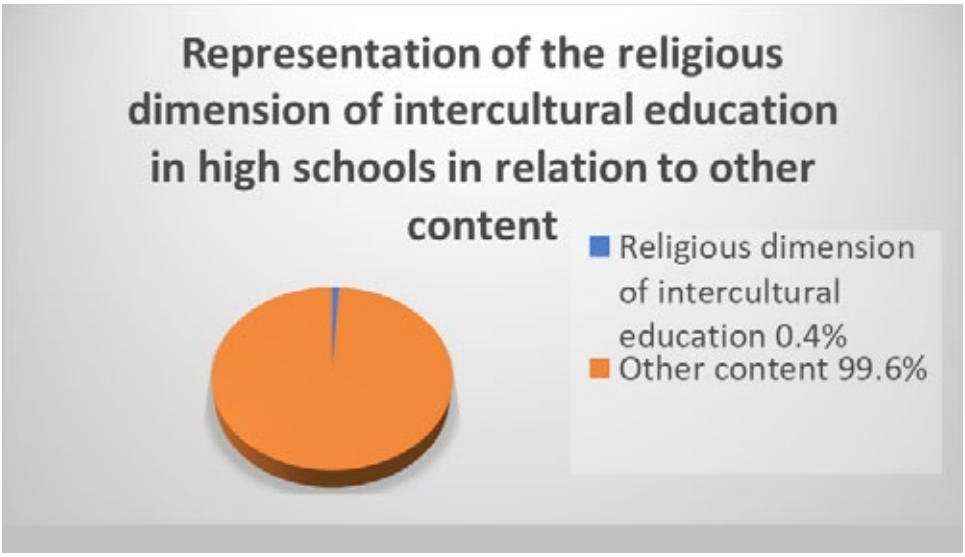


Figure no. 6[40]

7. Philosophy

7.1. Curriculum incentives for studying the religious dimension of intercultural education

The curriculum of the subject Philosophy highlights the following: "One of the greatest contributions of learning and teaching philosophy is the development of critical and creative thinking and one's own integrity, as well as respect for the integrity of others. Through mutual dialogue and dialogue with philosophers, students comprehend and learn to value diversity and tolerance as the foundations of a modern democratic society."[41] Learning and teaching philosophy promotes freedom and responsibility, as well as preservation and understanding of personal and collective identities.[42] "The knowledge gained by learning and teaching philosophy helps students realize that understanding their worldviews

40 The representation percentages were calculated based on the number of outcomes (from the elaboration of outcomes) related to the religious dimension of intercultural education in relation to the total number of outcomes (from the elaboration of outcomes) of the subject Geography taught in high schools.

41 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Filozofija za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, Zagreb, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019, p. 5.

42 Cf. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Filozofija za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, p. 6.

requires knowledge of what and how others have thought because worldviews are not the result of random circumstances that change daily and without any consideration."[43] The teaching and learning of philosophy must be devoid of the teacher's ideological, religious or philosophical orientations, while the subject's fundamental socio-civilizational values are recognized through encouraging students to search for truth, promoting protection of human life and dignity and promoting freedom, equality, social equality, mutual respect, a culture of dialogue and tolerance, friendship, honesty, efficiency, work, conservation of nature and the environment, patriotism and health care.[44]

7.2. Main topics of educational outcomes related to the religious dimension of intercultural education[45]

Curriculum of the subject Philosophy for gymnasiums in the Republic of Croatia contains the following topic related to the religious dimension of interculturality: religious ethics.

7.3. Representation of educational outcomes related to the religious dimension of intercultural education in relation to other educational outcomes

As part of secondary education, students taking Philosophy should adopt a total of 44 outcomes (from the elaboration of outcomes), one of which contains the religious dimension of intercultural education.

43 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Filozofija za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, p. 6.

44 Cf. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Filozofija za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, p. 7.

45 Cf. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Filozofija za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, pp. 15-34.

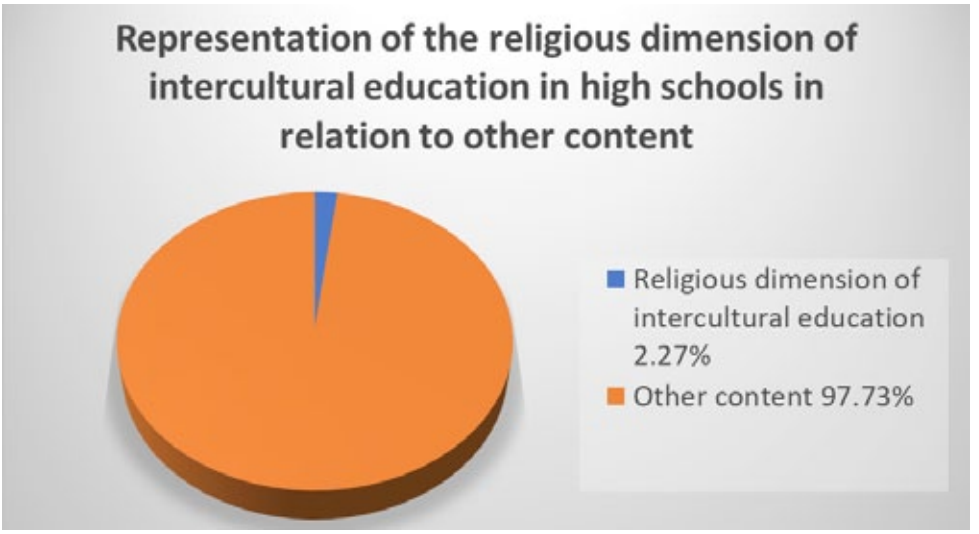


Figure no. 7[46]

8. Sociology

8.1. Curriculum incentives for studying the religious dimension of intercultural education

The purpose of teaching and learning the subject Sociology is to acquire the knowledge and skills needed to understand contemporary social relations, phenomena and processes.[47] "Sociology, with its comprehensive view of society and sociability, develops students' acceptance and appreciation of social and cultural diversity within democratic values, providing young people with the opportunity to develop personal and social identity, responsibility, solidarity and personal integrity."[48] One of the educational goals of learning and teaching this subject is to "develop interest and sensitivity to social issues and problems, as well as to promote tolerance towards social and cultural differences"[49].

46 The representation percentages were calculated based on the number of outcomes (from the elaboration of outcomes) related to the religious dimension of intercultural education in relation to the total number of outcomes (from the elaboration of outcomes) of the subject Philosophy taught in high schools.

47 Cf. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Sociologija za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, Zagreb, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019, p. 5.

48 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Sociologija za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, p. 5.

49 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Sociologija za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, p. 6.

8.2. Contents of educational outcomes related to the religious dimension of intercultural education[50]

The curriculum of the subject Sociology for gymnasiums in the Republic of Croatia contains the following topics related to the religious dimension of interculturality: religious social and cultural differences.

8.3. Representation of educational outcomes related to the religious dimension of intercultural education in relation to other educational outcomes

As part of secondary education, students taking Sociology should adopt a total of 13 outcomes (from the elaboration of outcomes), one of which contains the religious dimension of intercultural education.

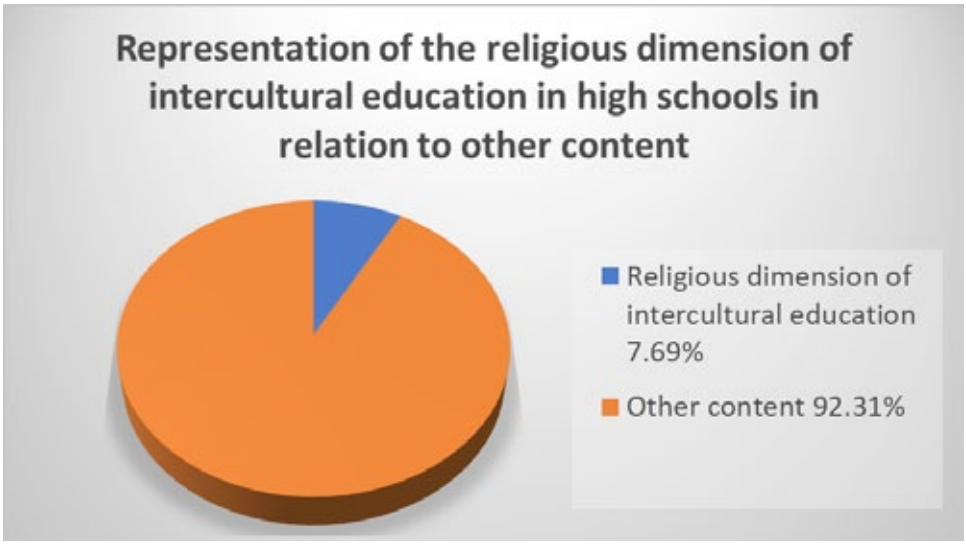


Figure no. 8[51]

9. Psychology

9.1. Curriculum incentives for studying the religious dimension of intercultural education

Psychology as a subject enables students to explain human behaviour from the perspective of scientifically based knowledge and develop a bet-

50 Cf. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Filozofija za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, pp. 9-13.

51 The representation percentages were calculated based on the number of outcomes (from the elaboration of outcomes) related to the religious dimension of intercultural education in relation to the total number of outcomes (from the elaboration of outcomes) of the subject Sociology taught in high schools.

ter understanding of themselves, others and society as a whole.[52] By connecting scientific theories with practical examples, this subject encourages students to apply the acquired knowledge in their everyday lives.[53] "Developed societies are politically and economically connected and require rapid acquisition of new knowledge and competencies, tolerance, acceptance, coexistence with different people and cultures, while preserving personal, national and cultural identity and the ability to resist prejudice, different media attempts to manipulate them, aggressive marketing, individuals or groups."[54] The lessons learned in Psychology classes can help students "understand the behaviour of groups and individuals in a group in different social situations, as well as the impact of the social environment and culture in shaping their values, attitudes and beliefs."[55]

9.2. Main topics of educational outcomes related to the religious dimension of intercultural education[56]

The curriculum of the subject Sociology for gymnasiums in the Republic of Croatia contains the following topics related to the religious dimension of interculturality: religious stereotypes and prejudices.

9.3. Representation of educational outcomes related to the religious dimension of intercultural education in relation to other educational outcomes

As part of secondary education, students taking Sociology should adopt a total of 23 outcomes, i.e., 41 outcomes[57] (from the elaboration of outcomes), two of which contain the religious dimension of intercultural education.

52 Cf. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Psihologija za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, Zagreb, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019, p. 5.

53 Cf. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Psihologija za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, p. 5.

54 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Psihologija za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, p. 5.

55 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Psihologija za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, p. 7.

56 Cf. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Psihologija za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, p. 12.

57 The Psychology curriculum contains 41 outcomes if 70 lessons are held throughout the school year. Representation of the religious dimension was calculated based on 23 outcomes (35 lessons).

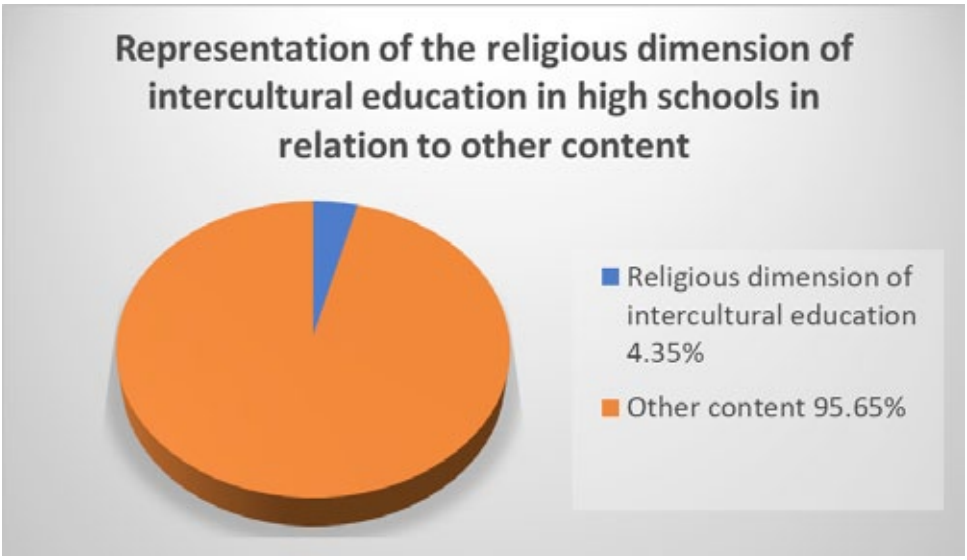


Figure no. 9[58]

10. Politics and Economics

10.1. Curriculum incentives for studying the religious dimension of intercultural education

The purpose of learning and teaching Politics and Economics is to create "a stimulating environment for the development of students into informed, active and responsible citizens in the community to which they belong, full of diversity, at the local, national and global levels"[59]. The subject helps students understand their own values, the values of other people and to care about the protection of human rights. All this allows them to develop responsible attitudes, tolerance, and coexistence in diversity.[60] Politics and Economics enable students to "develop competencies for informed, active and responsible action in the public life of the

58 The representation percentages were calculated based on the number of outcomes (from the elaboration of outcomes) related to the religious dimension of intercultural education in relation to the total number of outcomes (from the elaboration of outcomes) of the subject Psychology taught in high schools.

59 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Politika i gospodarstvo za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, Zagreb, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019, p. 5.

60 Cf. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Politika i gospodarstvo za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, p. 59.

local, national, European and global community by promoting human rights and fostering coexistence in diversity."[61]

10.2. Main topics of educational outcomes related to the religious dimension of intercultural education[62]

The curriculum of the subject Politics and Economy for gymnasiums in the Republic of Croatia does not contain any outcomes directly related to the religious dimension of intercultural education.

10.3. Representation of educational outcomes related to the religious dimension of intercultural education in relation to other educational outcomes

As part of secondary education, students taking Sociology should adopt a total of 43 outcomes (from the elaboration of outcomes), none of which are directly linked to the religious dimension of intercultural education.

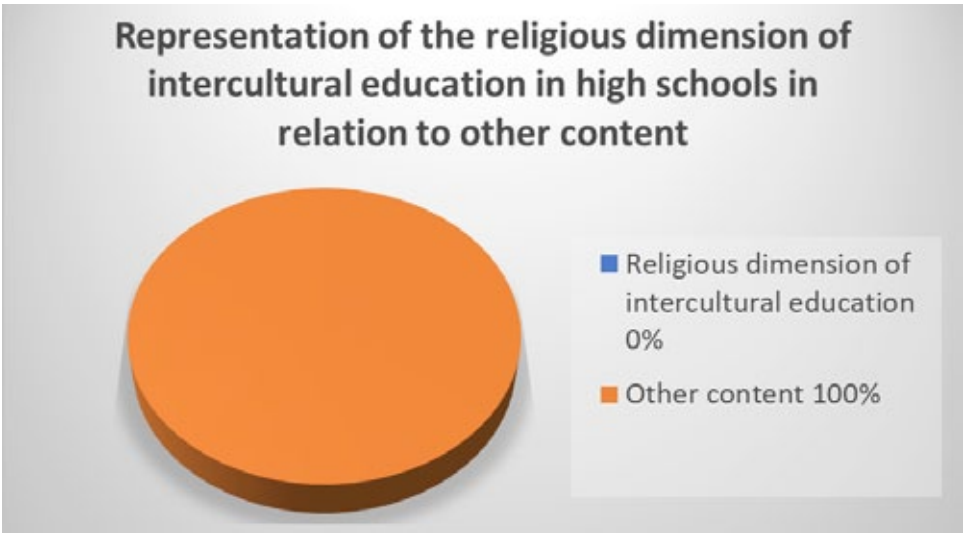


Figure no. 10[63]

61 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Politika i gospodarstvo za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, p. 7.

62 Cf. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Politika i gospodarstvo za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, pp. 11-16.

63 The representation percentages were calculated based on the number of outcomes (from the elaboration of outcomes) related to the religious dimension of intercultural education in relation to the total number of outcomes (from the elaboration of outcomes) of the subject Politics and Economics taught in high schools.

11. Civic Education

11.1. Curriculum incentives for studying the religious dimension of intercultural education

According to the curriculum for the interdisciplinary topic of Civic Education, "civic education enables students to navigate the pluralistic society in which they live, to trust their own strengths and to find their own answers and solutions to current social problems and challenges." By acquiring civic competence, which includes civic knowledge, skills and attitudes, students are trained to successfully participate in the life of a democratic community. Civic education encompasses knowledge of human rights, the characteristics of a democratic community, and political systems. The skills that Civic Education is mostly focused on are critical thinking on ethical principles and communication skills needed for social and political participation. These are primarily mediation knowledge, skills and values, the art of peacemaking and peaceful conflict resolution, the art of solving social problems on democratic principles (research, dialogue, respect for other and the different, the art of recognizing common goals in diversity). Responsibility, human dignity, freedom, equality and solidarity are fundamental values promoted by learning and teaching Civic Education, with particular emphasis on developing a responsible attitude towards the public good and a willingness to contribute to the common good."[64]

11.2. Content of educational outcomes related to the religious dimension of intercultural education[65]

The curriculum for the cross-curricular topic of Civic education for primary and secondary schools in the Republic of Croatia, more specifically the part related to secondary education, does not contain any outcomes directly related to the religious dimension of intercultural education.

64 Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj*, Zagreb, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019, p. 5.

65 Cf. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj*, Zagreb, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, pp. 29-42.

11.3. Representation of educational outcomes related to the religious dimension of intercultural education in relation to other educational outcomes

As part of secondary education, students taking Civic Education should adopt a total of 120 outcomes (from the elaboration of outcomes), none of which are directly linked to the religious dimension of intercultural education.

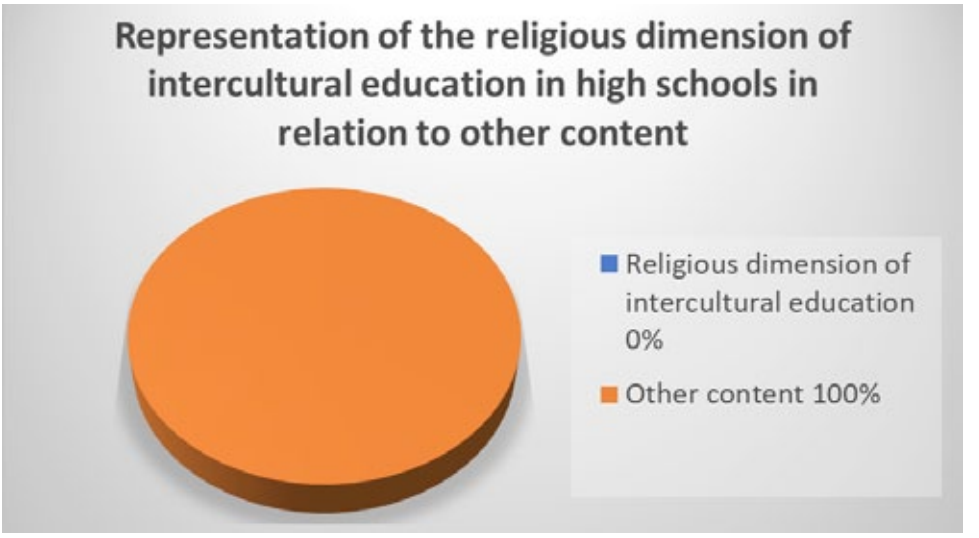


Figure no. 11[66]

Conclusion

In the process of adopting the religious dimension of intercultural education, students are supposed to acquire basic knowledge about religions and non-religious worldviews, develop positive attitudes towards those who do not believe or believe differently, and work on achieving dialogue and cooperation with members of other religions and worldviews. In the Croatian secondary education system, the curriculum documents of all subjects encourage teachers to include the second and third

66 The representation percentages were calculated based on the number of outcomes (from the elaboration of outcomes) related to the religious dimension of intercultural education in relation to the total number of outcomes (from the elaboration of outcomes) of the cross-curricular topic of Civic education, taught in high schools.

dimensions in their teaching,[67] i.e., development of positive attitudes, dialogue, and cooperation (Table 2).

Table 1: Presence of different elements of the religious dimension of intercultural education in the subject curricula of the social sciences and humanities, as well as the interdisciplinary topic of Civic education[68]

		Catholic Religious Education	Orthodox Religious Education	Islamic Religious Education	Ethics	History	Geography	Philosophy	Sociology	Psychology	Politics and Economics	Civic Education
great world religions	religious science	■		■		■						
	cult	■										
	morals	■		■	■			■				
	history	■				■						
	sociocultural characteristics	■	■			■	■		■			

67 One of the identified problems is that curricular incentives of certain subjects, found in their description and encouraging learning about other religions, developing positive attitudes about other religions and worldviews, and dialogue and cooperation, are not accompanied by adequate outcomes.

68 The elements for teaching the religious dimension of intercultural education are determined based on educational goals and expected student achievements (fourth cycle) of the social and humanist area of the National Curriculum Framework. The elements contained in each subject curriculum are marked in green (in the development of outcomes).

Table 2: Presence of different elements of the religious dimension of intercultural education in the subject curricula of the social sciences and humanities, as well as the interdisciplinary topic of Civic education[69]

	Catholic Religious Education	Orthodox Religious Education	Islamic Religious Education	Ethics	History	Geography	Philosophy	Sociology	Psychology	Politics and Economics	Civic Education
new religious movements	■	■									
Non-religious worldviews	■	■		■							
acknowledgement of human dignity / respect for other religions and worldviews	■	■	■		■	■			■		
interreligious and intercultural dialogue and cooperation	■	■	■			■					

However, when it comes to adopting basic information about religions and worldviews, things are a bit different (Table 1). Of all the subjects, only Catholic Religious Education contains outcomes that precisely define what students should learn regarding major world religions, new religious movements and non-religious worldviews, outcomes that encourage positive attitudes toward members of other religions and world-

69 The elements for teaching the religious dimension of intercultural education are determined based on educational goals and expected student achievements (fourth cycle) of the social and humanist area of the National Curriculum Framework. The elements contained in each subject curriculum are marked in green (in the development of outcomes).

views, and outcomes that encourage dialogue and cooperation. The curricula of Orthodox Religious Education and Islamic Religious Education also contain outcomes related to learning about other religions and worldviews, but not in such a systematic way as in Catholic Religious Education. The alternative subject Ethics, as a rule, contains only outcomes that encourage learning about the moral teachings of world religions and non-religious worldviews. In the area of social and humanistic subjects, History is the only one that contains a fair number of outcomes related to the knowledge of different religions[70]. When it comes to students who do not take Catholic Religious Education in high school, the subject curricula of other subjects do not enable the full adoption of outcomes related to basic religious literacy prescribed by the National Curriculum Framework. That is why the following question arises: Can we develop positive attitudes about those who we do not know and cooperate with them? The right to fundamental information about different religions and worldviews belongs to all students, not just students taking Catholic Religious Education. All members of society are obliged to cooperate in building a multicultural society, because only through joint efforts can we reach a society in which peace and security will prevail. To achieve this, it is not enough that only Catholics have a duty to get to know and cooperate with those who do not belong to their community; the members of Croatian society who do not belong to the Catholic Church should also try to get to know and understand their Catholic fellow citizens. This can primarily be done with quality education, and one of the first steps that could lead in this direction is the harmonization of new subject curricula with educational goals and expected student achievements in the area of social sciences and humanities, as well as the cross-curricular topic of Civic education with the National Curriculum Framework. That way, preconditions for all students to systematically acquire basic knowledge about world religions and worldviews would be created at the level of educational documents.

70 Subject curricula of Politics and Economics and the cross-curricular topic of Civic education do not contain any outcomes that can be directly linked to the religious dimension of intercultural education.

RELIGION AS CONTENT IN THE SCHOOL SYSTEM OF THE REPUBLIC OF SLOVENIA: NECESSARY FOR TOLERANCE, YET WE WOULD LIKE TO GO AROUND IT

Janez VODIČAR

UDK 2-47(497.4)
37.014.52(497.4)
Review article

Abstract

In the territory of today's Republic of Slovenia, Religious Education as a school subject has a long tradition. However, after Slovenia's independence, it was not re-introduced to schools. The Constitution and legislation of the Republic of Slovenia protect the strict separation of the Church from the state, a separation that is rather sensitive in terms of education. Separation goes in the direction of the so-called negative freedom, i.e., the situation where the state is obliged to protect every individual citizen from any missionary influence of all religious communities in public life. The majority opinion and politics support such an attitude, which is why the vast majority of children never learn the basic knowledge of certain religions, let alone how to coexist with different religions and worldviews. Due to such a lack of knowledge and skills in the fields of religious teachings, the subject *Religion and Ethics* emerged. Students can opt for it during their primary education; it introduces them to religions and religiosity in a neutral way. At the same time, that subject strives for education for tolerance and democracy. Yet, despite the good intentions of the authors who designed and prepared this subject for teaching, it never came to life in practice. In the Annex, we present an overview of different views on the subject and point out the causes that have led to a great lack of interest in the mentioned content. We also point out the wrong didactic orientation, inadequate to solve the educational tasks of the subject. Finally, we also present possible alternatives that could educate students to cooperate and understand each other's different religious beliefs.

Keywords: Republic of Slovenia, *Religions and Ethics*, religious education, negative freedom, tolerance, cooperation, Church.

Introduction

Education in the Republic of Slovenia is based on values that regularly invoke human rights and the democratic organization of the general

public. Tolerance is one of the key concepts emphasized in all documents. In recent years, much has been said in Slovenia regarding the necessity of airing out the educational system. Not only did the popular media and worried parents write about it, sometimes even too much, but some time ago this problem was addressed by politics on the one hand, and the profession itself on the other. The government decided to prepare strategic plans as early as in 2009, which were published in the so-called *White Paper* two years later.[1] The White Paper presents a programme plan for the renewal of the entire education system, from kindergartens to lifelong learning. Tolerance and respect for diversity are constantly reiterated in this document as some of the main goals. The general goals of education, which were included in the area focusing on the development of the ability to live in a democratic society, consist of nine objectives in total. The following three are among them: "to understand and accept diversity; to respect diversity and to cooperate with others; to educate for mutual tolerance, solidarity for peaceful coexistence and respect for others"[2]. Therefore, comprehensive education, which is already based on the older core assumptions of directing Slovenian statehood, should move in the direction of enabling respect and solidarity, because we all care about peaceful coexistence. It is a fairly generalized democratic orientation present in more or less all modern democracies. The only remaining questions relate to the basis of such guidance and the foundation of such educational goal.

At the beginning of the White Paper, the introductory part reads: "The fundamental values of education in the Republic of Slovenia derive from the common European heritage of political, cultural and moral values united by human rights and their duties, as well as the principles of plural democracy, tolerance, solidarity and the rule of law."[3] The reference to the European heritage aims to emphasize that the Slovenian educational system is included in the broader picture of an advanced world and is focused on the activities of a legally regulated community, i.e., the state. Therefore, any effort leading to this goal is justified as a common task of all citizens. In

1 Cf. Janez Krek – Mira Metljak (ed.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (White Paper on Education in the Republic of Slovenia)*, Ljubljana, Zavod RS za šolstvo, 2011.

2 Janez Krek – Mira Metljak (ed.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, p. 17.

3 Janez Krek – Mira Metljak (ed.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, p. 1.

order to achieve this declarative starting point, the most appropriate path must be found. According to experts, politicians and the majority of Slovenes, this path should lead in the direction of plurality and indeterminacy, in the direction of a certain neutrality in all common institutions: "In modern plural societies that are home to multiple different worldviews and value systems, it is not possible to build public education, which must be accessible to all, on this or that particular value system, but only on values that are almost generally accepted and therefore can be common to all citizens, regardless of differences in their value preferences and worldviews (i.e., values such as human rights as a complex system of norms and values, tolerance, solidarity, justice, the rule of law, plural democracy, a quality education system, including the values we discuss below, etc.)."[4] This statement is written in the subchapter of the general introduction entitled Quality. The belief that quality depends on commitment to a particularly defined value system is presented affirmatively, as something necessary for upbringing and education in a modern plural society.

1. The place of religion in Slovenian education and the attitude of the public towards religion

The origin of a certain value undecidedness, which most often refers to religious beliefs, has a historical background that dates back to the early days of state independence. Even before the *White Paper*, a book was published, preparing the guidelines for the first law that covered and regulated upbringing and education. The fact that it is a matter of finding a plural society in which there is no room for particular institutions came to the fore during the establishment of education in Slovenia, more specifically, during the debate on private education and the introduction of religious education in public educational system. The introduction already reads that "the public education system should be built on the broadest possible consensus on what a good kindergarten or good school is, and private kindergartens and schools should meet the special interests of those parents who want to raise their children in accordance with special religious and moral beliefs"[5]. Though another part also reads: "Therefore,

4 Janez Krek – Mira Metljak (ed.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, p. 15.

5 Janez Krek (ed.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport, 1995, p. 13.

religious education or *religious instruction* as a confessional subject is not an integral part of public-school subjects, although schools must be consistent in providing opportunities for education and information regarding world religions, contents and customs of Christian and other religions (within existing subjects or as a separate educational non-confessional subject dealing with religions). Public education is *secular* and must not be monopolized by individual churches, parties, or worldview groups. Lay kindergartens and schools are institutions that have a space for every student, regardless of personal worldview, religious, philosophical or other beliefs and opinions."[6] These requirements have remained consistently enshrined in the law governing that area of life to this today.[7] Article 2. of that law, as well as the second goal from the list above, both mention the following: "Education for mutual tolerance, development of awareness of gender equality, respect for diversity and cooperation with others, respect for children's rights, human rights and fundamental freedoms, development of equal opportunities for both sexes to be able to live in a democratic society", all of which ultimately leads to a clearly plural, and primarily emphasized neutral school systems. Article 72, which deals with the autonomy of the school space, prescribes: "Confessional activity is not allowed in public kindergartens and schools. In kindergartens and schools under concession, confessional activity is allowed only if it is performed outside the programme that is implemented as a public service. Confessional activity is allowed in kindergartens and schools under concession only if it does not interrupt nor limit, in terms of time and space, the programme that is implemented as a public service. The execution of confessional activities should be organized in a way that allows those who do not want to participate in that activity to come and go unhindered. The confessional activities referred to in the above-mentioned paragraph of that Article includes: religious education or confessional teaching of religion for the purpose of educating for the respective religion; classes in which the contents, textbooks, teacher education and the suitability of an individual teacher are decided by the religious community in question; and organized religious rites." Religious activities are at least in some ways acceptable as religious belief is one of the fundamental human rights, though there is no place for religious beliefs in public schools,

6 Janez Krek (ed.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, p. 27.

7 Cf. *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) (1996*), Uradni list RS, št. 12/1996, z dne 29. 2. 1996.

as it divides people and entails particular interests. Therefore, even when it comes to Catholic schools, which are mostly separate schools under concession, these activities should be performed in a way that does not interfere with the regular course of education and at the same time does not burden anyone who does not want to participate.

General openness to diversity and ensuring plurality increasingly suppress religious belief in the area of privacy. Public space should be protected from the prevalence of a particular religious belief. It is interesting that we can come across various worldviews that are in one way or another included in the school space and that bothers only a small number of people, yet any activity imbued with Christianity, or rather Catholicism, is to be condemned as encroaching on individual rights to personal beliefs. The majority refers to the Constitution of the Republic of Slovenia and its Article 7, which states: "The state and religious communities shall be separate. Religious communities shall enjoy equal rights; they shall pursue their activities freely."[8] The interpretation of this article was almost always focused on the separation of religious communities from the state. The freedom to pursue activities should derive from the first part of the article: that right can only be exercised where the religious community does not enter public space. Since many were bothered by the fact that due to the lack of suitable space, religious education classes are held in certain school premises after regular classes and considering that religious education is prescribed in Catholic schools under concession, a constitutional dispute arose. In 2001, the Constitutional Court of the Republic of Slovenia reached a decision in terms of protecting the neutrality of public space. In their reasoning, more specifically in paragraph 11, the constitutional judges asserted that: "the Constitution does not regulate confessional activities in schools (public and under concession) in any special way, which means that it does not prescribe or prohibit those activities. Article 7 contains only the general principle regarding the separation of the state and religious communities, on the basis of which the state is obliged to represent neutrality, tolerance and non-missionary action. In the field of education, this means that religious content cannot be part of public-school education, i.e., it cannot be neither part of teaching in a public school nor part of teaching within the public service of a school that was granted a concession by the state. Given that a concession repre-

8 *The Constitution of the. Republic of Slovenia*, Ljubljana, 2011, p. 3.

sents the granting of authority to perform activities in a continuous and undisturbed manner (guaranteed by the state in the public interest) and given that the state fully finances the that concessioned public service, the same conditions should apply when this activity is performed in public schools established directly by the state (i.e., by local communities, municipalities and cities)."[9] This statement, protected by neutrality and tolerance, contains a word that was used for the first time, indicating a certain fear of missionary activities.

Article 41 of the Constitution determines what is meant by freedom of conscience. "Religious and other beliefs may be freely professed in private and public life. No one shall be obliged to declare his religious or other beliefs. Parents have the right to provide their children with a religious and moral upbringing in accordance with their beliefs."[10] Despite the guarantee that confession of religion is guaranteed in public, the part that guarantees the right not to be religious is much more emphasized. Precisely because of this, parents' right to parental rights on the basis of their own worldview is neglected, though it is also part of that Article's content.

The attention paid to the protection from any missionary activity leads to the conclusion that all religious activity in public space, and especially in school classrooms, is becoming increasingly problematic. Despite the fact that citizens and local officials make decisions according to their conscience (freely), if, for example, they allow a blessing of a school or some other public institution, their actions are quickly condemned. A few years ago, the Ombudsman weighed in on the issue of morality. "The Office of the Ombudsman received the first initiative related to the topic of confessional activity in June 2015. We were approached by a petitioner who was of the opinion that the principle of separation of the state from religious communities was violated in two public events. These events were the opening ceremony of a primary school and a kindergarten, when the building was blessed by the Bishop of Novo Mesto, and the celebration of the Day of the Municipality, when the Auxiliary Bishop of Ljubljana blessed the municipality. The initiator wanted to know whether these two events could mean a violation of Article 7 of the RS Constitution and who is responsible for preventing such violations. The Ombudsman expressed

9 http://https://www.us-rs.si/media/constitution.pdf (accessed August 15, 2021).

10 *The Constitution of the. Republic of Slovenia*, p. 12.

the general opinion that these cases could mean a violation of Article 7 of the Constitution, according to which the state is separate from religious communities, and religious communities are mutually equal; these cases could also mean a violation of the second paragraph of Article 41 of the Constitution. which guarantees individuals that they cannot be unwillingly confronted with religious rites, as well as a violation of Article 72 of the Organisation and Financing of Education Act (ZOFVI), which prohibits the performance of confessional activities in public kindergartens and schools, without going into a more detailed assessment of each event."[11] In establishing its position, the Ombudsman's Office stated even more clearly the following: In paragraph 17 of decision U-I-68/98, it opted for a negative aspect of freedom of religion. According to the decision laid out in the second paragraph of Article 41 of the Constitution, citizens have "the right not to declare a religious belief, but also the right to be protected from any forced confrontation with any religious belief by the state". The decision of the Constitutional Court, referred to by the Ombudsman, clearly indicates the so-called negative freedom. That is increasingly difficult to guarantee, despite the declarative plurality. Precisely because of this extremely negative notion that this belief encroaches on the freedom of individuals, it is impossible for schools to introduce classes that open students to the topic of religions.

2. *Religions and Ethics* as an offered solution

Since the aforementioned Education Act stated, as early as in 1996, that public education should include content that would serve as an introduction to religious topics, a kind of a "Solomonic solution" was created over time. Since Article 72 of the Organisation and Financing of Education Act prohibits confessional religious classes in Slovenian public schools, and the school mediates religious topics to students, so at least claims the official pedagogical profession, as part of general curricula, i.e., like Slovenian, History etc., and since many people think that such mediation of knowledge about religion is incomplete and dispersed − a special subject called Religions and Ethics was introduced to the curricula of the three final grades of primary school in the academic year 2002/2003. It was conceived as a compulsory elective subject (as such it must be of-

11 https://www.iusinfo.si/medijsko-sredisce/kolumne/204558 (accessed August 16, 2021).

fered to students by all schools, but is performed only in schools where a sufficient number of students opted for it), a subject that would acquaint students with the historical role of religion and contemporary religious topics as they come to the fore in society and culture., in an informative, non-confessional, neutral and religiously objective way.[12]

In order to better understand the position of this subject, it would be good to clarify Slovenian compulsory education in a few words. Compulsory primary education lasts nine years and the focus in the three final years is to some extent put on elective subjects. Each year, students can opt for two or three electives that are performed in the maximum duration of three lessons per week. The Law on Primary Schools stipulates that schools have to offer at least three subjects within the domains of humanities and social sciences, and at least three subjects within the domains of natural and technical sciences. Within the domains of humanities and social sciences, the school needs to offer foreign language classes, non-confessional classes on religions and ethics, and rhetoric classes. Students choose two lessons of elective classes per week, or three, with parental consent. In practical terms, the subject *Religion and Ethics* is compulsory for every school, but students are certainly more attracted to electives such as a foreign language or rhetoric. Since the subject is divided into three parts, it can be chosen only by students that are in grades 7, 8 or 9, though lately, schools that teach it in its entirety are fairly rare.[13]

Despite such a position in the system of compulsory education, this subject holds a significant place within the official curriculum. "Throughout history, religions and religious traditions in history have influenced the way people face existential, worldview and ethical issues; depending on how people personally interpret and respond to them. They are embedded in the history of the cultures and civilizations that constituted them. Knowledge on that topic is important for the personal development of every individual, both in the intellectual and value dimension."[14]

12 Cf. Aleš Črnič – Anja Pogačnik, Pouk religije v javni šoli: analiza slovenske ureditve v evropskem kontekstu (Teaching Religion in Public Schools: Analysis of the Slovenian System in the European Context), in: *Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*, 71 (137) (2020). pp. 3, 75.

13 Cf. Roman Globokar, *Vzgojni izzivi šole v digitalni dobi (Educational Challenges of School in the Digital Era)*, Ljubljana, Teološka fakulteta, 2019, p. 133.

14 Marko Kerševan – Andreja Barle Lakota – Stanko Gerjol – Martina Jeriha Gregorič – Tine Hribar – Ludvik Jošar – Zdenko Kodelja – Drago Ocvirk – Jožica Pohar – Marjan Smrke – Alenka Šverc, *Učni načrt za izbirni predmet (program osnovnošolskega izobraževanja):*

The curriculum puts the development of the individual first, not only at the intellectual level, which is too often the main goal of education, but also at the value level. However, it is striking that at the very beginning of primary orientation (education), the emphasis is mainly put on the individual, and much less on the community, society. That fact suggests that this is a certain individualistic conception of religion in line with the Protestant orientation towards the individual and the subsequent Enlightenment idea of personal freedom. At the same time, it is possible to sense the curriculum authors' subconscious desire to highlight the separation of religion from public social life in schools as well.

The subject is intended for everyone, students who are believers and those who are not. It also has to be available to those who are not involved in any tradition and have no experience with religions. "Both should be allowed to incorporate their religious tradition and existing religious education into a new framework and think about it from a new perspective that is inherent to a 'neutral' school approach to the world of religions and worldviews. This approach is, of course, different from the approaches of individual religions, but it does not oppose or contradict them."[15] That clearly shows that this is non-confessional education, which is even more strongly expressed in the official curriculum, which clearly states that every school subject must be 'neutral'. That is clearly connected with the opinion advocated by experts who do not come from majority religious communities. That is the approach taken by the experts from the Faculty of Social Sciences, University of Ljubljana, Aleš Črnič and Anja Pogačnik, who wrote the following regarding non-confessionalism in the analysis of this subject: "Non-confessional teaching of religion is not based on the teachings of a specific tradition, i.e., denomination, and is not connected with any religious tradition. Such teaching includes content on different religious traditions, generally treating them in the same way, without any preference to individual religious traditions, applying religious methods of analysis."[16] This group prevailed in shaping

Verstva in etika, (Elective Subject Curriculum: Religions and Ethics), Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, 2005, p. 5.

15 Marko Kerševan – Andreja Barle Lakota – Stanko Gerjol – Martina Jeriha Gregorič – Tine Hribar – Ludvik Jošar – Zdenko Kodelja – Drago Ocvirk – Jožica Pohar – Marjan Smrke – Alenka Šverc, *Učni načrt za izbirni predmet (program osnovnošolskega izobraževanja): Verstva in etika, druga izdaja, p. 6.*

16 Aleš Črnič – Anja Pogačnik, Pouk religije v javni šoli: analiza slovenske ureditve v evropskem kontekstu, in: *Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*, p. 70.

the case itself and is supported by the public, i.e., a stance created by most media outlets. It is therefore quite understandable that parents from both groups for whom this subject should be intended are very sceptical. Believers fear that the teacher's 'neutrality' will undermine religious education, while members of non-religious communities fear that their children will be subjected to a certain catechises because religiosity is constantly portrayed in public as something backward, dangerous and unnecessary. The authors mentioned above assume the failure of this subject − which is chosen by a very small number of students, less every year − primarily in the presumed position of the Catholic Church. It is accused of clearly opposing the subject because, as an institution, it has always wanted to take its place in schools. At the same time, they quite honestly express the scepticism of the liberal part of the population.[17] However, they forget to mention that one of the main representatives of the Catholic Church, who was the director of its largest educational institution for many years − the Institute of St. Stanislav in Ljubljana − Roman Globokar, Ph.D., advocated and publicly supported that subject.[18] They agree with him that the subject should be compulsory for all, and in a greater extent, as are many other subjects. "With the increase in migration inflows and contemporary refugee issues (both in the wider social system and in the school system itself), there is a clear lack of general knowledge about other cultures and religions."[19] At the same time, they forget that most children do not have even the basic unencumbered knowledge of what religion really is, and even less about the religion that shaped the identity of the people.

3. Basic objectives of the subject *Religion and Ethics* and its didactic orientation

Understanding personal identity and responsibility, as well as freely including that identity in a plural society is one of the basic objectives of this subject. Therefore, despite having a sort of an individualistic starting point, it is actually a 'social' subject. The curriculum will as quickly as possible adjust its neutrality when it comes to the interest of the community: "Classes are not neutral towards the basic norms and values of ('civ-

17 Cf. Aleš Črnič – Anja Pogačnik, Pouk religije v javni šoli: analiza slovenske ureditve v evropskem kontekstu, in: *Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*, p. 77.

18 Cf. Roman Globokar, *Vzgojni izzivi šole v digitalni dobi*, pp. 141-144.

19 Roman Globokar, *Vzgojni izzivi šole v digitalni dobi*, p. 80.

ilized') human life and interpersonal coexistence, and especially common life in a modern democratically organized political society, legal and social state (of which public education is an integral part). When it comes to these values and norms, as defined in the basic documents on human rights and contained in the goals of education renewal, classes not only help with the development of competencies (knowledge, sensibility, ability to judge) but also direct students towards those competencies, educating for them using all means available, in accordance with those values, conscientious engagement and exemplary behaviour of teachers."[20] It is clear who decides on the subject objectives − the public interest created under the auspices of the definition of democracy implied by the liberal theory of society.

The core objectives are primarily the acquisition of objective knowledge and knowledge about religions and beliefs. This is followed by the development of inclinations and abilities to shape awareness of oneself, one's identity, goals, possibilities, and limitations. Again, we can see that when it comes to knowledge, which should be the cornerstone of the school, the individual comes first, and only then the community, which is expressed in the following objective: developing the ability to understand other people, to cooperate with them, for solidarity and readiness to amicably (dialogically) resolve conflicts. The main objective, which we follow in this research, is close to the notion of personal decision, which on the one hand is acceptable, and on the other hand difficult to achieve in classrooms where we are constantly in front of communities. Especially because it is close to a goal emphasizing the development of the ability to deal with the question of meaning, with the process of learning about different religious and non-religious conceptions of the world and life, as well as learning about different traditions and perspectives as obstacles and motivations in directing and designing one's life. Obviously, it is possible to direct individuals towards searching for their own identity in a way unrelated to the community in which they grow and live. The objectives that include education for responsibility towards nature, according to different traditions, are listed first, though independent religious and ethical decision-making is again built into the network of individual per-

20 Marko Kerševan – Andreja Barle Lakota – Stanko Gerjol – Martina Jeriha Gregorič – Tine Hribar – Ludvik Jošar – Zdenko Kodelja – Drago Ocvirk – Jožica Pohar – Marjan Smrke – Alenka Šverc, *Učni načrt za izbirni predmet (program osnovnošolskega izobraževanja): Verstva in etika,* p. 6.

ception. The last two objectives are again included in the broader, global concept of the modern world, albeit with a somewhat negative view of the world: preparation for criticism regarding negative phenomena related to religion and religions (disregarding the status of equality shared by members of different religions, 'the religious' and 'the non-religious', intolerance, fanaticism, ideological-religious monopoly); preparation of students for a critical and constructive entry into a plural society, especially with regard to the religious and religious-ethical plurality of society.[21] The final objective is one of the core objectives of the entire education system and therefore this subject should certainly be given more attention and it should be included in compulsory education more thoroughly.

Most experts agree that the performance of the subject is primarily dependent on the teacher. That is why a lot of space at the end of the curriculum is dedicated to teacher instructions. Again, the emphasis is put on objectivity and neutrality. Therefore, a real, pluralistic and critical overview of the beliefs and ideas that people find in their religious tradition, is necessary, as well as a comparison of different religions within religious frameworks and religious scales, and by no means an overview deriving from a privileged perspective and value origin of one religion or worldview."[22] In schools, only a teacher who is not burdened by any tradition can be realistic, pluralistic and critical. This is exactly what experts from the Faculty of Social Sciences are advocating by stating that teachers should not be prepared by the Faculty of Theology, as it is fundamentally burdened with the tradition and ideology of the great religions. "In the context of public education, the paradigm of world religions is manifested primarily in the hegemonic discourse on religion and advocating for the rights of recognized religious organizations to decide what religion is and what kind of teaching it entails."[23] Yet, at the same time, they do not consider how such a 'condemnation' of a child who comes from a certain

21 Cf. Marko Kerševan – Andreja Barle Lakota – Stanko Gerjol – Martina Jeriha Gregorič – Tine Hribar – Ludvik Jošar – Zdenko Kodelja – Drago Ocvirk – Jožica Pohar – Marjan Smrke – Alenka Šverc, *Učni načrt za izbirni predmet (program osnovnošolskega izobraževanja): Verstva in etika,* p. 9.

22 Marko Kerševan – Andreja Barle Lakota – Stanko Gerjol – Martina Jeriha Gregorič – Tine Hribar – Ludvik Jošar – Zdenko Kodelja – Drago Ocvirk – Jožica Pohar – Marjan Smrke – Alenka Šverc, *Učni načrt za izbirni predmet (program osnovnošolskega izobraževanja): Verstva in etika,* p. 40.

23 Aleš Črnič – Anja Pogačnik, Pouk religije v javni šoli: analiza slovenske ureditve v evropskem kontekstu, p. 72

great tradition is interpreted by the child in question. Reaching the basic objectives of teaching will soon be hindered if we do not include all aspects of the child and everything that brings in it. Unless we include what the curriculum itself advocates, but does not take it as a necessary starting point. And many other instructions for teachers in the curriculum clearly indicate the fear of any religious experience. "A distinct tendency to ignore all expressions of religiosity in public space and to turn fundamental existential issues into taboo topics, hides behind such instructions. Only negative religious freedom comes to the fore."[24]

4. Declarative neutrality intolerant of religious experience?

Commitment to the so-called negative religious freedom precludes a positive experience that an individual brings to the table. Children, and even more so their parents, who do not experience understanding for their own religious beliefs will constantly have the feeling that their value tradition is continuously questioned. It can also be difficult for them to constructively approach the teaching process which should, supposedly, lead to successful coexistence in a plural society. All of us who criticize the entire educational policy of independent Slovenia largely agree with the statement expressed by the moral theologian prof. Ivan Štuhec, Ph.D. He stated that this policy leads to growing ignorance of the young generation and their incompetence in the field of spiritual sciences, as well as increasing aggression in schools, increasing dependence, suicide, feminization of the teaching profession and political apathy.[25] It is interesting that the two authors, who claim that religious education in our country is still in the domain of Christianity or at least major religions, do not delve into educational issues and options for the performance of those tasks by the school. The value system is left to the individual child who is supposed to make own conclusions within a wide range of possibilities. Neutrality and plurality are fundamental notions that the two authors cite even in the request for renaming the subject, more specifically, to change the term '*faith*' into

24 Roman Globokar, *Vzgojni izzivi šole v digitalni dobi*, p. 132.

25 Cf. Ivan Janez Štuhec, Verski pouk kot kulturno-politični problem v Sloveniji (Religious Education as a Cultural and Political Problem in Slovenia), in: *Verski pouk v slovenskih šolah: ovrednotenje in perspektive: zbornik mednarodnega simpozija v Zavodu sv. Stanislava, 26. in 27. November 2009 (Religious Education in Slovene Schools: Evaluation and Perspectives: Proceedings of the International Symposium in St. Stanislav's Institution*), Roman Globokar (ed.), Ljubljana, St. Stanislav's Institution, 2010, p. 17.

'*religion*' , as the notion of *faith* is supposedly too reminiscent of the Judeo-Christian tradition.[26] However, the authors mention three possible forms of teaching in this domain: teaching religion; teaching about religion; teaching from religion. They themselves advocate the second option, teaching about religion, because the first option − teaching religion − would be too confessionally-oriented. They do not comment too much on the third option, teaching from religion, although they evaluate it positively.[27]

On the other hand, the prevailing opinion in Catholic schools in Slovenia is that the third option is the one enabling the achievement of the core objectives of coexistence in a plural society. In our country, one of the authors that hold that approach, prof. Roman Globokar, Ph.D., claims: "*Religion and Culture*[28] classes provide students with the opportunity to expand, supplement and critically evaluate the experiences and knowledge they have gained in the field of religious and ethical issues. Significant emphasis is put on a deeper understanding of oneself, other people and relationships between them, in order to be able to solve burning personal, interpersonal and life problems."[29] Professor Globokar continues by saying that it helps students overcome childish models of belief and directs them toward overcoming prejudice. The goal is to create a responsible person involved in a specific community. It is an approach that sees faith as something positive and based on the experience that children bring with them. That does not entail a privileged position of only one religion, but a privileged position of specific children's experiences. The teacher is obliged to point out new possibilities and to deepen existing experiences, question students and create space for dialogue. "It is precisely religious content and feelings that are in great danger of being abused and used to incite violence, even though they could become an irreplaceable source of coexistence and peace-building."[30]

26 Cf. Aleš Črnič – Anja Pogačnik, Pouk religije v javni šoli: analiza slovenske ureditve v evropskem kontekstu, p. 79.

27 Cf. Aleš Črnič – Anja Pogačnik, Pouk religije v javni šoli: analiza slovenske ureditve v evropskem kontekstu, p. 73.

28 This is the name of the subject that is compulsory only in all Catholic gymnasiums and in the last three grades of Catholic primary schools.

29 Roman Globokar, Verski pouk na Škofijski klasični gimnaziji, in: *Verski pouk v slovenskih šolah: ovrednotenje in perspektive: zbornik mednarodnega simpozija v Zavodu sv. Stanislava, 26 in 27. November 2009*, p. 43.

30 Roman Globokar – Tadej Rifel, Medverski dialog pri religijskem pouku v Sloveniji (Inter-religious Dialogue in Religious Education in Slovenia), in: *Bogoslovni vestnik*, 77

5. How to proceed?

Fear of religion, which is very recognizable in Slovenia, and the fact that every day we encounter more and more people of different religious affiliations, who take their religiosity seriously, are the reasons why Slovenia needs solutions. When preparing teachers for at least a slightly wider choice of possibilities in teaching religion, I myself start from the approach that seriously takes into account individual people and their beliefs. The so-called model of teaching about religion is quite close to a solution that respects plurality and does not despise the individual perspective on the world. We can also look for a solution referencing the French hermeneutic philosopher Paul Ricœur, who in a conversation with a professor at the College de France and renowned neuroscientist Jean-Pierre Changeux pointed out the possibility of meeting different worldviews that will not be tolerated or brushed upon in the spirit of spiritual marketing, but rather fully understood and included in social coexistence His hermeneutic approach became the starting point of everyday conversation. If we meet a foreigner and wish to understand a language that has hitherto been foreign to us, we must translate it into a language we can understand. Even if we learn a foreign language, we can only do it with the help of our mother tongue. I cannot understand anything said to me in a language I do not know. And it is precisely understanding that requires a certain amount of prior knowledge. We always listen to another person's story from our own perspective. A person who is unable to tell his or her own life story will not be able to understand and accept other people's stories. My life, while truly mine, is partial, fractional. And so are my culture and my religion. Only partial and limited, just like my life story, a framework and a possibility of self-identification can be. This framework of the possibility of diversity of stories is most obvious, but also the most questionable, precisely in the field of religion. By believing, a person enters into the integrity of a personal and social story in the most intimate manner. That is why the only 'human' way to encounter various "great stories", as Ricœur calls them, is to allow the person, to even support him or her in their efforts to remain a person who has a name, a history and his or her own life story. In the limitations of own existence, the person must be seriously aware of himself of herself, own personality and everything that shapes his or her life.

(2017) 2, p. 358.

Ricœur vividly illustrates this possibility of resolving conflicts when meeting different religious stories on the example of a sphere. Imagine that the surface of that sphere is filled with different religions. "If I tried to run on that surface, as an eclectic person, I would never find a universal religion; it would be just a kind of syncretism. However, if I delve deep enough into my own tradition, I will transcend the boundaries of my language. In order to be able to reach what I shall call 'fundamental' − and others can join in by walking their own paths − I will shorten the distances to others with the dimension of depth. On the surface, the distance is huge, but if I immerse myself in my own way, I will get closer to others who are striving for the same goal, each in their own way."[31] The goal of such an approach is cooperation, not just tolerance. The word *tolerance* hides the notions of *being patient, tolerating* others. While the approach that respects diversity, and simultaneously supports it, reveals everything as directed towards collaboration. That is exactly what should be the goal of a plural compulsory education about religion and beliefs in a plural society.[32] Students who will feel that their religious beliefs are valuable and enriching others, will gladly get involved in the teaching process. At the same time, a wise teacher will point out new possible experiences based on numerous religious experiences from the tradition. And only when these experiences get to the level where they are respected by students, will students show their unbiased interest in them. This will result in respect for different traditions and their members. A neutral approach is not able to achieve this. It can create a student who is also a religiologist, but it cannot build a democratic, plural society in which everyone will feel at home.

31 Jean-Pierre Changeux – Paul Ricœur, *La nature et la règle*, Paris, Editions Odile Jacob, 1998, pp. 300-302.

32 Cf. Roman Globokar, *Vzgojni izzivi šole v digitalni dobi*, p. 145.

THE CONTRIBUTION OF BOSNIA AND HERZEGOVINA TO INTER-RELIGIOUS AND INTERCULTURAL DIALOGUE (RELIGIOUS-PEDAGOGICAL PERSPECTIVE)

Edina VEJO

UDK 37.014.52(497.6)
2-675:37(497.6)
Scientific conference presentation

Abstract

This text is a contribution to the understanding of religious pedagogy as the main discipline of religious education in Bosnia and Herzegovina. Certain issues of religious pedagogy are clarified, such as its unquestionable polyvalence, while the limitations of the dogmatic theological understanding of religious pedagogy are pointed out. The text presents this branch of science as a part of pedagogy that deals with the role of the transcendent in education. It is a contribution to the understanding of the possibilities of religious pedagogy in Bosnia and Herzegovina to participate in the development of interreligious and intercultural dialogue, and not only from the perspective of religious education. The purpose of such an approach is to understand religious pedagogy as a multifaceted scientific discipline capable of dialogue and ready for important challenges of contemporary society, including interreligious and intercultural encounters, both in theory and in practice.

Keywords: epistemological starting points of religious pedagogy, sensitivity to religious pedagogical contextualization, reduction of the complexity of Muslim identity, challenges and competencies in a multicultural society.

Introduction

"The Contribution of Religious Education to Coexistence in a Multicultural Society" is a project scientific research framework within which this contribution to the understanding of religious pedagogy as a university discipline is placed within the Bosnian society. Religious pedagogy provides a basis for the teaching of religious education in great extent, so it is important to present reflections within religious pedagogy related to religious education. The way in which questions and answers are formulated in it from the Islamic point of view, testifies to its potential ability to

participate (thinking, feeling, and acting) in the challenges of the modern, even multicultural, society, as one of its constitutive determinants.

Religious pedagogy, a complex and layered scientific discipline, is often simplistically interpreted as a purely theological discipline based on dogmatic theological views. Therefore, at the beginning of this consideration, it is important to point out that religious pedagogy is a part of pedagogy, as a social science that deals with the role of the transcendent in education. It is an unquestionable fact that if we wish to self-actualize as human beings, we must perform *sujud* (prostration) before the most gracious Lord, our God. Of course, this is something completely different from the use of meaningless categories, vain decompositions in which it is sufficient to call something Islamic, or the captivity within ideological orientations and reactive values.

Just as Islam is not a monolithic category, Europe (as the emphasis is on the encounter of Europe and Islam) cannot be perceived as something monolithic: the concepts and contexts of both Europe and Islam, each for itself, are ambiguous. Significant historical, cultural, political, and social differences are present within Europe. Muslims in Europe also differ greatly in linguistic, cultural, and even religious terms. The tendentious insistence on unity rather than ambiguity on both the European and Muslim sides, "in the name of preserving identity", represents a politicization and an indicator of a lack of understanding of the modern notion and experience of identity.

Religious pedagogy is characterized by a critical sensitivity to the ever-present ideological background of the interpretation of religious phenomena. This branch of science clearly testifies to how the role of religion has changed due to new challenges and possibilities of articulating new specific responses to these challenges.

Islam in Europe is not just a political category, but a comprehensive, complex process that requires its theological consideration. The process of dialogue between Islam and Europe requires a true process of mutual development of new interpretations and practices in relation to the changed context: new philosophical, cultural, social, but also theological interpretations. Assimilating Muslims in Europe is not the solution. Quite the contrary, their inclusion in a redefined European identity is needed, as well as the support for the preservation of an inalienable part of Islamic

identity. This creates space for analysis and a creative approach to the relationship between religion and culture.

Religious pedagogy can also contribute to this from the Islamic point of view, which seeks new interpretations of Islamic normative science. In so doing, religious pedagogy clearly distinguishes the ideological background and motives of the context (e.g., Bosnia and Herzegovina, Europe, etc.) as well as formal political and other elements that seek to internalize as part of the mentality, through education in the faith.

No matter how much resistance to the establishment of intercultural and interreligious dialogue there might be and no matter how much the 'dark forces', wherever they come from, try to impose divisions as the norm of life, true confirmation of one's own comes to the fore only in dialogue with real experience of the other and the different.

1. Epistemological starting points within religious pedagogy

Theoretical and methodological procedures within Islamic theology are increasingly open to the requirements of a critical approach to religious phenomena, their contextualization and history, and especially the need for hermeneutic interpretation. In the methodological sense, it is an indication of a shift from the quantitative research attempts to the qualitative research projects within theological research. These methodological shifts should be observed in the context of the post-modern critique of universalism and methodological objectivism.

"Quantitative and qualitative research paradigms stem from different cognitive-theoretical and methodological principles of various backgrounds, completely opposed to each other; positivism versus constructivism. Quantitative research is based on English, analytical philosophy and logical positivism of the Vienna Circle, while qualitative orientation stems from the German school of history, which strongly inaugurated hermeneutic philosophy and sociology."[1] Analytical philosophy defines the clarity and argumentation achieved by formal logic, language analysis, and reliance on scientific results. Members of the Vienna Circle held that logical and mathematical truths, together with verifiable empirical claims, constitute a whole of meaningful evaluations. Everything

1 Elma Begagić – Edina Vejo, *Uvod u metodologiju istraživanja u društvenim znanostima*, Zenica, Minex, 2020, p.5.

else, including claims of ethics, aesthetics, and theology, was considered meaningless. The connection between analytical philosophy and the philosophy of language is set out in Wittgenstein's 1922 work *Tractatus logico-philosophicus*.[2] It is also worth mentioning that in his later work and the posthumously published book *Philosophical Investigations*[3], Wittgenstein noticed the inadequacy of logical atomism and further developed the philosophy of language, which eludes the influence of logical positivism. Continental philosophy, often markedly opposed to analytical philosophy, unites German idealism, phenomenology, existentialism, as well as hermeneutics, structuralism, post-structuralism, French feminism, the critical theory of the Frankfurt School, or certain trends in Western Marxism. What all these philosophical directions have in common is that they draw attention to the fact that science depends on the pre-theoretical foundation of experience, which means that science cannot fully penetrate the conditions of its cognition. These conditions are dynamic, sensitive to context, time, language, culture, and history. The bearers of paradigm shift also come from other fields of science. The hermeneutic approach clearly emphasizes the lack of an absolutely objective stance of researchers, as their own socio-cultural, cognitive, and ideological schemes are introduced into their research. The structural complexity of the world requires a totality of knowledge, fine intuition, research expectations, and by no means rough assertions, as well as a departure from any approach that leans towards reduction and exclusivity. "A paradigmatic shift from the rough scientific stance gained on the basis of academic stylistic myths and the certainty of quantification to the possibilities of hermeneutic perspectives of thinking, those in which life and its everyday features are manifested in their immediacy, fullness, contradiction."[4]

There is no doubt that various ideological discourses were projected into the understanding of the relationship between God and man, but they also largely determined the development of religious-pedagogical thought. Presentations of Islam always take place in a concrete context articulated by the structure of government, as well as the context itself, its expectations, motives, and the current official public Islamic discourse.

2 Cf. Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, Zagreb, Moderna vremena, 2003.

3 Cf. Ludwig Wittgenstein, *Filozofijska istraživanja*, Zagreb, Globus, 1998.

4 Elma Begagić – Edina Vejo, *Uvod u metodologiju istraživanja u društvenim znanostima*, p. 7.

Therefore, it is very important to emphasize that research attention should be focused not only on the 'manifestations' of Islam (greetings, clothing, rites) but also on the spirituality, morals and values realized in everyday life, etc.

There are four commonly known epistemological levels within religious pedagogy:[5] philosophical (because there is a philosophical, worldview concept behind every religious pedagogical concept), historical (in the sense that religious pedagogical phenomena should be observed within a specific historical time), empirical (constantly dynamic examining of religious-pedagogical theory and practice) and linguistic (religious-pedagogical speech should strive to be scientific, rigorous speech if it does not want to sound purely rhetorical).

'Women's studies' and social epistemology also converge on the epistemological foundations of religious pedagogy.

The principles of social epistemology coincide with those promoted by 'women's studies', insisting on the insight that the perception of cognitive subjects is determined by social conditions. The fundamental question of social epistemology relates to the extent to which the conditions of knowledge include social conditions. Frederick Schmitt[6] defines social epistemology as conceptual or normative research on the dimensions of knowledge. Thus, social epistemology studies the influence of social relations, interests, roles, and institutions on the conceptual and normative conditions of knowledge. Other considerations within social epistemology are also close to the epistemological views of religious pedagogy: the need to question scientific knowledge and discussing the generalization of scientific truth, as well as enabling the emergence of particular truths that serve socially conditioned individuals who know (the perspective of the subject who knows). "Traditional, highly individualistic epistemology focused on the mental operations of a cognitive agent in isolation or abstraction from others, limits the knowing person to the individual or to an individual attitude, while social epistemology is sensitive to 'collective' identities."[7]

5 Cf. Marko Pranjić, *Religijska pedagogija*, Zagreb, Salesiana, 1996.

6 Frederick F. Schmitt, *Socializing Epistemology. The Social Dimensions of Knowledge*, Lanham, Rowman & Littlefield, 1994.

7 Senadin Lavić, *Metodološke rasprave*, Sarajevo, FPN, 2014.

The separation of 'feminine' as a different experience made women's consciousness visible, which is often the only area of her freedom, an interesting diversity of female realities, which in epistemological terms signalled the need to reinterpret inherited concepts from a female perspective. Women's studies are sensitive to the marginal, the excluded, the oppressed, and their inclusion in the field of research contributes to overcoming reductiveness and opening up to true holism and non-dogmatism.

Amina Wadud[8] believes that the inclusion of 'the feminist theory' is a key prerequisite for the epistemological-hermeneutical deepening of Islamic thought. In her view, any attempt to question Islam heralds an impending struggle (*jihad*) to include women in interpretation. At the same time, it is a way to holistically understanding Islam, not to just establish gender equality. Wadud advocates an epistemology that 'includes women' as a way of correcting the historical situation in which men speak for women and women's issues are limited to a few rules of the Qur'an. An epistemology that "includes women" should play a role in changing the traditional Islamic framework for interpreting theological, ethical, and political issues. Wadud emphasizes the tendency of Qur'an to establish an ethical society with an "emancipatory message" which also includes women as part of that interpretation.[9]

2. Yields of cultural harmony

A kind of cultural harmony is the principle of creating a religious pedagogy programme in which philosophers and theologians are invited to make scientific contributions, while scientists are encouraged to weave the fact of God's existence into their scientific work.

Starting from the principle of cultural harmony, the following considerations in the context of Islamic theology seem fairly promising: "Murad Hoffman discusses self-criticism, developing practical rationality, freeing the obsession with marginal things, the position of women. Tariq Ramadan believes that Muslims should accept secular Islam as a challenge and

8 Cf. Amina Wadud, *Unutar rodnog džihada: ženska reforma u islamu*, Oxford, Oneworld, 2006, p. 53.

9 Cf. Safet Bektović, (Post)modern Islamic philosophy: challenges and perspectives, in: *Islam and Christian-Muslim Relations*. https://doi.org./10.108'0/09596410.2012.676778, 2012, p. 242.

not as a problem or an obstacle to the development of Islamic identity. Muhammad Arkoun advocates subversion or total upheaval in thinking, a deconstruction: why are some teachings accepted as orthodox and others rejected as heterodox? How were orthodoxy and political power related? To discover the imaginary, the unimaginable, the unthinkable as part of our identity. Both Europe and Islam need to pay more attention to the imaginary part of identity, the one that has not been talked about."[10]

Within the Islamic intellectual endeavour of Bosnia and Herzegovina, there have been reflections on the notion of identity[11] that converge with the previous one and represent a kind of guide for participation in a research project, within which this text was created. Research into the identity construct indicates changes within its understanding. This construct, although not always explicit, is mediated as a normative state of 'successful living'. Such connotation of identity has led to harsh criticism and insights that the normatively desired state occurs as an ideological reconciliation between me and my role as the subject and society, as if there is such a thing as a successful life in society that systematically destroys subjective life desires, and identity is considered a patriarchally determined figuration imposed on subjectivity. Within the deconstruction of the basic coordinates of the self-understanding of Islamic identity, the notions of unity, continuity, coherence, and developmental logic are called into question. Concepts such as contingency, discontinuity, fragmentation, fracture, dispersion, and reflexivity predominantly determine the experience of identity today. When it comes to Bosnian Muslim researchers, Silajdžić[12] discusses the issue of Muslim identity through the notion of a crisis that accompanies it, sometimes more and sometimes less, stemming from discrepancies or interactions between Islamic tradition and innovation. Within the Islamic tradition, in addition to its constitutive and unchangeable aspect (Qur'an and Sunnah), there is also an interpretive aspect (experience, articulation in

10 Cf. Safet Bektović, Topic: Izazovi i perspektive europskog islama u svjetlu danskog i bosansko-hercegovačkog iskustva, *XVIII. međunarodni znanstveni skup ISLAM U EUROPI – STANJE I PERSPEKTIVE*, Islamski centar Zagreb, (September 19 – 21, 2012) video material: https://www.youtube.com/watch?v=VLrWs5sPB5Y (accessed August 28, 2021).

11 Cf. Edina Vejo, *Prilozi sociopedagoškom istraživanju identiteta Bošnjaka*, Sarajevo, Dobra knjiga, 2013; Adnan Silajdžić, *Muslimani u traganju za identitetom*, Sarajevo, FPN – El Kalem, 2006.

12 Cf. Adnan Silajdžić, *Muslimani u traganju za identitetom*, 2006.

language, speech, thought), which is interesting for religious pedagogical research.

Giddens' 1991 notion of "reflective projection of personality"[13] directs Muslim self-perception to the fact that identity is not a complete concept, but a life project, which can only be articulated by the inconspicuous efforts of the individual and the community.

The final part of the text examines the possibilities of changing education systems in Islamic countries, which is a generator of positive social change, as opposed to anachronistic stagnation.

3. Tectonics of the attitude changes related to education

There are several different concepts and practices of the Muslim response to the challenges of modern education. It is possible to roughly distinguish two basic directions: the concepts and practices that have adhered to secular-national models aligned with Western models of education, and the concepts and practices that have sought to create alternatives to Western models of education. "In the 1970s, the 'Islamic Education Movement' emerged, which advocated the 'Islamization of knowledge'. The movement was initiated by Muslim intellectuals led by Ismail Furuqi, Abdulhamid Abu Sulayman and Sayid Ali Ashraf. It was inspired by the ideas of early modernists who sought cultural and intellectual liberation from the West. Its goal was to establish a new Islamic educational system that would reconcile classical Islamic disciplines with contemporary natural sciences. In 1977, around 350 world-renown Islamic scholars met to discuss educational policies and opportunities for 'authentic' Islamic education. It was the first of seven conferences (World Islamic Education Conference); other conferences were held in Pakistan in 1980, Bangladesh in 1981, Indonesia in 1982, Egypt in 1987, South Africa in 1996 and Malaysia in 2009. The Movement participated in the founding of several Islamic universities in Muslim societies, e.g., in Kuala Lumpur and Dhaka. Although the projects' aims involved adaptation to modern challenges, dealing with Muslims has had limited success. Yet the members of the Movement have contributed to the discussion revolving around the connection between knowledge and eth-

13 Jelena Zlatar, *Anthony Giddens: Refleksivna projekcija osobnosti*, Zagreb, Institut za društvena istraživanja, 2008.

ics, and they participated in advocating the need for academic education in Islam."[14]

Starting from the existing ideological context, Bamyeh[15] establishes an interpretatively fruitful distinction between 'hermeneutic' Islam and 'instrumental' Islam. Instrumental Islam emphasizes the practical use of Islam, whereas hermeneutic Islam enters into a critical interpretation of Islam, does not view religion as a set of ready-to-use instructions, is not focused on practice and results, nor is it captivated by originality, but is open to the diversity of Islam. Instrumental Islam advocates Islam as a very specific way of life.

Kahteran[16] also warns of this phenomenon, introducing a construct of 'rotated religion', common to all religions, which in the context of Islam means a process in which its central teaching, *La ilahe illalah*, loses its spiritual effectiveness and is reduced to an instrument of justifying the narrow interests of certain groups. Kahteran[17] highlights *ihsani* intellectuality or belief in the One God so that we know that He always looks at us with His benevolence (*terbiyyet*) although we cannot see Him, which is a constitutive category within religious pedagogy. Hermeneutic Islam advocates Islam as a system of ideas.

Even today, there are conflicting views on Muslim education, on the one hand the need for a dynamic interpretation of Islam as a constitutive component of Muslim education, and on the other hand the tendency to abandon the traditional Islamic conception of society. The fundamental question is the following: Is there an intellectual ability to articulate a functional perspective of Muslim education?

Conclusion

This text presents an unpretentious description of only a part of the topics that are subjects of religious pedagogical research: specific religious pedagogical epistemology, contextualization of religious pedagogical in-

14 Safet Bektović, (Post)modern Islamic philosophy: challenges and perspectives, in: *Islam and Christian-Muslim Relations*, in: https://doi.org./10.108'0/09596410.2012.676778, 2012, p. 238.

15 Cf. Mohammed Bamyeh, Hermeneutics against instrumental reason: national and post-national Islam in the 20th century, in: *The World Quarterly*, 29 (2008) 3, pp. 555-574.

16 Cf. Nevad Kahteran, Tradicionalni islam i ideja ihsani intelektualnosti, in: *Znakovi vremena*, 18-19 (2003), Sarajevo, Naučno-istraživački institut Ibn Sina, pp. 38-48.

17 Cf. Nevad Kahteran, Tradicionalni islam i ideja ihsani intelektualnosti, pp. 38-48.

clinations and sensibility for the ideological background of religious pedagogical efforts. Of course, this is modest attempt, strengthened by the long-term academic career of a religious pedagogy teacher, to authentically participate in the dialogue between religions and between cultures. Hence the very affirmative attitude towards the international exchange of insights gained in religious pedagogy, as a *conditio sine qua non* not only of intradisciplinary development but also as a transparent overview of developments in and around religious education, including its range and limitations. Using the language of standards established in educational policies, the category of educational effects points to the question of how the subject reflects on social movements and changes, that is, the question of whether the scientific-theoretical and research sensitivity of religious pedagogy encourages the development of competencies for dialogue between cultures and religions.

THE MEANING AND POSSIBILITIES OF INTER-CONFESSIONAL COOPERATION IN THE TEACHING OF CONFESSIONAL RELIGIOUS EDUCATION

Juro ZEČEVIĆ-BOŽIĆ

UDK 37.091.3:27-752
27-676: 27-752
Review article

Abstract

The paper explores the meaning of inter-confessional cooperation in the teaching of confessional religious education, its nature, characteristics, effects and ways in which it can be practised. Unlike the "ghetto model", the "model of inter-confessional cooperation", both in general and in the teaching of confessional religious education, proves to be valid and appropriate, especially in a pluralistic global society. Although the paper competently and thoroughly raises awareness and even enumerates many advantages and positive outcomes of such inter-confessional cooperation, it does not overlook its possible negative effects that would arise if it would not be based on sound foundations of objectivity and impartiality, and especially if it would not be mature and able to avoid the challenges and traps of syncretistic and proselytizing intentions and interests. The paper also clarifies and explains that inter-confessional cooperation in the teaching of confessional religious education within the Christian spectrum by its very nature, due to greater mutual proximity and a greater number of common elements among Christian communities, allows qualitatively and quantitatively greater levels of inter-confessional cooperation than cooperation in the field of the interreligious spectrum. Possible contributions of inter-confessional cooperation to a more mature and integral personal profile of religious education students are also noted, thanks to which they will be better trained for peaceful and constructive coexistence within the differences present in the confessional, religious and worldview plural environment. The paper also presents concrete examples as an exemplary illustration of inter-confessional cooperation in teaching at different levels with positive outcomes and effects.

Keywords: confessional religious education, education, formation, cooperation, ecumenism, interreligious dialogue.

Introduction

Confessional religious education can in principle be organized and conducted in ways that are more or less closed off or open to other reli-

gious communities. In the "ghetto model" both teachers and students of religious education, as well as the teaching itself, remain isolated within their closed worldview, while in the "cooperation model" they are open to creative, dialogical and constructive encounters as well as collaborations with other confessional, religious and worldview concepts and identities. In the context of the worldview related to a plural European and global society, the second model proves to be not only instructive and recommendable but also necessary, if we want to contribute precisely to the state of affairs in which the confessional, religious, worldview and culturally diverse communities, in interaction with each other, do not permanently confront each other, get into conflicts nor abuse each other in various ways, especially in mutual efforts to assimilate and subjugate others, which brings unjustified suffering and trouble to the human race and individuals in many environments. The omission of possible forms of cooperation in the teaching of confessional religious education, of course, has long-term negative consequences on the ability of new generations to coexist in real existing confessional, religious and worldview environments of today's society. Inter-confessional cooperation in the teaching of confessional religious education favours constructive coexistence in reconciled diversity and thus contributes to the common good.[1]

Even the introduction to the official article entitled *Katolički vjeronauk* (Catholic religious education), published in *Narodne novine* (the Official Gazette) already emphasizes that "religious education as an autonomous school subject with its own epistemology enables all students, who wish so, to get to know, in an authentic and systematic way, preserve and develop their own religious and cultural identity, promoting at the same time the spirit of dialogue and ecumenism in relation to different people, worldviews, religions, confessional and cultural expressions". The purpose of "teaching the subject Catholic Religious Education in primary school" is described as "systematic and comprehensive, ecumenically and dialogically open learning about the Catho-

1 The author presented his paper at the International Scientific Conference *Religijsko obrazovanje u interkulturalnoj Europi* (Religious Education in Intercultural Europe), held on September 20, 2021 at the Catholic Faculty of Theology, University of Zagreb as part of a four-year research project *Doprinos religijskog obrazovanja suživotu u multikulturalnome društvu* (RELIGOBRAZ) (Contribution of Religious Education to Coexistence in a Multicultural Society) conducted by the mentioned Faculty and funded by the Croatian Science Foundation.

lic faith on an informative, cognitive, experiential and active level for maturity in the Christian faith and achieving comprehensive universal and religious education of students," while one of the "general goals" of Catholic confessional religious education is the following: "Discovering, getting to know and accepting the other and the different, and building a sense of respect for other (different) cultures, denominations and religions (ecumenical and dialogical dimension)".[2] It can be expected that inter-confessional cooperation in the teaching of not only Catholic religious education but also other confessional religious education significantly contributes to those goals.

1. Types of cooperation in the teaching of confessional religious education

The term "confession"[3*] in conventional speech is generally used for subgroups within the Christian religion, while subgroups in other religions are not commonly referred to as "confessions". However, even within the spectrum of communities, directions and traditions of the Christian religion, the use of the term "confession" is not equally accepted in all contexts and meanings. The Catholic and Orthodox Churches, for example, do not tend to call themselves confessions, but "Churches". However, the use of the term "confessional religious education" − which usually describes the presence of religious instruction related to religious communities in public and private schools and educational institutions − is not questioned in Christian Churches, ecclesial communities, denominations and confessions. Naturally, the adequacy and justification of the presence of confessional religious education in public educational institutions in some countries is periodically reviewed, challenged or supported, though the term "confessional religious education" itself is not questionable.

2 Cf. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/dodatni/129166.htm (Accessed August 17, 2021).

3 * For the purposes of the translation of this paper, the terms "confession", "confessional" and the like are used in the sense of terms such as "denomination", "church", "church community", "religious community" and the like. Even though the terms are not completely synonymous, the term "confession" was chosen in the English translation to maintain uniformity with the term "confessional religious education". (translator's note)

1.1. Cooperation in the teaching of confessional religious education within the ecumenical spectrum of Christian communities

Cooperation in the teaching of confessional religious education within the ecumenical spectrum of Christian communities can principally and potentially be: mono-confessional, pluri-confessional, multi-confessional and inter-confessional.

The terms themselves largely indicate how these approaches differ from each other. Mono-confessional cooperation engages associates from a single, one's own Christian confessional community (Churches, ecclesiastic communities, denominations…). Pluri-confessional cooperation includes associates from two or more, i.e., several Christian confessional communities. The term multi-confessional cooperation can be used to describe the cooperation of not only several but many confessional communities. While the distinction between mono-confessional and pluri-confessional cooperation is quite clear and precise, the distinction between pluri-confessional and multi-confessional cooperation in teaching is not precisely determined because it depends on when "more" or "several" ends and "many" begins.

Pluri-confessional and multi-confessional ways of cooperation in the teaching of confessional religious education may or may not simultaneously be inter-confessional. To further clarify, the inter-confessional way implies not only the involvement of persons from different confessional communities, but also a greater degree of interaction and togetherness in teaching. For example, if it is organized in such a way that visiting teachers present content related to their own confessions (denominations) consecutively, one after another, perhaps even in separate teaching units, then it is more appropriate and accurate to talk about pluri-confessional or multi-confessional cooperation in religious education. If full-time and visiting teacher or teachers belonging to different confessional communities (denominations) teach at the same time and together, using the method of interaction, manifesting and witnessing mutual recognition of the fundamental Christian unity of faith and communion in ecclesiastically and legally approved religious practices, then the term inter-confessional cooperation is more appropriate and informative, although it still remains simultaneously pluri-confessional and / or multi-confessional.

1.2. Cooperation in the teaching of confessional religious education within the religious spectrum of religious communities

Analogous to the previous breakdown, cooperation in the teaching of confessional religious education within the religious spectrum of religious communities, which by its religious nature is more comprehensive than the ecumenical Christian monoreligious spectrum, can be: *mono*religious, *pluri*religious, *multi*religious and *inter*religious.

Most of what has been said regarding the cooperation in the teaching of confessional religious education within the ecumenical spectrum of Christian communities is analogously and approximately valid for the cooperation in the teaching of confessional religious education within the religious spectrum of religious communities. However, in regard to the scope and intensity of cooperation in teaching, and especially considering common content, it is understandable that the cooperation within the ecumenical spectrum of Christian communities, due to the greater proximity and congruence of their teachings, is likely to be more comprehensive and intensive, although it does not have to always be so, as the degree of cooperation in teaching may also depend on other objective and subjective factors.

The listed types of cooperation in the teaching of confessional and standard religious education can exist: a) with regard to the *teacher* (teacher), b) with regard to *participants* (students, listeners) and c) with regard to both *teachers* and *participants*.

2. Doubts and fears regarding cooperation in the teaching of confessional religious education

Experience and research show that both (religious education) students and those responsible for them, such as their parents, guardians, religious education teachers, educators, etc., have many questions, doubts and fears, and then, consequently, insecurities and reservations regarding that matter, sometimes even avoiding and explicitly refusing inter-confessional cooperation in the teaching of confessional religious education. These doubts and fears cannot be comprehensively listed and described in more detail within the framework of this paper, and we will, just to provide examples, limit ourselves to the two that are most present: the fear of syncretism and proselytism.

2.1. Inter-confessional cooperation in the teaching of confessional religious education and syncretism

The word *syncretism* means 'mixing, merging, alliance'. It derives from two Greek words: *σύν*, meaning 'together', ad *Κρήτη*, meaning 'Crete'. The *Croatian encyclopaedia* states that the term *syncretism* was first used by the Greek historian and philosopher Plutarch (circa 45 − 125) to denote a coalition alliance of the inhabitants of the island of Crete who united against a common enemy. Accordingly, one of the meanings of the word syncretism is: "The merging of different elements in the initial, unfinished stage of development of a phenomenon, e.g., in children's speech, the art of primitive man."[4] It is probably most often used in the domain of confessions (denominations) and religions, where it denotes "mixing and merging of different cults and religious ideas created by mutual influences; receiving customs and rites from other, repressed religions"[5]. Apart from the domain of confessions and religions, that word is also used in other domains and takes on different meanings in different contexts, such as philosophy,[6] linguistics[7], etc. From the above it is clear that syncretism as such does not necessarily have to have negative connotations in every context, for example in Plutarch's original meaning of coalition alliance and unification of citizens of Crete, but syncretistic methods in the field of confessions and religions, in terms of unnatural mixing and merging of that which is by its nature incompatible as well, can be not only inappropriate but also extremely harmful. More specifically, there are constitutive elements of confessions and religions which are incompatible by nature, and which cannot be mixed into something more perfect and functional,

4 Cf. https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=56138. (Accessed August 17, 2021).

5 Cf. *Ibid.* Considering the meaning of the term *syncretism*, the Croatian Encyclopaedia also states the following: "For the most part, religion can be said to represent some form of syncretism in its developmental stages, as they adapt to opportunities and new ideas (e.g., syncretistic Sumerian-Akkadian religion). In a narrower sense, the religions of the Hellenistic period (4th to 2nd centuries BC), which were created by the penetration of oriental elements into the Greek and Roman religions, are considered to be syncretistic. In the common struggle against monotheistic Christianity, the ancient religions also wanted to unite in the worship of one deity (e.g., Mithras, Cybele, Isis)."

6 In the domain of philosophy, syncretism means "the merging of different, often contradictory, philosophical systems into one whole", *Ibid.*

7 In the field of linguistics, syncretism is "the merging of different grammatical functions into one linguistic expression, e.g., the merging of certain cases (dative, locative and instrumental in their plural form) in the Croatian language into the suffix -ima (e.g., *vuc-ima, konj-ima*, meaning wolf-wolves, horse-horses)", *Ibid.*

just as, for example, wheat flour, sawdust and gravel, cannot simply be mixed into one mixture because such unnatural mixing would cost them their natural usability and usefulness which they each have separately. Here, instead of artificial − and sometimes violent − syncretistic merging of elements from different confessions and religions, the model of coexistence in a reconciled wealth of diversity proves to be more appropriate, functional and desirable. In order to achieve this, it is necessary that members of confessions, religions and other worldviews be trained for non-violent and constructive coexistence with relative differences through adequate upbringing, education and lifelong formation.

One of the most frequently cited reasons for reticence and disputing the previously mentioned forms of cooperation in the teaching of confessional religious education of the ecumenical and religious spectrum[8], as well as the lack of its practice in many environments, is the fear that such cooperation would not favour syncretistic selective compilation, unnatural hybrid mixing and merging of essential constitutive elements from different Christian confessions and world religions into a new religion, and in line with that, the relativization and disintegration of existing specific Christian and religious confessional identities.

It is indisputable that, especially at the level of concrete implementation, cooperation in the teaching of confessional religious education can − to a greater or lesser extent − take various deformed and in that sense negative and unwanted forms, including the acquisition of unnatural syncretistic features. However, this possibility should not be a reason to completely exclude inter-confessional cooperation in the teaching of confessional religious education; such cooperation should be practiced by ensuring that those who conduct it are sufficiently and adequately trained for such teaching, i.e., that they acquire the necessary "dose" of competence and knowledge so that inter-confessional cooperation in the teaching of confessional religious education, instead of the desired positive effects, would not generate possible negative consequences and be detrimental to Christian and religious communities. It is necessary, therefore, to continuously monitor and ensure that this cooperation is in no way marked by negative syncretism, dissolution and relativization of one's own confessional and / or religious identity and that ar-

8 Cf. subchapters 1.1. and 1.2.

tificial[9] and unnatural synthesis and introduction − from the perspective of one's own confessional, religious and worldview identity − of incompatible foreign, doctrinal components and practices from other confessions and religions are not "mistakenly included" in teaching. Authentic, positively effective inter-confessional and inter-religious cooperation highly values and consistently respects original confessional identities as a wealth of diversity and has no syncretistic intentions. It recognizes and assumes that a greater degree of harmony, unity and togetherness cannot be achieved by the method of syncretism, as it − by mixing and synthesizing elements from, e.g., a hundred different confessions or religions, actually constructs another new, artificial, one hundred and first, confession or religion, while existing confessional communities do not merge but actually increase in number with new artificial creations.

2.2. *Inter-confessional cooperation in the teaching of confessional religious education and proselytism*

The word proselytism comes from the Greek word *προσήλυτος* (*prosēlytos*), which means 'foreigner, newcomer.' Although it was originally used to denote the converts of other nations to Judaism, today it has taken on a broader meaning and is used to refer to all converts from one confession or religion to another confession or religion.[10] Like the term *syncretism*, this term was not initially burdened with pejorative meanings: The Old and New Testaments treat "proselytism" as a positive concept. There, the 'proselytes' were newcomers, newly converted pagans, who accepted Judaism as their religious and later national community."[11] However, today people use the word *proselytism* most often in a pejorative sense: "'Proselytism' as a term is used today in the negative sense of intrusive and aggressive, fanatical and violent

9 According to *Hrvatski jezični portal* (the Croatian language portal), the term *artificial* refers to what "was made by a man, but imitating something natural; artificial [*artificial vitamins* / synthetic *drugs, as opposed to* natural] ", i.e., something or someone that is neither natural nor original; artificial [*artificial atmosphere*] ", https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=elpvUQ%3D%3D&keyword=artificijelan (accessed: August 17, 2021).

10 Cf. https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=50812 (accessed August 17, 2021).

11 Cf. Niko Ikić, 'Prozelitizam' u Svetom pismu i njegovo shvaćanje u svjetlu ekumenskih odnosa, in: *Obnovljeni život*, 49 (1994.) 1, pp. 85-97.

recruitment of believers (and not just pagans as before) for a Christian community and its tradition."[12]

In today's conventional discourse, *proselytism*, conducted by *proselytors* − whether individuals or institutions − is associated with intrusiveness, aggression, fanaticism, violence, pressure, dishonest and covert intentions and methods, exploitation of the vulnerabilities and weaknesses of other communities, all of which is done using various persuasion techniques and methods (e.g., direct and indirect, subtle or aggressive) in order to persuade as many people as possible to renounce their previous confessional or other affiliations and join the confession (religion, worldview, doctrine, ideology, political group…) to which the proselytor belongs. Therefore, proselytism in this sense is rejected by all Christian Churches that authentically adhere to evangelical and moral principles, although it can often be recognized in the concrete actions of individual Christians and their communities in Croatia, Europe and the world. Both the Catholic Church and the World Council of Churches, which encompasses the Orthodox and Protestant Churches, distance themselves from inappropriate proselytizing methods in their documents and joint statements, urging that the mentioned methods not be presented as a new evangelization. Proselytism as a danger to be avoided was also discussed at the Second European Ecumenical Assembly held in Graz in 1997[13], which was attended by about ten thousand European Christians, including 350 delegates from thirty-four European Catholic Bishops 'Conferences[14] gathered in the Council of European Bishops' Conferences (CCEE)[15] as well as delegates from one hundred and twenty-four churches that are members of the Conference of European Churches (CEC).[16] That is

12 Cf. *Ibid*, p. 85.

13 The first European Ecumenical Assembly, focused on the theme of "Peace with Justice," was held May 15 − 20, 1989 in Basel (Switzerland). The second was focused on the theme of "Reconciliation − A Gift of God and A Source of New Life" and was held September 23 − 29, 1997 in Graz (Austria), while the third was organized September 4 – 9, 2007 in Sibiu (Romania) with the theme being "The Light of Christ Shines Upon All"

14 The Council of European Bishops' Conferences (CCEE) had 34 members in 1997, while today, in 2021, it counts 39 members.

15 A fifteen-member delegation from the Croatian Bishops' Conference was also among the 350 CCEE delegates at the Second European Ecumenical Assembly.

16 The Conference of European Churches (CEC), which is said to have 123 (or 124) members in 1997, today, in 2021, counts 114 members from Orthodox, Protestant and Anglican traditions.

how the following wording found its way to the concluding documents, more specifically, point 1.2 of the "Recommendations for Action": "We recommend that the churches develop a common study document containing basic ecumenical duties and rights. From this a series of ecumenical guidelines, rules and criteria could be developed which would help the churches, those in positions of responsibility and all members, to distinguish between proselytism and Christian witness, as well as between fundamentalism and genuine faithfulness, and help to shape the relationships between majority and minority churches in an ecumenical spirit."[17]

However, certain authors from the field of theology advocate that the words *syncretism* and *proselytism* return to their original neutral and positive meanings and that they are no longer used in a negative sense.[18] Yet, pejorative meanings also seem to be so deeply imprinted not only in everyday colloquial speech but also in scientific theological literature that such expectations seem unrealistic.

In such a situation, inter-confessional cooperation in the teaching of confessional religious education should not and must not be equated with the described *negative proselytism*, i.e., with direct or indirect calculated efforts to make believers of one religious community, confession (or religion) give up their existing church affiliation in order to convert to another. The goal and outcome of inter-confessional cooperation in teaching is not and should not be *re-confessionalization* (change of confession, "conversion"), but *re-evangelization* and *re-Christianisation*. Re-evangelization − that participants of confessional religious education, (religious) students, each in their own Christian confessional community, always consistently accept the system of evangelical values with new freshness. Re-Christianisation − that (religious) students, each in their own Christian confessional community, be renewed in faith in Christ and in the consistent following of Jesus Christ, who spent his time with us doing good.[19] Environments − schools or educational institutions − where the

17 Rüdiger Noll – Stefan Vesper, Versöhnung, Gabe Gottes und Quelle neuen Lebens. Dokumente der Zweiten Europäischen Ökumenischen Versammlung in Graz, Graz – Wien – Köln – Styria, 1998, p. 53 (as translated by: Juro Zečević, OCD).

18 Theologian Niko Ikić from Sarajevo, for example, wants to "encourage the considerations that would return the term 'proselytism' to its original meaning (meaning only converted pagans) already during our time", Niko Ikić, 'Proselytism' in the Holy Scriptures and its interpretation in the light of ecumenical relations, p. 85.

19 One of the most beautiful and at the same time the shortest descriptions of Jesus

distinction between syncretism, (re) evangelization and (re) Christianisation is not ensured and guaranteed, are not mature enough nor ready to implement inter-confessional cooperation in the teaching of confessional religious education.

Inter-confessional cooperation, therefore, should not be abused in the cooperation in the teaching of confessional religious education, nor anywhere else, in a way that would use the platform and opportunity to consciously and purposefully entice students with dishonourable means to denounce one Christian community or religion and convert to another. This is the main difference between inter-confessional cooperation, ecumenism and interreligious dialogue on the one hand, and proselytism on the other.

However, such an approach does not deny the person's right to "conversion", to "transition", in the sense of the second point of the Council Declaration on Religious Freedom, *Dignitatis humanae*, which states, among other things: "the right to religious freedom has its foundation not in the subjective disposition of the person, but in his very nature. In consequence, the right to this immunity continues to exist even in those who do not live up to their obligation of seeking the truth and adhering to it and the exercise of this right is not to be impeded."[20]

Of course, this right does not go against the fact that the most mature decisions in this regard are made by free choice, after a thorough reconsideration, in accordance with one's own conscience and on the basis of a personal decision.

In line with that, the *Message of the Third European Ecumenical Assembly in Sibiu* (Romania), in its 4th recommendation, calls for the following: "We call on our fellow Christians and all who believe in God to respect the right of all peoples to freedom of religion."[21]

Christ's life was noted by the Apostle Peter at Caesarea when, following the invitation by Captain Cornelius, he addressed the brothers there with the following words: "You know what has happened throughout the province of Judea, beginning in Galilee after the baptism that John preached—how God anointed Jesus of Nazareth with the Holy Spirit and power, and how he went around doing good and healing all who were under the power of the devil, because God was with him." (Acts 10:37-38).

20 Cf. The Second Vatican Council, *Dignitatis humanae. Declaration on Religious Freedom* (December 7, 1965). in: *Dokumenti*, Zagreb, Kršćanska sadašnjost, [7]2008, p. 487.

21 Poruka trećeg europskog ekumenskog skupa, subota 8. rujna 2007., Svjetlo Kristovo sve prosvjetljuje!, in: *Poslušni Duhu. Časopis instituta za ekumensku teologiju i dijalog*

3. Positive outcomes and effects of practicing inter-confessional cooperation in the teaching of religious education

It is not really possible to cover and present all the positive effects of practising inter-confessional cooperation in the teaching of confessional religious education, so only some of the most noticeable ones will be selectively and exhaustively listed here.

- Pluri-confessional and multi-confessional cooperation, even when they do not represent a level of *inter-confessional* cooperation, due to the involvement of more teachers with their personal specifics in religious education teaching, are more likely to make lessons more dynamic and interesting for students, and thus more efficient (group dynamics, etc.).
- Mutual verbal and non-verbal communication of high quality between teachers of different confessions, which students directly witness during the classes, is an opportunity for this joint presence to serve as a concrete example of mutual respect and constructive relations between confessions and religions, i.e., the principles that are theoretically taught and proposed to students as part of confessional religious education.
- Direct encounter with representatives of other confessions during classes allows students not only doctrinal but also experiential comparison and makes it easier for them to recognize the specific identity of their own confessions and its values.
- If certain religious content of a confession or the confession itself are presented by a member of that confession, a higher degree of competence and authenticity of such representations can be expected, although this, naturally, may not always be the case.
- Faster and easier overcoming of prejudice, bias and intolerance towards the other and the different − acquired from various sources.
- Exclusive attitude towards other confessions is gradually transformed into an inclusive attitude towards other confessions, facilitating exit from one's own confessional "ghetto".

„Juraj Križanić" Katoličkoga bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 2 (2012) 6, pp. 20-24 (translated by: Juro Zečević, OCD).

– Further development of the ability to recognize what is common to one's own and other confessions: "What unites us is greater than what divides us."
– Giving up proselytizing and syncretistic methods.
– Ability ("skill") to enter into constructive dialogue.
– Constructive coexistence in a more reconciled local, regional and global society.
– If several individuals in the classroom simultaneously or consistently testify their faith in Jesus Christ, Saviour of men and in God, Creator of all people, and pass onto students their knowledge and experiences related to God and his son Jesus Christ, it can be expected that students will more easily actualize their own personal relationship with God as the foundation of their life.

4. Inter-confessional cooperation in teaching confessional religious education as a contribution and corrective to the personal profile of religious education students

Inter-confessional cooperation in the teaching of confessional religious education can contribute to overcoming religious forgetfulness, individual and / or group one-sidedness and exclusivity, phobia and ghettoization, intolerance, fundamentalism, chauvinism, primitivism, selfishness, arrogance, arrogance and vanity, injustice, hatred and violence directed towards different identities, conflict situations and many other negative features that are contrary to the value system of the Gospel and the common principles of humanity.

It is not difficult to recognize that overcoming and missing the aforementioned and other similar shortcomings[22] in the development of each student's personality profile, including students of confessional religious education, can continuously contribute to their socialization and ability for peaceful and constructive coexistence in a modern plural environment, and thus to the common good in specific human environments of global society.

22 Shortcomings: flaws, imperfections, overemphasis, one-sidedness, inconsistency and the like.

5. Concrete examples of inter-confessional cooperation in teaching

The author of this paper does not teach confessional religious education in primary or secondary school, so he is not able to describe examples of inter-confessional cooperation in the field of "confessional religious education" in primary and secondary schools. Therefore, for the sake of authenticity and immediacy of experience, as well as for illustrative purposes, he presents well-known examples from the domains of higher and lifelong (permanent) education.

5.1. Inter-confessional cooperation in teaching at the postgraduate study programme offered at the Catholic Faculty of Theology, University of Zagreb

At the postgraduate study programme offered at the Catholic Faculty of Theology of the University of Zagreb, in the fifth module, currently entitled *Ecumenical Theology and Dialogue of Religions, Worldviews and Cultures* (short: Ecumenical and Interreligious Dialogue), the model of inter-confessional cooperation in teaching has already been applied years. So for example, the printed postgraduate study programme description states that the seminar "Perception of the Decree on Ecumenism of the Second Vatican Council within the Catholic Church" offered in the winter semester of the academic year 2004/2005 is taught by both Jure Zečević (Catholic from the Catholic Faculty of Theology, University of Zagreb) and Lidija Matošević (Protestant from the Matija Vlačić Ilirik Faculty of Theology in Zagreb),[23] while in the summer semester of the same academic year (2004/2005) the same lecturers jointly hold the seminar "Perception of the Decree on Ecumenism of the Second Vatican Council in other Christian communities".[24] In the academic year 2007/2008, such an inter-confessional, Catholic-Protestant, joint way of teaching extended to the course "Protestantism and the Unity of the

23 Cf. Alojzije Hoblaj (ed.), *Poslijediplomski znanstveni studij u području humanističkih znanosti i teološke znanosti akademske godine 2004./2005.*, Zagreb, Glas Koncila, 2004, p. 34.

24 Cf. Alojzije Hoblaj (ed.), *Poslijediplomski znanstveni studij u području humanističkih znanosti i teološke znanosti akademske godine 2004./2005.*, Zagreb, Glas Koncila, 2004, p. 35.

Church",[25] and then to the inter-confessional Catholic-Orthodox teaching of the following courses: More Significant Theological Courses of the Christian East and West in the Ecumenical Perspective, Liturgy and Liturgical Heritage in the Ecumenical Context, Comparative Confessiology and Orthodox Theology and Unity of the Church.[26] It is important to point out that all these inter-confessional courses include formally realized and recorded cooperation, institutionally approved by the Faculty Council of the Catholic Faculty of Theology of the University of Zagreb, which serves as one of the indicators of its ecumenical openness and harmonization with the Second Vatican Council.

5.2. Inter-confessional cooperation in teaching at the Systematic Studies of Spirituality in Zagreb

Ever since 2006, the Croatian Carmelite Province of Saint Joseph the Father in Zagreb has been conducting the Systematic Studies of Spirituality (SSD), a study programme affiliated with the Pontifical Theological Faculty and Pontifical Institute of Spirituality Teresianum in Rome. The author of this paper personally participated in the development of its programme and curriculum, organization and teaching. The author's proposal to include in the study programme a course titled Comparative Spirituality, in which teaching would be conducted in an inter-confessional manner, i.e., in which Orthodox spirituality would be discussed by Orthodox lecturers, and Protestant spirituality by Protestant lecturers, just as Catholic lecturers would discuss Catholic spirituality. That course is therefore pluri-confessional and inter-confessional, since it manifests mutual recognition of the fundamental Christian unity of faith and ecclesiastical legal and legitimate, i.e., approved forms of religious communion.

However, the cooperation in the teaching of Comparative Spirituality is not only inter-confessional in the ecumenical (intra-Christian sense), but

25 Cf. Alojzije Hoblaj (ed.), *Poslijediplomski studijski program licencijata i doktorata u području humanističkih znanosti i teološke znanosti akademske godine 2005./2006. – 2007./2008.*, Zagreb, Glas Koncila, 2007, pp. 64-65, 136.

26 Cf. https://www.kbf.unizg.hr/studenti-i-studiranje/poslijediplomski-studij/red-predavanja-poslijediplomski-studij/v-specijalizacijamodul-ekumenska-teologija-i-dijalog-religija/ (accessed: December 17, 2021).

also plurireligious, given that Jewish spirituality is taught by a lecturer affiliated with Judaism and Islamic spirituality by a lecturer affiliated with Islam. It is true that this second collaboration within the course Comparative Spirituality, of course, is not inter-confessional nor interreligious in terms of common witness to the unity of faith in Christ and communion in religious spiritual practices. Therefore, in this particular example of Comparative Spirituality taught within the programme of the Systematic Studies of Spirituality, and always when it comes to cooperation in teaching with other religions, it is more accurate to talk about plurireligious and / or multireligious cooperation, of course, if the above preconditions for its implementation are met. Such cooperation could still be described as interreligious, but not in the sense of connection through *communicatio in sacris*, but only in the sense of the involvement of members of several different religions in this cooperation.

All the stated advantages of inter-confessional cooperation can also be experimentally verified, most easily by surveying students, i.e., participants. Such a survey revealed that when it comes to both described practical examples, the surveyed participants overwhelmingly stated and confirmed that they want the spirituality of other Christian confessions and non-Christian religions to be presented by members of those confessions and religions rather than having a single lecturer affiliated with one confession (religion) discussing other confessions and religions. The participants highly praised the existing inter-confessional and plurireligious manner of cooperation in the teaching of the course.

Conclusion

After all that has been stated, despite justified fears of possible syncretistic, proselytizing and other deviations − if they and other similar deviations are responsibly and successfully prevented − it can be reasonably concluded that inter-confessional cooperation in the teaching of confessional religious education has been and should remain broadly supported within professional and scientific circles, by teachers, theologians, catechists and other practitioners in the domain of school and parish catechesis because it directly and indirectly contributes to the students' ability for constructive coexistence in reconciled diversity and thus con-

tributes to the common good. As such, it should be even more intensely advocated and promoted, while responsibly ensuring that it − due to conscious and deliberate tendencies and / or unconscious and involuntary oversights and mistakes − would not degenerate and take forms that would destructively affect the specific and indispensable essence of confessions and religions.

RELIGIOUS DIMENSION OF INTERCULTURAL EDUCATION IN EUROPEAN AND CROATIAN DOCUMENTS

Ružica RAZUM – Marija JURIŠIĆ

UDK 37.014.52(093.2) (4-6EU)
27-752:37.016(497.5)
Preliminary communication

Abstract:

The aim of this paper is to analyse and evaluate the representation of the religious dimension in intercultural education within certain important European and Croatian documents. The fundamental documents by the Council of Europe are taken into consideration. Based on these documents, the compliance of Croatian (curriculum) educational documents with the guidelines of European documents relevant to the understanding of educational trends is evaluated. This is a research topic that is very poorly represented in the Croatian-speaking area.
The introductory part presents some of the external indicators that testify to the growth of interest in religion and religious education, especially in the past twenty years. The first part elaborates on the importance of the religious dimension of intercultural education, as well as the meaning behind the term. The second part provides a brief overview of the main European documents important for understanding the religious dimension of intercultural education. The third part brings an evaluation of the presence of the religious dimension of intercultural education in the Croatian educational system, with special emphasis on the school subject of Catholic Religious Education.

Keywords: religious education, religious dimension of intercultural education, Catholic religious education, European documents, curriculum.

Introduction: increasing interest in religion and religious education

The times we live in could be described as challenging for religion and especially for all those involved in religious education. Numerous European documents as well as various research in the last twenty years testify to the growing interest in religion and particularly in religious education. Interest in religion started increasing at the beginning of the new century. The connection between religious and political extremism,

which led to terrorist attacks in the early 21st century, has put religion in the spotlight, unfortunately, for completely wrong reasons. Those events spurred an increase in Islamophobia associated with the perception of religion as being in close connection with violence, intolerance and hatred. But it is becoming increasingly clear and recognized that just as a mixture of religious, political, economic, or ethnic fundamentalism has the potential to incite believers to violence, religion has the power to promote values of respect, justice, and compassion. Religions, due to the focus they put on generally accepted fundamental values and social responsibility for the common good, have something rather positive to offer Europe.[1] In the world of ethical-religious pluralism, religion is progressively recognized as an important factor in promoting coexistence in society.

In such a climate, European governments have started taking into account the need to take religion seriously at the political and legislative levels. Discussions on the role of religious and secular worldviews in shaping society have intensified, especially when it comes to the role of religion in the educational system. It is becoming increasingly clear that religion and religious education are not marginal to social, legislative and educational efforts at European level. Many European documents, symposia, publications, networks and research studies focused on the field of religious education testify to the growing appreciation of the importance of religious education in Europe. Religious education is considered an indispensable part of intercultural education and dialogue.[2] It is important, however, to note at the outset that the term "religious education" has different meanings in different national contexts, as it encompasses confessional and non-confessional processes of teaching and learning religious reality throughout its various dimensions.

1. The religious dimension of intercultural education

In the context of globalization, education faces the challenges inherent in the growing cultural and religious diversity in order to be able to shape individuals capable of living together peacefully. As religiously homogeneous societies no longer exist in Europe, children and young peo-

1 Cf. Patricia Kieran – Anne Hession, *Exploring Religious Education. Catholic Religious Education in an Intercultural Europe*, Veritas, Dublin, 2008, pp. 17-23.

2 Cf. Bert Roebben, Learning in difference: inter-religious learning in the secondary school, in: Patricia Kieran – Anne Hession, *Exploring Religious Education. Catholic Religious Education in an Intercultural Europe*, pp. 124-127.

ple meet friends of different religious roots and affiliations. Every person crosses paths with different (non) religious people in his or her living environment, so it is necessary to learn how to place them within one's own mental structures, without abandoning one's own identity and tradition. In situations where pluralism is an immutable fact, thematizing the other does not hinder the construction of a religious identity, but actually contributes to its construction. Encountering diversity and interacting with it allows identity to emerge.[3] It is crucial to provide young people with the opportunity to acquire knowledge and interpretive competencies that will enable them to recognize, understand and respect their own and others' religious origins. In such an environment, successful education contributes to mutual understanding in the context of diversity. Attention to the religious dimension of intercultural education can significantly contribute to peace, openness to other cultures, tolerance and respect for human rights in Europe. The document *Educating to Fraternal Humanism* is also in line with that notion, emphasizing that "religions can significantly contribute to achieving the social objectives of peace and justice"[4].

What is meant by the term "religious dimension" of intercultural education? Despite the processes of secularization and globalization, which greatly change the current state of religion, especially Christian churches, the presence of religious elements is still evident and strong in various areas of contemporary life. Religion is an important "cultural phenomenon".[5] The religious dimension is expressed in numerous social and political phenomena where the religious determinants of an individual play an important role. Regardless of the way in which the religious dimension of life is reflected in the functioning of society, the fact remains that the weakening of the political role of religion does not imply a halt and disappearance of the personal and social role of religious beliefs. Religion is not exclusive to the private domain of life because religious and moral beliefs establish and motivate social action. Individuals act on the

3 Cf. Martin Jäggle, Poučavanje kršćanske religije i drugi, in: *Kateheza*, 30 (2008) 2, pp. 117-128, here 123.

4 Congregation for Catholic Education (for Educational Institutions), *Educating to Fraternal Humanism. Building a "Civilization of Love". 50 years after Populorum progressio* (April 16, 2017), Zagreb, KS, 2018, issue 13. (hereinafter: EFH).

5 Micheline Milot, The religious dimension in intercultural education, in: Council of Europe, *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, John Keast, Strasbourg, 2008, pp. 13-20.

political, social and cultural scene in accordance with their values and religious or philosophical beliefs. It is not possible to continue to observe the religious phenomenon as an exclusively individualistic element, devoid of cultural, economic and social implications.[6] *The White Paper on Intercultural Dialogue* points out the fact that practising religion is a part of contemporary life and therefore "cannot and should not be outside the sphere of interest of public authorities"[7].

The challenge that religious diversity poses in Europe is closely linked to key educational topics such as intercultural education, education for democratic citizenship and human rights education. The increasingly expressed multicultural and multi-religious feature of modern societies is one of the causes of the growing interest in religious education. All existing models of religious education are faced with the task of responding to the challenges of the growing pluralism of European society. Schools represent the first instance where students come into contact with different values and views of life shaping the identity of individuals. Both public and religious schools are heterogeneous in terms of students and their values, religious beliefs, and religious practices. So, given the presence of intercultural dimension at all levels of education, from preschool to university, it is clear that "it must serve as the starting point for spreading a culture of dialogue"[8].

Religious dimension, as an integral part of the culture and identity of a large number of individuals, is an essential part of intercultural education. The values on which identity and moral beliefs are based upon can also derive from philosophical, secular humanistic and agnostic beliefs. Accordingly, the term "religious dimension" in intercultural education, as highlighted in the Council of Europe document, is not used to denote some type of religious education, but is primarily aimed at fostering reciprocal awareness, respect, and learning how to live together in order to promote social cohesion and everyone's civic participation in a demo-

6 Various authors emphasize the importance of understanding religions as a set of inevitable values of a society in which religions are increasingly becoming the subject of public debates. Cf. for example, Giancarlo Bosetti, *Fallimento dei laici furiosi*, Rizzoli, Milano, 2009.

7 Council of Europe, *White Paper on Intercultural Dialogue "Living Together as Equals in Dignity"*, Strasbourg, May 7, 2008 (hereinafter: *The White Paper on Intercultural Dialogue*), p. 33.

8 EFH, issue 14.

cratic context, in which everyone feels equally accepted in terms of rights and dignity"[9].

Given the strength and depth of beliefs that define the values and identity of an individual, the question arises as to how intercultural education can take into account the religious dimension in order to foster mutual understanding and learning to *live and work together*? According to the Council of Europe document, there are three fundamental goals of the religious dimension of intercultural education: These are: education for tolerance, seen as an awareness of the existence of different life options and respecting others; education for reciprocity, seen as a willingness to acknowledge others for what we would like to be acknowledged ourselves and not to offend others in a way that we would not want others to do to us[10]; education for civic opinion, seen as the ability to distance oneself and the ability to reflect and remain moderate in public expression of identity, with mutual respect and sharing with others.[11] In this sense, it can be said that the religious dimension of intercultural education contributes to the realization of the four pillars of education for the 21st century, described in the Delors report.[12]

Although the religious dimension of intercultural education is present in many school subjects, the main form of its promotion occurs within subjects that study and teach religion within the school system. There are two basic approaches to religious education across schools in Europe: confessional religious education and non-confessional religious education. Confessional religious education, in various confessional variants, reflecting on religion from within, is represented in the school systems of most European countries. In the last few decades, confessional religious education "has taken on a specific school profile that distinguishes

9 Micheline Milot, The religious dimension in intercultural education, p. 22.

10 This goal is a "secular" version of the biblical "golden rule": "So in everything, do to others what you would have them do to you" (Matthew 7:12), or "Whatever you want people to do for you, do the same for them" (Luke 6:31). Also cf. Kongregacija za katolički odgoj, *Odgajati za međukulturalni dijalog u katoličkoj školi* (October 28, 2013.), KS, Zagreb, issue 51.

11 More on the subject, in: Micheline Milot, The religious dimension in intercultural education, pp. 24-28.

12 Cf. Jacques Delors, *Učenje. Blago u nama. Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*, Educa, Zagreb, 1998. See also: Robert Jackson – Kevin O'Grady, The religious and worldview dimension of intercultural education: the Council of Europe's contribution, in: *Religious Education,* 30 (2019) 3, pp. 247-259, here 249. https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1539306.

it from church catechesis in the narrow sense (which is a specific activity of the Church aimed to deepen the faith of believers) and from general religious education"[13]. Non-confessional religious education approaches religion from the outside. More specifically, it is a descriptive and historical approach that encompasses learning about religion, the values and behaviour of believers and members of other religions, as well as understanding the way in which a particular religion affects the behaviour of individuals and communities.

Regardless of the type of religious classes, the goals of intercultural education are increasingly becoming an integral part of religious education. It is precisely the increasingly expressed multicultural and multi-religious feature of modern societies that is one of the causes of the growing interest in religious education. All existing models of religious education are therefore faced with the task of responding to the challenges of the growing pluralism of European society.[14]

2. European educational policy: the religious dimension of intercultural education

The debate on intercultural education at the level of European institutions was initially focused on the acquisition of knowledge about history, democracy, human rights and the development of linguistic competences, while the religious dimension of it was neglected. The debate on religious education in the field of the public education system began to develop more intensely at the end of the last and the beginning of the new millennium, finally becoming an indispensable part of intercultural education in the last two decades. The inclusion of the religious dimension in intercultural education happened due to the growing awareness of the importance of the religious dimension for the political, social, cultural and educational future of Europe, and especially for the development of a culture of coexistence.[15]

13 Flavio Pajer, Religija: nastava r./vjeronauk, in: *Leksikon odgojno-obrazovnih znanosti* (Croatian edition prepared by Ivan Marijanović), Zagreb, AOOZH, 2017, pp. 997-1000, here 997.

14 Cf. Ružica Razum, Vjeronauk u službi dijaloga i pomirenja, in: *Bogoslovska smotra*, 87 (2017) 3, pp. 553-575, here 568.

15 More on the subject, in: Ružica Razum – Marija Jurišić – Tomislav Šegina, Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja: doprinos katoličkog vjeronauka interkulturalnom obrazovanju, in: *Crkva u svijetu*, 56 (2021) 4, pp. 591-618.

Numerous international initiatives and recommendations of the Council of Europe, UNESCO, the European Commission, the Organization for Security and Cooperation in Europe (OSCE[16]) and other international bodies testify to the need to include the religious dimension in intercultural education.[17] Many European studies on religious education, which have been conducted for several years now across different European countries, also testify to the growing interest in religious education in public schools.[18]

2.1. Fundamental European documents

Religious education has been recognized as a resource, a tool that is used to promote democratic values, human rights and active citizenship. More precisely, religious education is one of the contributing factors facilitating the realization of European policies related to coexistence in a pluralist Europe. The institution that promotes it the most is the Council of Europe, connecting it to its own principles, namely human rights, democracy and the rule of law. When it comes to the way the Council of Europe defines intercultural education, the year 2002 is considered a turning point. That year was marked by the introduction of the notion of the *religious dimension*, denotating one of the determinants of intercultural education, which had been neglected up until then due to the notion of religion as a private choice. In a number of its documents, the Council of Europe emphasizes the importance of the religious dimension of intercultural education[19]. The document *Education*

16 More on the subject, in: https://www.osce.org (October 10, 2020).

17 More on the subject, in: Robert Jackson, The European Dimension: Perspectives on Religious Education from European Institutions, Professional Organisations and Research Networks, in: Martin Rothgangel – Robert Jackson – Martin Jäggle (ed.), *Religious Education at Schools in Europe. Part 2: Western Europe*, Vienna University Press, 2014, pp. 19-41; Luce Pépin, *Teaching about Religions in European School Systems. Policy issues and trends*, NEF Initiative on Religion and Democracy in Europe, Alliance Publishing Trust, London, 2009; Ksenija Rukavina Kovačević, Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja: stanje i perspektive, in: *Život i škola,* 62 (2016) 2, pp. 145-155, here 145.

18 Cf. Robert Jackson, The European Dimension: Perspectives on Religious Education from European Institutions, Professional Organisations and Research Networks, pp. 19-41.

19 More on the subject, in: Ružica Razum – Marija Jurišić – Tomislav Šegina, Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja: doprinos katoličkog vjeronauka interkulturalnom obrazovanju, pp. 597-604. See also: Peter Schreiner, Religious education from a European perspective, in: Patricia Kieran – Anne Hession, *Exploring Religious Educa-*

and Religion (2005)[20] links general knowledge of religions with positive patterns of behaviour and encourages teaching about religions at primary and secondary levels of education. The Declaration of the European Conference on "The Religious Dimension of Intercultural Dialogue" (2007)[21] encourages the representation of the religious dimension in the education system and confirms that religion can elevate and enhance dialogue. *The White Paper on Intercultural Dialogue "Living Together as Equals in Dignity"* (2008)[22] plays a particularly important role in recognizing the religious dimension of intercultural education. Although the school curriculum as a whole carries the responsibility to promote education for interculturality, this document particularly emphasizes the role of subjects related to religious education. Recommendation on the *dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education* (2008)[23] stresses the significance of being familiar with religious and non-religious convictions for the development of tolerance, mutual understanding and trust in society. Recommendation on the religious dimension of intercultural dialogue (2011)[24] notably confirms the importance of the education system in the process of getting to know and

tion. Catholic Religious Education in an Intercultural Europe, pp. 109-123.

20 Parliamentary Assembly of the Council of Europe, *Recommendation 1720: Education and religion* (October 4, 2005). http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17373, for Croatian translation see: Ružica Razum, *Vjeronauk između tradicije i znakova vremena*, pp. 307-311.

21 Council of Europe, Final Declaration of the European Conference on "The religious dimension of intercultural dialogue" (April 23 -24, 2007), at: https://rm.coe.int/09000016805d5d56 (September 5, 2020).

22 Council of Europe, *White Paper on Intercultural Dialogue "Living Together as Equals in Dignity"*, Strasbourg, May 7, 2008.

23 Cf. Council of Europe, Recommendation 12 of the Committee of Ministers to member *states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education* (December 10, 2008). https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d20e8 (September 5, 2020). In 2014, the Council of Europe published a book entitled *Signposts − Policy and Practice for Teaching About Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education*, which deals with the implementation of the Council of Europe Recommendation on the religious and non-religious dimensions of intercultural education. The fundamental question that is present throughout the content of the book is: How does teaching religious and non-religious convictions and worldviews contribute to intercultural education in European Union schools in the 21st century? Cf. Robert Jackson, *Signposts – Policy and Practice for Teaching About Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2014.

24 Parliamentary Assembly of the Council of Europe, *Recommendation 1962: The religious dimension of intercultural dialogue* (April 12, 2011). http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17973&lang=en (September 5, 2020).

understand other cultures, worldviews and religions, emphasizing that religious education classes can become a place of meeting and listening to members of different faiths, religions and worldviews. The recommendation also highlights the importance of training teachers for intercultural and interreligious dialogue.

As part of the discussions on the most appropriate models of religious education, a group of experts from the OHIDR (Office for Democratic Institutions and Human Rights) and the OSCE drafted a document entitled *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*.[25] This document was prepared with the aim of contributing to a better understanding of the increasing religious diversity and the growing presence of religion in public space. Coexistence in a plural society demands tolerance towards differences. On the other hand, tolerance requires, as a minimum, knowledge and understanding of the religious and non-religious convictions of the other and the different.

European documents point out the perspective that sees studying of religion as contributing to the intercultural nature of education, whether taught as a separate school subject or as a component of different subjects.[26] The Council of Europe does not use the term *religious education*, but prefers the formulation "religious dimension of intercultural dialogue". The religious dimension is indicated in the expression *learning about religions* and, although the Council of Europe does not use the term *religious education*, it refers to it in regards to the diversity of models and approaches to learning about religions in individual countries. Member States are advised to introduce the topic of the religious reality of society as a separate school subject or as a segment of other subjects in the context of general education. Religious education is closely linked to intercultural goals and the promotion of European values. It is believed that religious education can contribute to the suppression of unwanted patterns of behaviour at an age when it is possible to achieve the formation of personality, behavioural patterns and attitudes. The notion of the *religious dimension of intercultural education* is broad enough to make sense in different contexts and

25 OSCE, *The Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools*, Organisation for Security and Co-operation in Europe, Office for Democratic Institutions and Human Rights, Warsaw, 2007. www.osce.org/item/28314.html ((October 4, 2020).

26 Robert Jackson, *Signposts – Policy and Practice for Teaching About Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education*, pp. 16-17.

to be interpreted in accordance with specific cultural, religious, school needs. Although the Council of Europe's recommendations are not binding to the Member States, the general objectives and purpose of religious education in most European curricula are placed precisely in the context of religious and cultural diversity, including diversity of worldviews and non-religious convictions, which is also the idea behind European recommendations. By studying the reference book[27] and guidelines for the implementation of religious education, based on the recommendations of the Council of Europe, we can notice the promotion of models of religious education and general goals that serve the goals of European organizations. The prevailing view is that religiously neutral goals influence the creation and increase of students' sensitivity to different religious traditions and religions, but also to non-religious worldviews.[28] Guiding students towards a religious reality with no specific connection to a particular religious tradition orientates a person within a multitude of religious traditions which all have a claim to its own truth. That is why the Council of Europe promotes a non-confessional approach that partly involves *learning about religion*, yet relies mostly on *learning from religion*, focusing on experiences of students affiliated with different religious traditions in order to provide students not only with knowledge of others but also of the internal reasons for convictions the other relies on. It is assumed that this way students can question and consolidate their convictions, as well as learn how to communicate them to others without questioning other people's convictions. The expected outcomes are the prevention of fundamentalism, bigotry, discrimination and intolerance.

In a time marked by globalization, religious fundamentalism and, above all, the conflict between Islamic and Christian civilizations, the provision of high-quality religious education and well-trained teachers are of immeasurable importance.[29] The increase in this awareness is more than

27 Cf. Council of Europe, *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, J. Keast (ed.), 2007, Council of Europe, *Autobiography of Intercultural Encounters: Context, concepts and theories*, Strasbourg, 2009, Council of Europe, *Developing intercultural competence through education*, J. Huber – C. Reynolds (ed.), Paris, 2014, Robert Jackson, *Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non- Religious Worldviews in Intercultural Education*.

28 Cf. Peter Schreiner, Religious education in the European Context, in: *Crossings and Crosses*, Jenny Berglund – Thomas Lundén – Peter Strandbrink (ed.), Boston – Berlin, 2015,p. 147.

29 Oliver Brennan (ed.), *Critical Issues in Religious Education*, Veritas, Dublin, 2005, p.7.

noticeable, particularly in the Council of Europe's documents, as well as in many European scientific studies undertaken in the last two decades.

2.2. *Research and other initiatives related to religious education*

In the last twenty years, empirical research has become increasingly important in the development of European educational policies and practices with regard to religious education. There are several major international research networks in this area:[30] International Seminar on Religious Education and Values (ISREV)[31]; European Network for Religious Education through Contextual Approaches (ENRECA); European Association for the Study of Religions (EASR)[32]; Research on religious education in schools in Europe (*L'insegnamento della Religione risorsa per l'Europa*), conducted between January 2005 and November 2007, and initiated by the Council of the Bishops' Conferences of Europe (CCEE)[33]; REDCo (*Religion, Education, Dialogue, Conflict*), a three-year project (2006 − 2009)[34]; Teaching Religion in a Multicultural European Society − TRES, a European network of academic institutions and other professional organizations, engaged in the field of religious teaching[35]; Religious Education at Schools in Europe project (REL-EDU)[36]; European Values Study, a

30 More on the subject, in: Robert Jackson, The European Dimension: Perspectives on Religious Education from European Institutions, pp. 29-35.

31 More on the subject: https://www.isrev.uk (October 4, 2020).

32 More on the subject: https://www.isrev.uk ((October 4, 2020).

33 Conferenza episcopale Italiana. Servizio nazionale pre l'IRC (ed.), *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa. Atti della ricerca del Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa*, ELLEDICI, Leumann (TO), 2008.

34 More on the subject, in: Robert Jackson, The European Dimension: Perspectives on Religious Education from European Institutions, Professional Organisations and Research Networks, pp. 32-33.

35 More on the subject: www.uni-siegen.de/phil/kaththeo/mitarbeiter/riegel/projekte/tres/ (October 5, 2020).

36 Project (rel-edu.eu). Six books on Central Europe, Northern Europe, Western Europe, Southern Europe, Northeastern Europe and Eastern Europe have been published so far: Martin Rothgangel – Martin Jäggle – Thomas Schlag (ed.), *Religious Education at Schools in Europe, Part 1: Central Europe*, V&R unipress, Göttingen – Vienna University Press, Wien, 2016; Martin Rothgangel – Robert Jackson – Martin Jäggle (ed.), *Religious Education at Schools in Europe. Part 2: Western Europe*, V&R unipress, Göttingen – Vienna University Press, Wien, 2014; Martin Rothgangel – Martin Jäggle – Geir Skeie (ed.), *Religious Education at Schools in Europe. Part 3: Northern Europe*, V&R unipress GmbH, Vienna University Press, Wien, 2014; Martin Rothgangel – Yauheniya Danilovich – Martin Jäggle (ed.), *Religious Education at Schools in Europe: Part 4: Eastern Europe,* V&R unipress GmbH, Vienna University Press, Wien, 2020; Martin Rothgangel – Martin

comprehensive international and longitudinal programme that explores fundamental human values, including the area of beliefs, attitudes and values of people across Europe.[37]

3. The religious dimension of intercultural education in the Croatian educational system

What is the situation like in the Republic of Croatia? How is the religious dimension of intercultural education observed and evaluated at the level of scientific research and at the level of curriculum documents? Although European educational policies have shifted their focus on the religious dimension of education, the review of Croatian pedagogical literature reveals that religious education, present in the Republic of Croatia in the form of confessional religious education, is not the subject of intercultural projects and scientific papers. When it comes to the religious-pedagogical field of research in Croatia, the topic of intercultural education is not really in the focus of research interest, but growing awareness of the need for its inclusion in the education and work of religious teachers and in the content of religious education is fairly noticeable.[38]

Jäggle – Ednan Aslan (ed.), *Religious Education at Schools in Europe. Part 5: Southeastern Europe*, V&R unipress GmbH, Vienna University Press, Wien, 2020; Martin Rothgangel – Dorothea Rechenmache, – Martin Jäggle (ed.), *Religious Education at Schools in Europe. Part 6: Southern Europe*, V&R unipress GmbH, Vienna University Press, Wien, 2020.

37 *European Values Study* – EVS the project was launched in Europe in the late 1970s. Four survey waves have been conducted so far (1981, 1990, 1999/2000, 2008). Each wave saw an increase in the number of participants, with 47 European countries participating in 2008. The fifth wave, called EVS-2017, is currently underway, based at the University of Tilburg in the Netherlands. The Republic of Croatia has participated in the international project *European Values Study* through the Catholic Faculty of Theology, University of Zagreb, ever since 1999. More on the subject, in: https://www.kbf.unizg.hr/ ((October 5, 2020).

38 In the field of religious pedagogy in Croatia, the following research has been conducted on the religious dimension of interculturality: Research on the level of the culture of recognition and respect for diversity among religious teachers of all religious communities in the Republic of Croatia: Ana Thea Filipović, Odnos vjeroučiteljica i vjeroučitelja u Hrvatskoj prema razlikama u razredu i nastavi, in: *Crkva u svijetu*, 51 (2016) 1, pp. 7-34; research on the cooperation of religious teachers of different denominations as a prerequisite for coexistence: Teuta Rezo, *Kooperation im konfessionellen Religionsunterricht als Erziehung zum Respekt von den Menchen und zur Wertshatzung der Person des Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft Kroatiens* (doctoral dissertation), Vienna, 2009; in 2016, an analysis of all Catholic Religious Education textbooks for primary and secondary schools was conducted with the aim of examining the quantitative saturation of content with certain value determinants: Ksenija Rukavina Kovačević – Kornelija Mrnjaus, Vrijednosni aspekti u osnovnoškolskim i srednjoškolskim udžbenicima za katolički vjeronauk u RH, in: *Napredak*, 158 (2017)

Reviewing the literature from the Croatian pedagogical and religious pedagogical domain, we can conclude that there has been no systematic review and evaluation of the Council of Europe's documents[39] and the European educational policy regarding the development and definition of the religious dimension of intercultural education. Religious education has not yet been the subject of research in the context of intercultural education.[40]

3.1. Interculturality (and its religious dimension) in educational documents

At the beginning of the new millennium, numerous initiatives related to changes in the school education system started surfacing. These initiatives[41], as well as the latest school documents, testify to the intensity and efforts of Croatian educational policies to improve the educational system. But how much do these documents take into account intercultural education, especially the religious dimension of that education? Although the values of coexistence and dialogue are often mentioned in various primary and secondary school subjects, the explicit mention of

1-2, pp. 85-98; research conducted as part of the doctoral dissertation that touched on the value dimensions of religious education and the representation of intercultural education in religious education: Ksenija Rukavina Kovačević, *Vrijednosno-pedagoški identitet i perspektive razvoja konfesionalnog religijskog odgoja i obrazovanja (katoličkog vjeronauka) u javnoj školi u Republici Hrvatskoj* (doctoral dissertation), Rijeka, 2012.

39 It is imperative to point out the article by Ksenija Rukavina Kovačević on the religious dimension of interculturality, which provides insight into the process of creating a religious dimension, emphasizing the role of several international institutions, notably the Council of Europe. Cf. Ksenija Rukavina Kovačević, Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja: stanje i perspektive, in: *Život i škola*, 62 (2016) 2, pp. 145-155. This paper provides an overview of key projects, conferences and recommendations, as well as a comparison with Croatian educational programmes.

40 This topic started to be considered and written about more intensively within the RELIGOBRAZ Project. So far, the following papers related to this topic have been published within the mentioned project: Ružica Razum – Marija Jurišić – Tomislav Šegina, Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja: doprinos katoličkog vjeronauka interkulturalnom obrazovanju, in: *Crkva u svijetu*, 56 (2021) 4, pp. 591-618; Ana Thea Filipović, Interkulturalizam u obrazovanju. Značenje za religijskopedagošku praksu i stjecanje kompetencija nastavnika vjeronauka, in: *Diacovensia*, 29 (2021) 4, pp. 541-561; Nenad Malović – Kristina Vujica, Multicultural Society as a Challenge for Coexistence in Europe, in: *Religions*, 2021, 12(8), p. 615, https://www.mdpi.com/2077-1444/12/8/615/pdf. Tomislav Kovač – Juro Zečević Božić, Odgoj, obrazovanje i formacija za ekumenski i međureligiski dijalog prema dokumentima Katoličke crkve in: *Bogoslovska smotra* 91 (2021.) 4, 847-876.

41 More on the subject, in: Blaženka Valentina Mandarić – Ružica Razum, *Važnost odgoja u današnjem svijetu. Doprinos vjeronauka odgojnom djelovanju škole*, GK – KBF Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 2015, pp. 16-18.

the word *intercultural* is not that common. The word *intercultural* is associated with the term religion even less often.

Interculturalism as a fundamental principle of the curriculum was first mentioned in *the National Curriculum Framework for Pre-School Education and General Compulsory and Secondary Education* (NOK) in 2011 and is defined as "understanding and accepting cultural differences in order to reduce inequalities and prejudices against members other cultures"[42]. Although the goals and contents related to intercultural education are present in many educational parts of the mentioned document, the terms *interculturalism* and *intercultural education* are mentioned only once in the document, in the part which refers to the principles of the National Curriculum Framework. The religious dimension of intercultural education in this document occupies an important place, especially in the field of humanities and social sciences.[43]

The new *School of Life* curricula were first introduced in the school year 2019/2020.[44] Considering the current curriculum documents, in the context of *School for Life* intercultural education is explicitly primarily linked to cross-curricular topics, particularly the topic of Civic Education. Thus, when it comes to the fundamental attitudes that are to be promoted among students, the cross-curricular topic of Civic Education also includes the "advocacy for interculturality"[45]. It is interesting, however, that there is not a single mention of the word "religion" or any of its derivatives in the whole document (the word "beliefs" is mentioned once). The interdisciplinary topic of Personal and social development does not mention interculturality, while the word "religion" is mentioned in one place, within the topic dealing with national and cultural identities. The explicit mention of interculturality is better represented in certain religious education curricula.[46]

42 Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, MZOŠ, Zagreb, 2011, p. 26.

43 Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, pp. 180-207, also see pp- 22, 39, 47.

44 Kurikulumi – Škola za život (skolazazivot.hr) (September 6, 2021).

45 GOO_kurikulum.pdf (skolazazivot.hr) (September 18, 2021).

46 The current curriculum documents bring about the subject curricula of Catholic Religious Education, Orthodox Religious Education and Islamic Religious Education. See: Kurikulumi – Škola za život (skolazazivot.hr).

Thus, the curriculum of Catholic Religious Education in its core starting points emphasizes the importance of intercultural education: "Interreligious and intercultural teaching and learning. The subject contents and goals of school Catholic Religious Education include basic knowledge of other religions, especially Judaism and Islam, and their religious practices. In this sense, interreligious learning covers different areas and expectations from both students and religious teachers. At the same time, it should also take into consideration the encounters of students with different worldviews and philosophical and other cultural characteristics of the world in which they live. The basic thesis of such intercultural teaching and learning is the absence of any arrogance towards the other and the different, which is a prerequisite for developing critically thoughtful and open dialogue and students' tolerance of people and the world in which they live."[47] This fundamental orientation towards interreligious and intercultural teaching and learning inspires the entire curriculum of the subject Catholic Religious Education at the level of goals, content and methods. In the curriculum of Orthodox Religious Education, the dimension of interculturality is poorly emphasized. Among the fundamental goals of religious education, the importance of promoting dialogue is highlighted, yet the Orthodox Religious Education curriculum has no mention of the concept of intercultural education.[48] When it comes to the fundamental goals of the Islamic Religious Education curriculum, the intercultural approach is explicitly mentioned: "understanding people of different cultural, religious and other worldviews and the ability to evaluate their attitudes, thoughts and behaviours in the light of the Islamic message (intercultural approach)"[49]. One entire domain is titled "Encountering Others."

In accordance with the educational policies of Western European countries, the Republic of Croatia has opted for the principles of intercultural education at the level of educational policy. In educational reforms, Croatian legislation has been guided by European recommendations and documents on European lifelong competences, which were then integrated into educational programmes, but problems are reflected in the inconsistency of legislation and practice as well as the fact that, unlike a

47 KV_kurikulum.pdf (skolazazivot.hr), p. 170.

48 PV_kurikulum.pdf (skolazazivot.hr).

49 IV_kurikulum-4.pdf (skolazazivot.hr).

number of European documents that strongly emphasize the religious component of intercultural education, Croatian curricula barely mentions this dimension at all, i.e., the religious dimension is not emphasized as a vital component of intercultural education. The only positive examples are the curricula of the Catholic and the Islamic Religious Education.

3.2. The contribution of Catholic Religious Education (school subject) to intercultural education in the Republic of Croatia

Confessional religious education is conducted in the Republic of Croatia. Elements of intercultural education are present in the subject matter taught on all primary and secondary school levels. The task of confessional religious education is to train students to have a responsible, independent and mature approach and to develop their ability to make decisions and dialogue with those who think differently. Some even believe that Catholic religious education might become "a workshop on interculturalism"[50]. It should also be kept in mind that today many expect a great contribution to universal ethics and human rights, especially a contribution to peace, justice, solidarity and freedom precisely from interreligious and ecumenical dialogue.[51] The role of religious education in promoting this dialogue is therefore invaluable. The document *Educating for Intercultural Dialogue in a Catholic School* compiled by the Congregation for Catholic Education points out that in the current "pedagogical-intercultural optics, the most beautiful gift that Catholic education can give to the school is the testimony that identity and what is different from it are permanently and intimately intertwined, in its dynamic permeation, in various relationships among adults (teachers, parents, educators, authorities in institutions [...], between teachers and students, between students themselves, without prejudice to culture, gender, social or religious affiliation"[52].

The question that remains is to what extent confessional religious education within the Croatian educational system, as a subject that systematically mediates religious knowledge, contributes to the achieve-

50 Cf. Giuseppe Fioroni, Il contributo dell'insegnamento della religione cattolica e degli insegnanti di religione al raggiungimento delle finalità della scuola, p. 12.

51 O međureligijskom i ekumenskom dijalogu vidi: Tomislav Kovač – Juro Zečević Božić, BS

52 Kongregacija za katolički odgoj, *Odgajati za međukulturalni dijalog u katoličkoj školi* (October 28, 2013), KS, Zagreb, 2016, issue 50.

ment of intercultural outcomes. The openness of Catholic religious education to the goals of intercultural education is evident at the curriculum level. In defining the key goals / outcomes and the contents of this school subject, the following terms are mentioned very often: dialogue, intercultural dialogue, interreligious dialogue, dialogue and discrimination, encounters, tolerance, coexistence, cooperation, solidarity, respect, esteem and the like.[53] An empirical research conducted in 2009 at the Department of Pedagogy at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb as part of the international scientific project *Intercultural Curriculum and Education in the Languages of Minorities* testifies to the openness of Catholic religious education to the values of intercultural education. The research has shown that "as part of the subject Religious Education, the Church promotes values that are significantly compatible with the values promoted by interculturalism, especially those related to respect, appreciation of diversity, patience and tolerance for every individual and the promotion of dignity, regardless of the origin, nationality, ethnicity, religious affiliation and social status of each individual"[54]. The results of Jeniđa Maroević-Kulag's doctoral dissertation in the field of pedagogy on the connection between Catholic religious education and civic education show that "Catholic religious education in schools is not limited to strict confessional frameworks but focused on dialogue, ecumenical and interreligious openness in intercultural approach to religious education"[55]. The openness of Catholic religious education to the goals of intercultural education is also exhibited in the paper by Tomislav Šegina, which contains an analysis of the outcomes of the subject Catholic Religious Education in secondary schools regarding intercultural education.[56]

Although the findings of recent research speak in favour of the openness and contribution of confessional religious education to intercultural

53 Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije.pdf (gov.hr).

54 Vesna Bedeković, *Interkulturalne kompetencije nastavnika* (doctoral dissertation), Zagreb, 2011, p. 196.

55 Jeniđe Maroević-Kulaga, *Povezanost obrazovanja za demokratsko ili aktivno građanstvo s nastavom katoličkog vjeronauka* (doctoral dissertation), Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 2016, p. 222.

56 More on the subject, in: Tomislav Šegina, *Religijska dimenzija interkulturalnog odgoja i obrazovanja u srednjoškolskom odgojno-obrazovnom sustavu u Republici Hrvatskoj*, here, 396-421.

contents and goals, they also point out the need for its further development. In 2016, an analysis of all textbooks for Catholic Religious Education on primary and secondary school levels was conducted with the aim of examining the quantitative saturation of content with certain value determinants. The analysis revealed that there is still room for more content on religious and cultural pluralism: "Catholic Religious Education textbooks mostly contain topics that promote the value of identity in students, followed by topics that encourage students to take responsibility and finally topics that promote the value of dialogue."[57] Religious education requires improvements at the level of methodology and didactics, confirmed by the results of a 2015 research, according to which it is necessary to work on increasing the competencies of teachers and developing methodological practices; "half of religious education teachers (52.9% of them) rarely or never invite representatives of other religions or churches to take part in their classes and present their religion or denomination"[58].

Closing thoughts

There is a growing awareness in Europe of the importance of developing common guidelines in educating citizens so that they could responsibly promote common European values. One of the burning educational issues that has arisen at the beginning of the third millennium is related to intercultural education. The contents of learning and teaching should be such as to facilitate relationships and encounters with different cultures and identities.

Over the past two decades, religion has been accepted as a significant fact of a culture and an important public issue in Europe. Moreover, there are many indications that, at the legislative, political and research levels, religious education is appreciated as a positive force in Europe. In the last twenty years, placing emphasis again on the importance of religion in modern Europe has resulted in many positive developments. The religious dimension is recognized as a necessary component of intercultural education. Regardless of the differences that exist between European countries in regards to the mediation of the religious dimension of inter-

57 Ksenija Rukavina Kovačević – Kornelija Mrnjaus, Vrijednosni aspekti u osnovnoškolskim i srednjoškolskim udžbenicima za katolički vjeronauk u RH, p. 94.

58 Ana Thea Filipović, Odnos vjeroučiteljica i vjeroučitelja u Hrvatskoj prema razlikama u razredu i nastavi, p. 29.

cultural education, religion is generally approached as an indispensable factor in the promotion of coexistence.

European countries have different approaches to religious education, i.e., they use different names for the relevant school subject and strive to achieve different goals. Despite these differences, it is evident that a narrow interpretation of the religious education goals, which is in itself limited to the education of faith, is no longer sustainable. That dimension is just one of the dimensions of religious education. Religion and religious education are increasingly becoming key factors in promoting fundamental human values and, notably, in promoting coexistence.-

Numerous European documents and research point to the need for better training of students in the matters of understanding religious diversity in the contemporary world. The need to include the religious dimension in intercultural education has been confirmed by numerous international initiatives, documents and research.

As expected, when it comes to the Croatian educational system, greater openness towards the religious dimension of intercultural education is noticeable in the curricula of confessional religious education, especially the curriculum of Catholic Religious Education. Awareness of the importance of the intercultural dimension of religious education has undoubtedly grown over the past twenty years. The current curricula of religious education, especially the curriculum of Catholic Religious Education, and to some extent the curriculum of Islamic Religious Education, all speak of that. It is becoming clear and accepted that religious education is necessary to promote a culture of dialogue and coexistence.

From a Catholic perspective, confessional religious education in the Republic of Croatia must build its future in accordance with the socio-cultural context of its own country, but also in accordance with events taking place at the global level. Adaptation is needed at the level of the goals and content of the curriculum, but also in the education of religious teachers, as it is important to develop their awareness of the heterogeneous structure of the addressees and of the need to train students for dialogue.

ADRESE SURADNIKA / CONTRIBUTORS' ADDRESSES

doc. dr. sc. Denis Barić
Sveučilište u Zagrebu, Katolički bogoslovni fakultet
Vlaška 38, 10000 Zagreb
denis.baric@kbf.unizg.hr

dr. sc. Gordana Barudžija
Agencija za odgoj i obrazovanje
Donje Svetice 38, 10 000 Zagreb
gordana.barudzija@azoo.hr

prof. dr. sc. Ana Thea Filipović
Sveučilište u Zagrebu, Katolički bogoslovni fakultet
Vlaška 38, 10000 Zagreb
thea.filipović1@gmail.com

prof. dr. sc. Jadranka Garmaz
Sveučilište u Splitu, Katolički bogoslovni fakultet
Zrinsko frankopanska 19, 21000 Split
jadrankagarmaz@gmail.com

lic. theol. Marija Jurišić
Sveučilište u Zagrebu, Katolički bogoslovni fakultet
Vlaška 38, 10000 Zagreb
marija.jurisic@kbf.unizg.hr

dr. sc. Marianna Komáromi
Bundesoberstufenrealgymnasium an der Theresianischen
Militärakademie "Militärrealgymnasium"
Burgplatz 1, 2700 Wiener Neustadt, Österreich
dr.komaromi.marianna@hotmail.com

izv. prof. dr. sc. Nenad Malović
Sveučilište u Zagrebu, Katolički bogoslovni fakultet
Vlaška 38, 10000 Zagreb
nenad.malovic@kbf.unizg.hr

prof. dr. sc. Blaženka Valentina Mandarić
Sveučilište u Zagrebu, Katolički bogoslovni fakultet
Vlaška 38, 10000 Zagreb
bmandaric@kbf.unizg.hr

prof. dr. sc. Hans Mendl
Universität Passau, Department für Katholische Theologie
Innstraße 41, D-94032 Passau
mendl@uni-passau.de

prof. dr. sc. Elvi Piršl
Filozofski fakultet, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
I.M. Ronjgova 1, 52100 Pula
epirsl@unipu.hr

prof. dr. sc. Ružica Razum
Sveučilište u Zagrebu, Katolički bogoslovni fakultet
Vlaška 38, 10000 Zagreb
ruzica.razum@kbf.unizg.hr

lic. theol. Tomislav Šegina
Srednja škola Gimnazija Karlovac
Rakovac 4, HR − 47000 Karlovac
tomislav.segina@gmail.com

prof. dr. sc. Edina Vejo
Univerzitet u Zenici, Islamski pedagoški fakultet
Juraja Neidharta 15, 72000 Zenica
edina.vejo@gmail.com

prof. dr. sc. Janez Vodičar
Sveučilište u Ljubljani, Teološki fakultet
Poljanska cesta 4, 1000 Ljubljana
janez.vodičar@teof.uni-lj.si

dr. sc. Kristina Vujica
Sveučilište u Zagrebu, Katolički bogoslovni fakultet
Vlaška 38, 10000 Zagreb
kristina.vujica@kbf.unizg.hr

prof. dr. sc. Juro Zečević-Božić
Sveučilište u Zagrebu, Katolički bogoslovni fakultet
Vlaška 38, 10 000 Zagreb
juro.zecevic-bozic@kbf.unizg.hr

POPIS RECENZENATA / REVIEWERS

prof. dr. sc. Neven Hrvatić
Sveučilište u Zagrebu
Fakultet hrvatskih studija
Republika Hrvatska

doc. dr. sc. Antun Japundžić
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Katolički bogoslovni fakultet u Đakovu
Republika Hrvatska

doc. dr. sc. Kata s. Amabilis Jurić
Sveučilište u Zagrebu
Katolički bogoslovni fakultet
Republika Hrvatska

doc. dr. sc. Marijana Mohorić
Sveučilište u Zadru
Teološko-katehetski odjel
Republika Hrvatska

izv. prof. dr. sc. Ante Pavlović
Teološko-katehetski institut u Mostaru
Bosna i Hercegovina

izv. prof. dr. sc. Ivica Pažin
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Katolički bogoslovni fakultet u Đakovu
Republika Hrvatska

doc. dr. sc. Mateja Pevec Rozman
Univerza v Ljubljani
Teološka fakulteta
Republika Slovenija

doc. dr. sc. Mihael Prović
Sveučilište u Splitu
Katolički bogoslovni fakultet
Republika Hrvatska

dr. sc. Teuta Rezo
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Katolički bogoslovni fakultet u Đakovu (vanjska suradnica)
Republika Hrvatska

prof. dr. sc. Adnan Silajdžić
Univerzitet u Sarajevu
Fakultet islamskih nauka
Bosna i Hercegovina

dr. sc. Petar Smontara
Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet (vanjski suradnik)
Republika Hrvatska

doc. dr. sc. Andrej Šegula
Univerza v Ljubljani
Teološka fakulteta
Republika Slovenija

izv. prof. dr. sc. Danijel Tolvajčić
Sveučilište u Zagrebu
Katolički bogoslovni fakultet
Republika Hrvatska

dr. sc. Ksenija Kovačević Rukavina
Katehetski ured i Ured za katoličke škole Riječke nadbiskupije
(predstojnica)
Republika Hrvatska

ZBORNICI RADOVA

KATOLIČKOGA BOGOSLOVNOG FAKULTETA SVEUČILIŠTA U ZAGREBU

I.

50. obljetnica svečanog otvaranja i početka Drugoga vatikanskog koncila

II.

Filozofija i teologija u kontekstu znanstveno-tehničke civilizacije

III.

Štovanje Bogorodice na području Sisačke biskupije

IV.

Filozofija i religija – suvremene perspektive

V.

Mariologija nakon Drugoga vatikanskog koncila:
prihvaćanje, rezultati i perspektive

VI.

Religija između hermeneutike i fenomenologije

VII.

Nastavničke kompetencije

VIII.

Da život imaju

IX.

Sv. Nikola Tavelić mučenik – njegovo vrijeme i trajna poruka

X.

Uzvjerovah, zato besjedim (2 Kor 4,13)

XI.

U susret jubileju 300. obljetnice obrane Sinja (1715. – 2015.)
Prouke o Svetištu Gospe Sinjske i mariološka promišljanja nakon Drugoga vatikanskog koncila

XII.

Krize, sukobi i solidarnost u perspektivi crkvene povijesti
(od srednjeg vijeka do suvremenosti)

XIII.

Gospina Bosna – pod okriljem „Rajske Djeve“

XIV.

Canite et psallite

XV.

Nova et vetera.
Crkva, Kvarner i kultura

XVI.

Religijsko obrazovanje u interkulturalnoj Europi
Religious Education in Intercultural Europe

Religijsko obrazovanje u interkulturalnoj Europi

MEĐUNARODNA ZNANSTVENA KONFERENCIJA PROJEKTA RELIGOBRAZ

Organizacijski odbor: Marija Jurišić, izv. prof. dr. sc. Nenad Malović, prof. dr. sc. Janez Vodičar, dr. sc. Kristina Vujica
Programski odbor: prof. dr. sc. Jadranka Garmaz, dr. sc. Marianna Komáromi, prof. dr. sc. Hans Mendl, prof. dr. sc. Ružica Razum, prof. dr. sc. Edina Vejo

Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Vlaška 38, dvorana I

Ponedjeljak, 20. rujna 2021.

JUTARNJI DIO

- 8.30 | Uvodni pozdrav
- 9.00 | **Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju (vjero)učitelja**, prof. dr. sc. Elvi Piršl
- 9.20 | **Transreligiös kompetent werden**, prof. dr. sc. Jadranka Garmaz i prof. dr. sc. Hans Mendl
- 9.50 | **Identity, culture, interculturality**, izv. prof. dr. sc. Nenad Malović
- 10.05 | **Dijalog vjere i znanosti kao nova dimenzija interkulturalnoga obrazovanja**, dr. sc. Kristina Vujica
- 10.20 | **Interkulturalna komunikacija u multikulturalnome društvu: hrvatski kontekst i izazovi**, doc. dr. sc. Tomislav Kovač i Iva Raguž
- 10.35 | Rasprava
- 11.00 | Pauza

PRIJEPODNEVNI DIO

- 11.15 | **Perspektivenwechsel "Learn from Religion" - Untersuchung des neuen Lehrplans des katholischen Religionsunterricht anhand neuer Schulbücher**, dr. sc. Marianna Komáromi
- 11.45 | **Ciljevi religijskog obrazovanja iz perspektive interkulturalnog dijaloga u Italiji, Finskoj i Hrvatskoj – komparativni pristup**, prof. dr. sc. Valentina Mandarić i Gordana Barudžija
- 12.00 | **Interkulturalna dimenzija religijskog obrazovanja u Europi na primjeru kurikuluma Švedske, njemačke savezne pokrajine Baden-Württemberg i Hrvatske**, prof. dr. sc. Ana Thea Filipović i doc. dr. sc. Denis Barić
- 12.15 | **Religijska dimenzija interkulturalnog odgoja i obrazovanja u srednjoškolskom odgojno-obrazovnom sustavu u RH**, Tomislav Šegina
- 12.30 | Rasprava
- 13.00 | Pauza za ručak

POSLIJEPODNEVNI DIO

- 14.30 | **Religija kao sadržaj u školskom sustavu Republike Slovenije - neophodna za toleranciju, a htjeli bismo je zaobići**, prof. dr. sc. Janez Vodičar
- 14.50 | **Bosanskohercegovački prilog međureligijskom i interkulturalnom dijalogu**, prof. dr. sc. Edina Vejo
- 15.05 | **Značaj i mogućnosti interkonfesionalne suradnje u izvođenju nastave konfesionalnog vjeronauka**, prof. dr. sc. Juro Zečević-Božić
- 15.20 | **Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja**, prof. dr. sc. Ružica Razum i Marija Jurišić
- 15.35 | Rasprava
- 16.00 | Završetak konferencije

religobraz KBF

HRZZ Hrvatska zaklada za znanost

Religious education in intercultural Europe

INTERNATIONAL CONFERENCE OF THE RELIGOBRAZ PROJECT

Organizing committee: Marija Jurišić, MA., Assoc. Prof. Nenad Malović, Ph.D., Prof. Janez Vodičar, Ph.D., Kristina Vujica, Ph.D.

Programme committee: Prof. Jadranka Garmaz, Ph.D., Marianna Komáromi, Ph.D., Prof. Hans Mendl, Ph.D., Prof. Ružica Razum, Ph.D., Prof. Edina Vejo, Ph.D.

Catholic Faculty of Theology University of Zagreb, Vlaška 38, hall I — Monday, 20 September 2021

SESSION 1

- 8.30 | Opening speech
- 9.00 | **Education for intercultural competence of (religion) teachers**, Prof. Elvi Piršl, Ph.D.
- 9.20 | **Transreligiös kompetent werden**, prof. Jadranka Garmaz Ph.D. and Prof. Hans Mendl. Ph.D.
- 9.50 | **Identity, culture, interculturality**, Assoc. Prof. Nenad Malović, Ph.D.
- 10.05 | **Dialogue between religion and science as a new dimension of intercultural education**, Kristina Vujica, Ph.D.
- 10.20 | **Intercultural communication in a multicultural society: Croatian context and challenges**, Prof. Tomislav Kovač, Ph.D. and Iva Raguž
- 10.35 | Discussion
- 11.00 | Coffee break

SESSION 2

- 11.15 | **Perspektivenwechsel "Learn from Religion" - Untersuchung des neuen Lehrplans des katholischen Religionsunterricht anhand neuer Schulbücher**, Marianna Komáromi, Ph.D.
- 11.45 | **Objectives of religious education from the perspective of intercultural dialogue in Italy, Finland and Croatia - a comparative approach**, Prof. Valentina Mandarić, Ph.D. and Gordana Barudžija M. Sc.
- 12.00 | **Intercultural dimension of religious education in Europe on the example of the curriculum of Sweden, the German state of Baden-Württemberg and Croatia,** Prof. Ana Thea Filipović, Ph.D. and Prof. Denis Barić, Ph.D.
- 12.15 | **The religious dimension of intercultural education in the secondary education system in the Republic of Croatia**, Tomislav Šegina
- 12.30 | Discussion
- 13.00 | Lunch break

SESSION 3

- 14.30 | **Religion as a content in the school system of the Republic of Slovenia - necessary for tolerance, but we would like to avoid it**, Prof. Janez Vodičar, Ph.D.
- 14.50 | **Bosnia and Herzegovina's contribution to interreligious and intercultural dialogue**, Prof. Edina Vejo, Ph.D.
- 15.05 | **Significance and possibilities of inter-confessional cooperation in the teaching of confessional religious education**, Prof. Juro Zečević-Božić, Ph.D.
- 15.20 | **The religious dimension of intercultural education**, Prof. Ružica Razum and Marija Jurišić
- 15.35 | Discussion
- 16.00 | Closing ceremony

religobraz KBF

HRZZ Hrvatska zaklada za znanost

ISBN 978-953-6420-40-7