

Letnik 64 leto 2004

1

Bogoslovni vestnik

Theological Quarterly

Glasilo Teološke fakultete v Ljubljani

Posredovanje verskih vsebin v pluralni
družbi različnih kulturnih in verskih vplivov

(Mednarodni simpozij, Celje, 6.–9. 11. 2003)

Bogoslovni vestnik

Theological Quarterly

Izdajatelj / Publisher: Teološka fakulteta Univerze v Ljubljani

**Glavni in odgovorni urednik/
Editor in Chief:** Anton Mlinar

**Pomočnika glavnega urednika/
Editorial Assistants:** Edvard Kovač OFM
in Vinko Potočnik

**Uredniški svet/
Scientific Council:** Metod Benedik OFM^{Cap},
Martin Dimnik (Toronto), Janez Juhant,
Jože Krašovec, France Oražem,
Viktor Papež OFM (Rim),
Jože Plevnik SI (Toronto),
Jure Rode (Buenos Aires),
Anton Stres CM,
Rafko Valenčič, Karel Woschitz (Gradec)

**Uredniški odbor/
Editorial Board:** Bogdan Dolenc, Borut Košir,
Drago Ocvirk CM, Marijan Peklaj,
A. Slavko Snoj SDB, Ciril Sorč,
Vinko Škafar OFM^{Cap},
Anton Štrukelj, Ivan Štuhec

Prevodi: Vera Lamut

Lektoriranje: Jože Kurinčič

Oprema: Lucijan Bratuš

Priprava: Družina

Tisk: Forma tisk d. o. o.

Založnik: Družina, Ljubljana

Za založbo: Janez Gril

Naslov uredništva: Bogoslovni vestnik, Poljanska 4,
1000 Ljubljana

ISSN: 0006-5722

Spletni naslov: <http://www.teof.uni.lj.si/bogoslov.html>

ISSN (spletni): 1581-2987

Letna naročnina: 6000 SIT, za tujino 35 EUR (Evropa),
36 USD (navadno), 40 USD (letalsko)
Znesek nakažite na:
Družina d. o. o., Krekov trg 1, 1000 Ljubljana
IBAN SI56020140015204714
Nova Ljubljanska banka d. d.,
Trg republike 2, 1520 Ljubljana
SWIFT CODE: **LJBASI2X**

Bogoslovni vestnik

Theological Quarterly

Letnik 64 leto 2004

1

Glasilo Teološke fakultete v Ljubljani
Ljubljana 2004

Acta Theologica Sloveniae

1 Mirjam Filipič

Poetika in tipologija eksodusa: Zmagoslavni vidik

2 Lenart Škof

Sočutje med religijo in filozofijo

3 Peter Kvaternik

Brez časti, svobode in moči. Vpliv komunizma na pastoralno delovanje Cerkve v ljubljanski nadškofiji (1945-2000)

In memoriam

7 Ivan Rojnik, *Doc. Dr. France Škrabl (1940 – 2003)*

Blok *Bloc*

Posredovanje verskih vsebin v pluralni družbi različnih kulturnih in verskih vplivov

(Mednarodni simpozij, Celje, 6.-9. 11. 2003)

Transmission of Religious Contents in a Pluralist Society with Different Cultural and Religious Influences

(International Symposim, Celje, 6-9 November 2003)

15 Anton Stres, Svoboda veroizpovedi kot temeljna človekova pravica v slovenski tranziciji

Religious Freedom as a Fundamental Human Right in Slovenian Transition

23 Ivan Janez Štuhec, Neustrezna idejna zasnova slovenskega šolskega sistema za globalizacijske izzive

Unsuitable Conceptional Design of Slovenian School System Facing the Challenges of Globalisation

39 Alojzij Slavko Snoj SDB, Pedagoški optimizem med utopijo in upanjem

Pedagogical Optimism Between Utopia and Hope

55 Ivan Rojnik, Mesto pedagogike religije v slovenskem prostoru

The Role of Pedagogy of Religion in Slovenia

67 Stanko Gerjolj, Pedagoški in psihološki izzivi verskega poučevanja v Sloveniji

Pedagogical and Psychological Challenges of Religious Instruction in Slovenia

79 Magdalena Šverc, Projekt »Kultura religij« v Bosni in Hercegovini

The Project »Culture of Religions« in Bosnia and Herzegovina

99 Vinko Potočnik, Vrednostna difuznost mladine v razmerah pluralnosti

Value Diffuseness of Young People in Pluralist Conditions

121 Anton A. Bucher, Die Situation des Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland und in Österreich

The Situation of Religious Instruction in Germany and Austria

139 Martin Jäggle, Die Aufgabe der Schule im multireligiösen Europa

The Task of the School in Multireligious Europe

157 Ivan Koprek, Posredovanje in predajanje vrednot v pluralni družbi

The Transmission of Values in a Pluralist Society

Doktorati 2003: recenzije *Doctor's degrees 2003: Reviews*

- 171 Janez Vodičar**, *Poetika kot vrh ali konec filozofije s poudarkom na iskanju govornice o Bogu pri Paulu Ricoeurju* (Edvard Kovač)
- 172 Marija Zupančič**, *Zakramenti – Božje mojstrovine. Trinitarično razumevanje zakramentov* (Anton Štrukelj)
- 174 Roman Kozmus**, *Rebulova hoja za smislom. Teološke kreposti vere, upanja in ljubezni v delih Alojza Rebule* (Ciril Sorč)
- 175 Andrej Rupnik**, *Collegium Aloysianum – zgodovina Alojzijevejšča s posebnim poudarkom na pedagoškem delu in učni uspešnosti gojencev (1846-1910)*, (Stanko Gerjolj)

Ocene *Reviews*

- 177 Terezija s. Snežna Večko**, D. E. Callender Jr., *Adam in Myth and History: Ancient Israelite Perspectives on the Primal Human*, Harvard Semitic Studies, Eisenbrauns, Winona Lake/Ind. 2000, 244 str., ISBN 1-57506-902-4
- 181 Matjaž Ambrožič**, Lilijana Žnidaršič Golec, *Duhovniki kranjskega dela ljubljanske škofije do tridentinskega koncila*, v: *Acta Ecclesiastica Sloveniae* 22 (2000).
- 187 Peter Kvaternik**, Michael N. Ebertz, *Aufbruch in der Kirche, Anstöße für ein zukunftsfähiges Christentum*, Herder, Freiburg – Basel – Wien 2003, 208 str.
- 189 Stanislav Slatinek**, Ombretta Fumagalli Carulli, *Il governo universale della Chiesa e i diritti della persona*, Con cinque Lezioni magistrali di: Giovanni Battista Re, Crescenzo Sepe, Mario Francesco Pompedda, Jean-Louis Tauran, Julián Herranz, Vita e Pensiero, Milano 2003, 399 str., ISBN 88-343-0977-4.
- 192 Anton Mlinar**, Roman Globokar, *Verantwortung für alles, was lebt. Von Albert Schweitzer und Hans Jonas zu einer theologischen Ethik des Lebens*, Editrice Pontificia Università Gregoriana, Roma 2002, 602 str., ISBN 88-7652-945-4

Epilog *Postscript*

- 195 Jože Krašovec**, *Smernice razvoja teologije v naslednjih letih*
- 201 Uredništvo**, *Navodila sodelavcem*

Ivan Rojnik

Doc. Dr. France Škrabl – *In memoriam*

(1940–2003)

Kakor oče izkazuje usmiljenje nad otroki,
Gospod izkazuje usmiljenje nad tistimi, ki se ga bojijo.
Zakaj on pozna našo sestavo,
spominja se, da smo prah.
Človek,
kakor trava so njegovi dnevi,
kakor cvetica na polju, tako cvete.
Komaj zaveje veter vanjo,
je ni več,
njen kraj je ne pozna več.
Toda Gospodova dobrotja je od vekomaj,
do vekomaj za tiste, ki se ga bojijo,
njegova pravičnost do otrok otrok
za tiste, ki se držijo njegove zaveze. Ps 103

France Škrabl se je rodil 8. junija 1940 v prijazni vasi Žiće na južni strani zelenega Pohorja, blizu znane Žičke kartuzije, ki je pred mnogimi leti razvijala bogato duhovno, kulturno in gospodarsko življenje. Mami Pavli in očetu Francu so se rodili trije otroci, najstarejši France, Pavla in Janko.

Že v rani mladosti je izkusil vojne grozote, saj se je rodil manj kot leto dni pred začetkom II. svetovne vojne. Njihov dom, tik pod cerkvijo in blizu šole, je prevevalo globoko krščansko vzdušje. Takšno okolje je bilo odlično izhodišče za njegovo življenjsko odločitev, za redovništvo.

Na njegovi življenjski poti so se v marsičem odražale takratne družbene razmere. Po končani osnovni šoli ga je prevzel don Boskov duh. V gimnazijo je odšel na Reko. Komaj je prestopil njen prag, že je bila ukinjena. Moral je v Zadar, pa zopet nazaj na Reko v noviciat. Gimnazijo je nadaljeval v Zadru in tam maturiral 1960. Sledilo je služenje vojaškega roka v Smederevski Palanki. Doživel je veliko ponižanj, zapostavljanj, vendar je to vse utrdilo njegov poklic.

Na Rakovniku je dobil mesto asistenta novincem in se 1962 vpisal na teologijo v Ljubljani. Dve leti je študiral v Gradcu.

1968 je bil v Celju posvečen v duhovnika. Po novi maši v Žičah se je poln navdušenja posvetil pastoralnemu in katehetskemu delu. Njegove nadaljnje postaje so bile Cerknica, Rakovnik, podiplomski študij v Rimu, kjer je leta 1982 doktoriral. Kot duhovnik je deloval na Bučki, Kodeljevem in zopet na Rudniku, ki je bil njegova zadnja postaja. Izčrpan od bolezni je umrl 4. septembra 2003.

F. Škrabl je začel z akademsko dejavnostjo na Teološki fakulteti v Ljubljani leta 1983, ko je bil imenovan za asistenta za katehetiko in pedagogiko.

1993 se je habilitiral in bil izvoljen v docenta za pedagogiko. Devetnajst let je predaval pedagogiko, andragogiko in didaktiko religije na Teološki fakulteti v Ljubljani in na enoti v Mariboru.

V tem času je napisal 54 znanstvenih in poljudnoznanstvenih člankov, ki jih je objavil v *Bogoslovnem vestniku*, v *Cerkvi v sedanjem svetu* in v tujih revijah. Najpogostejše teme, ki se jim je posvetil so: pedagogika religije, mesto verskega pouka v demokratični družbi, andragogika in kateheza odraslih, vzgojna naloga družine in drugo.

Z doktorsko disertacijo *Pastoralno in katehetsko delo z obrobni in oddaljenimi v luči nemške teološke literature po II. vaticanskem koncilu (Pastorale e catechesi di fronte alla non credenza moderna: una ricerca sulla letteratura teologica-cattolica della Germania durante il periodo post-conciliare)*, ki jo je obranil na Papeški salezijanski univerzi v Rimu, se je posvetil analizi razmer v sodobni družbi ter iskanju poti za novo evangelizacijo.

Družbene, kulturne in cerkvene razmere je proučeval v naslednjih razpravah: *Pastoralni vidiki II. vaticanskega koncila in moderna nevera*,¹ *Mladina, sekularizem in kateheza*,² *Iskanje nove oblike kateheze v sekularizirani družbi*.³ V hrvaški *Katehezi* pa je objavil razpravo *Teološka, antropološka i metodološka načela u planiranju kateheze u sekulariziranom društvu* (1988).

S slovensko osamosvojitvijo se je začela diskusija o verskem pouku v šoli. F. Škrabl je bil od vsega začetka trdno prepričan, da ima verski pouk mesto tudi v šoli. Za to si je veliko prizadeval. »V skladu z uradnimi cerkvenimi dokumenti in našimi potrebami je treba razmišljati o tem, kako bomo tudi v Sloveniji začeli uresničevati takšen program celostnega vzgojno-izobraževalnega sistema, ki bo otroke in mlade v času njihovega šolanja seznanil s krščanstvom, ki je verstvo našega okolja.«⁴

¹ BV 43 (1983), 468–476.

² BV 44 (1984), 380–392.

³ BV 61 (2001), 379–399.

⁴ F. Škrabl, *Šolski religiozni pouk v demokratični družbi*, Katehetski center, Ljubljana 1992, 3.

F. Škrabl je sodeloval v mnogih diskusijah o verskem pouku v šoli in na to temo pisal tehtne razprave v *Cerkvi v sedanjem svetu*⁵ in v tujih revijah.⁶

Na Radiu Slovenija je sodeloval v oddaji *Sedmi dan* z razmišljanjem na temo *Zakaj je religiozna vzgoja potrebna?*⁷

Za ponovno vključitev verskega pouka v šolo si je prizadeval na pogajanjih z vlado kot član cerkvene pogajalske skupine. Vabil je ugledne predavatelje iz tujine, predvsem iz sosednje Hrvaške in Avstrije, da bi javnost čim bolje seznanil z izkušnjami šolskega verskega pouka v sosednjih državah.

Dobro se je zavedal, da je za plodne razgovore o legitimnosti verskega pouka v šoli potrebna znanstvena literatura.

Prvi odgovor na to zahtevo je *Katehetsko-pedagoški leksikon*, ki ga je F. Škrabl s sodelavci prevedel in priredil po italijanskem izvirniku *Dizionario di catechetica* (1986).⁸ Leksikon, ki ga je sestavljalo 125 strokovnjakov s celega sveta, še vedno spada v vrh katehetsko-pedagoške literature. Je prvo tovrstno delo v slovenščini.

Kot predavatelj pedagogike in andragogike je namenil posebno skrb pedagogiki religije. Z razpravo *Nastanek in razvoj pedagogike religije*⁹ je znanstveno utemeljil pedagogiko religije kot teorijo verskega pouka. Ta je po več kot pol stoletni odsotnosti verskega pouka v šoli v sklopu pedagoških ved delno izgubila svoj pomen. Pedagogika religije ima tudi širši pomen kot teorija verske vzgoje in izobraževanja, ki zadeva celotno pedagoško in didaktično delovanje Cerkve v družini, otroškem vrtcu, župniji, na področju javnega obveščanja.

F. Škrabl je leta 2001 izdal prvi novejši priročnik za pedagogiko religije *Izbrana poglavja iz pedagogike religije*.¹⁰

⁵ F. Škrabl, *Starši in religiozni pouk v šoli*, v: *Cerkev v sedanjem svetu* 25 (1991), 180-185; *Verske in etične vrednote v javni/državni šoli*, v: *Cerkev v sedanjem svetu* 25 (1991), 119-121; *Položaj srednješolskega verouka na Hrvaškem*, v: *Cerkev v sedanjem svetu* 27 (1993), 186-188; *Ali bomo s sedanjo obliko verouka še nadaljevali?*, v: *Cerkev v sedanjem svetu* 36 (2002), 62-64.

⁶ F. Škrabl, *Religiöse Unterweisung in Slowenien in Kontext der heutigen europäischen Katechese*, v: *Christlich pädagogische Blätter* 104 (1991), 293-299; *Situación de la enseñanza de la religión en las escuelas de Eslovenia*, v: *Teologia catequetica* 1994, núm 52, 103-106; *Die Lage des Religionsunterrichts an den Schulen in Slowenien*, v: E. J. Korherr (ur.), *Religiöse Erziehung vor den Herausforderungen der kulturellen Vielfalt in Europa: Dokumentation des VI. Europäischen Forums zum schulischen Religionsunterricht Madrid 6.-10. april 1994*, Institut für Katechetik und Religionspädagogik, Graz 1995, 113-116.

⁷ Oddaja je objavljena v: J. Juhant (ur.), *Vzgoja zrele krščanske osebnosti*, Katehetski center, Ljubljana 1995, 72-76.

⁸ F. Škrabl (priredil), *Katehetsko-pedagoški leksikon*, Katehetski center, Ljubljana 1992.

⁹ *BV* 60 (2000), 483-504.

¹⁰ Salve, Ljubljana 2001.

Kot predavatelj na teološki fakulteti je bil član dveh evropskih katehetskih združenj: *Evropska ekipa za katehezo* in *Evropski forum za religiozni pouk v šoli*. Več kot dvajset let se je udeleževal kongresov, ki so ga strokovno in duhovno bogatili. S svojo aktivno udeležbo je sledil razvoju pedagogike religije in kateheze v Evropi in se seznanil s številnimi evropskimi strokovnjaki.

F. Škrabl je bil dejaven v organizaciji mednarodnih znanstvenih simpozijev.

Posebej je treba omeniti mednarodni znanstveni simpozij o ljudski vernosti leta 1983 v Mariboru. Simpozija se je udeležilo okrog 50 teoloških strokovnjakov iz vse Evrope.

Velike zasluge je imel v pripravi in izvedbi znanstvenega katehetsko-pedagoškega mednarodnega simpozija v Kranju leta 1998, ki se ga je udeležilo 60 univerzitetnih profesorjev in drugih katehetskih strokovnjakov iz vse Evrope. To je bil največji katehetsko pedagoški posvet v Sloveniji in hkrati eden njegovih največjih uspehov na področju mednarodnega katehetskega sodelovanja.

Z razpravami je sodeloval na simpozijih o T. Hrenu in o P. P. Glavarju v Rimu, ki jih organizira *Slovenska teološka akademija v Rimu* in *Inštitut za zgodovino Cerkve v Ljubljani*.¹¹

F. Škrabl je poleg vestnega in natančnega izvajanja učnega programa v svoji pedagoški dejavnosti skrbel za katehetsko-pedagoško literaturo in priročnike.

Kot predavatelj pedagogike in andragogike je napisal pet visokošolskih učbenikov in pripravil tri prevode.

V uvodu priročnika *Učimo se vzgajati* poudari, da je potrebna sistematična poglobitev vzgojnih problemov, ker ne zadostujejo osebne vzgojne izkušnje. Kdor hoče resno reševati vzgojna vprašanja, mora dojeti, kaj je vzgoja, kakšen je njen cilj, poznati mora vzgojne metode in socialne ter psihične dejavnike vzgoje.¹²

V priročniku *Izbrana poglavja iz metodike* verouka obravnava nekatere oblike didaktičnega delovanja na splošno, v ospredju pa je učni proces pri župnijskem verouku. Župnijski verouk je vzgojno izobraževalni proces, ki zahteva od kateheta popolno angažiranost v pripravi, načrtovanju, izvajanju in preverjanju. Za to je potrebno teoretično in praktično pedagoško znanje in usposobljenost na različnih didaktičnih področjih.¹³

¹¹ F. Škrabl, *Hrenova oznanjevalna dejavnost*, v: E. Škulj (ur.), *Hrenov simpozij v Rimu*, Mohorjeva družba, Celje 1998, 181-198; *Glavarjeve pridige*, v: E. Škulj (ur.), *Glavarjev simpozij v Rimu*, Mohorjeva družba, Celje 1999, 127-144.

¹² F. Škrabl, *Učimo se vzgajati: Razmišljanja o vzgoji*, Katehetski center, Ljubljana 1994, 7.

¹³ F. Škrabl, *Izbrana poglavja iz metodike. Oblike didaktičnega ravnanja*, Salve, Ljubljana 2002.

Med prevodi priročnikov je treba posebej omeniti: G. R. Schmidt, *Religiozna in krščanska vzgoja*.¹⁴ Za knjigo je napisal predgovor in jo priredil.

F. Škrabl je oskrbel prvo andragogiko religije, ki globalno obravnava katehezo odraslih v današnji Cerkvi. Prevod je priredil za slovenske razmere.¹⁵

F. Škrabl je svojo strokovno usposobljenost v veliki meri izkoristil za založniško dejavnost. Njegovo geslo je bilo vedno: »Izdajanje in širjenje verskih knjig je pastoralna in katehetska naloga. S knjigami pridemo do ljudi, ki so pripravljeni poglobiti svoje duhovno in krščansko življenje.« Za tisk je pripravil in uredil več kot 240 knjig.

S strokovnimi članki in knjižicami se je dotaknil mnogih vprašanj s katehetsko – pedagoškega področja. Pisal je o katehezi vseh obdobj.

V knjigi *Verska vzgoja otrok* razmišlja o poslanstvu družine pri verski vzgoji njihovih otrok. Spodbude so namenjene pastoralnim delavcem, katehistinjam, katehetom in predvsem staršem, ki želijo svoje otroke vzgojiti celostno, tudi versko.¹⁶

Pisal je tudi o pastorali in katehezi mladih.¹⁷

V Zbirki *Knjižice* je objavil več samostojnih publikacij: *Čemu naj hodim v cerkev?* (1994); *Nedelja v življenju kristjana* (2001); *Smisel življenja* (1996).

S številnimi članki in razpravami je pokazal posebno strokovno usposobljenost za različne oblike dela z odraslimi, posebej za katehezo odraslih.

V predstavitvi cerkvenega dokumenta *Kateheza odraslih v krščanski skupnosti* (1990), ki ga je izdal Mednarodni katehetski svet v Rimu je F. Škrabl poudaril, da pridobiva opredelitev za katehezo odraslih prepričljivo potrditev v vseh novejših katehetskih listinah. Načelna opredelitev za delo z odraslimi v Cerkvi ne zadostuje, potrebno je vložiti veliko več naporov za uresničitev v praksi.

F. Škrabl je bil vedno prepričan, da je treba družini posvetiti posebno pastoralno skrb.¹⁸ V hrvaški reviji *Kateheza* je objavil strokovni članek *Odgojno-vjerska i katehetska služba krščanske obitelji kao domače Crkve*.¹⁹

¹⁴ Salve, Ljubljana 2002.

¹⁵ E. Alberich – A. Binz – L. Soravito – F. Škrabl, *Izbrana poglavja iz andragogike religije: Kateheza odraslih*, Salve, Ljubljana 2001. Dve leti kasneje, ko je bil že težko bolan, je prevedel delo E. Albericha in A. Binza, *Oblike in vzorci kateheze odraslih. Mednarodne izkušnje in razmišljanja*, Salve, Ljubljana 2003.

¹⁶ M. Klevišar – F. Škrabl, *Verska vzgoja otrok. Od rojstva do petnajstega leta*, Katehetski center, Ljubljana 1993.

¹⁷ F. Škrabl, *Mladi in množični mediji*, v: *Cerkev v sedanjem svetu* 27 (1993), 17-20.

¹⁸ F. Škrabl, *Kateheza s starši in družinami*, v: *Cerkev v sedanjem svetu*, 35 (2001), 228-230.

¹⁹ F. Škrabl, *Odgojno-vjerska i katehetska služba krščanske obitelji kao domače Crkve* (1980), v: *Kateheza* 2 (1980), 35-38.

F. Škrabl je bil 15 let član komisije za tisk in član komisije za označevanje pri Slovenski škofovski konferenci. V *Oznanjevalcu* je objavil več pridig.

S svojo strokovno katehetsko usposobljenostjo je veliko prispeval k razvoju slovenske kateheze v osemdesetih in devetdesetih letih. Leta 1980 je postal član *Medškofijskega katehetskega sveta* (MKS) in bil hkrati imenovan za predsednika MKS. V imenu MKS se je udeležil nekaterih simpozijev v Italiji in Nemčiji. V štiriletnem mandatu je vodil seje MKS ter pripravljala katehetske tedne za izpopolnjevanje katehetov, ki so bili na Mirenskem Gradu in v Mariboru.

Na katehetskem tednu *Krstna kateheza – temelj vere* je sodeloval s predavanjem *Kratek zgodovinski pregled krstne kateheze*.²⁰

V 80. letih se je vedno bolj čutila potreba po novih veroučnih knjigah, ki bi odgovarjale miselnosti in navodilom II. vatikanskega cerkvenega zbora. Slovenski škofje so se odločili za prevod veroučnih knjig, ki so izdelane po avstrijskem načrtu *Zielfelderplan* (1973), pod pogojem, da se prilagodijo slovenskim razmeram. F. Škrabl je bil pri tem projektu eden glavnih pobudnikov. Dobili smo prve slovenske katekizme, ki so se po didaktično-metodološki zasnovi lahko primerjali s katerim koli tedanjih učbenikov doma in v svetu. V reviji *Cerkev v sedanjem svetu* je pojasnjeval odločitev za nove veroučne knjige, ki so večkrat naletele na odpor.²¹

V sodelovanju z Mohorjevo družbo v Celovcu je pripravil učbenik *Skupaj na poti* za 5. razred slovenske gimnazije v Celovcu.²²

Mnogi slovenski kateheti so hvaležni za 12 katehetskih ekskurzij po raznih evropskih državah, ki jih je F. Škrabl pripravil v sodelovanju z V. Dermoto. Na obiskih v številnih evropskih državah, od Španije do Češkoslovaške, od Nizozemske do Grčije, so se seznanili s katehezo v lokalnih Cerkvah. Poznanstva z znanimi kateheti so omogočila, da so na ekskurzijah prišli do kvalitetnih predavanj in informacij o katehezi.

F. Škrabl je bil prežet z don Boskovim duhom. V svojem življenjepisu je zapisal: »Reči moram, da smo v noviciatu resnično doživljali salezijansko karizmo ljubezni do zapuščene mladine. Vsi smo si želeli

²⁰ F. Škrabl, *Kratek zgodovinski pregled krstne kateheze*, v: S. S. Snój, *Krstna kateheza – temelj vere*, Slovenski katehetski svet, Ljubljana 1996, 9-33.

²¹ F. Škrabl, *Veroučni načrt od 5. do 8. letnika*, v: *Cerkev v sedanjem svetu* 17 (1983), 182-184; *Pastoralno katehetski vidiki učbenikov za 5. in 6. razred*, v: *Cerkev v sedanjem svetu* 18 (1984), 186-188; *Nove veroučne knjige za višje letnike osemletke*, v: *Cerkev v sedanjem svetu* 19 (1985), 42-44; *Krščanska poklicanost v novih veroučnih učbenikih od 5. do 8. letnika*, v: *Cerkev v sedanjem svetu* 19 (1985), 85; *Teološka, antropološka in metodološka načela v načrtu za katehezo v sekularizirani družbi*, v: *Cerkev v sedanjem svetu* 22 (1988), 107-113.

²² E. Jell – F. Moser – F. Müller – F. Škrabl, *Skupaj na poti*, MD, Celovec 1988.

delati z mladimi, posebno tistimi, ki so duhovno zapuščeni. Noviciat smo končali polni navdušenja za salezijansko duhovnost.«

Salezijansko duhovnost je širil z objavljanjem literature, bodisi kot urednik založbe Salve, bodisi kot avtor.²³ Duhovne vaje z naslovom *In boste moje priče* so prežete s salezijansko duhovnostjo. Z njimi je želel spodbuditi sebe in sobrate salezijance k pričevalnemu življenju ter pastoralno vzgojnemu delu v današnjem svetu.²⁴

Don Bosko je bil njegov zgled v pastoralni, kot kaplanu v Cerknici, in še posebej kot župniku na Kodeljevem (1980), ko se je posvetil pastoralnim obiskom obrobni in oddaljenih. Takrat je bila velika večina prebivalstva že odtujena Cerkvi.

Pri don Bosku si je sposodil svoje življenjsko geslo, ki ga je zapisal tudi na novomašni podobici: »Daj mi duše, drugo vzemi!« Vse, kar je delal na pastoralnem, izdajateljskem in učiteljskem področju je izhajalo iz tega gesla. Vsakemu človeku je skušal pomagati, da bi osmisлил življenje in dojel božjo dobroto in ljubezen.

F. Škrabl je razmišljal in pisal o smislu življenja in trpljenja: »Kdor hoče najti smisel življenja, se mora zateči k vrednotam. Ljubezen, resnica, zvestoba, človekovo dostojanstvo, svoboda, solidarnost, mir so vrednote, ki med seboj povezane gradijo temeljni red za človekovo življenje. Uresničevanje le-teh bogati celotno človekovo življenje in mu lahko daje smisel.

Toda, čemu pravzaprav živimo? Zakaj je v življenju toliko tesnob, žalosti in trpljenja? Pogum premaga strah pred nesmisлом in dvomom. Bog nam daje pogum za bivanje. Samo zrelo zaupanje v Boga nam pomaga, da ohranimo vero v življenje in da premagamo najtežje ovire na poti do smisla, zlasti do smisla v bolezni in trpljenju.«²⁵

Ta svoja razmišljanja o smislu, predvsem o smislu trpljenja, ki jih je objavil leta 1996 v knjižici *Smisel življenja*, je izkusil in preverjal zadnje mesece v težki bolezni. Gojil je zaupanje in močno voljo do življenja, toda hkrati se je zavedal resnosti zdravstvenega stanja. Kljub bolezni ni bil zagrenjen, v molitvi in trpljenju je potrjeval in izžareval svoj smisel življenja.

²³ F. Škrabl, *Biser dobrote. Življenje in delo don Boskove matere*, Salve, Ljubljana 1997.

²⁴ F. Škrabl, *In boste moje priče: Duhovne vaje*, Salve, Ljubljana 1995, 6.

²⁵ F. Škrabl, *Smisel življenja*, Salve, Ljubljana 1996, 11.

Anton Stres

Svoboda veroizpovedi kot temeljna človekova pravica v slovenski tranziciji

Svoboda verovanja in odkritega življenja po svojem verskem prepričanju ni samo ena izmed mnogih temeljnih človekovih pravic, ampak sodi po prepričanju številnih političnih filozofov in sociologov med najbolj temeljne človekove pravice, med take, katerih spoštovanje ali tepanje razkriva celotno svobodnost in demokratičnost kake družba ali države. Svoboda veroizpovedi je nekakšen lakmusov papir, ki razkriva celotno ozračje svobode v določenem družbeni in politični skupnosti. »Verska svoboda je postala pravi vogelni kamen vseh drugih človekovih pravic.«¹

1. Vera kot zasebna stvar v komunizmu

Jugoslovanski komunistični režim je v petinštiridesetih letih svojega obstajanja imel sorazmerno različna obdobja, v katerih je bil tudi v svoji praksi do vere in Cerkve bolj ali manj strpen. Obdobje najhujše nestrpnosti in preganjanja Cerkve in vseh vernih ljudi je trajalo prvih dvajset let, od 1945 do 1965. Nato je sledila kratka doba liberalizacije (od 1965 do 1972), njej pa je sledila doba ideološkega propadanja in nestanovitnosti, za katero so bile značilne reformistične tendence po komunizmu s »človeškim obrazom« in po tako imenovanem »evrokomunizmu«. Te niso nikoli prevladale, so pa povzročale določeno nestabilnost sistema in s tem tudi določeno strpnost do vere in Cerkve. Za samo Slovenijo pa je bilo odločilno tudi dejstvo, da je bila najzahodnejša jugoslovanska republika, ki je neposredno mejila na svoboden in demokratičen zahodni svet. Glede na siceršnjo precejšnjo odprtost jugoslovanskih meja je to imelo močan vpliv na slog življenja. Kljub temu pa je jugoslovanski marksizem vseskozi ostajal v temelju ideološko sovražen do vere in za člane partije je bil ateizem do konca obvezen. Tudi v svojem najbolj liberalnem obdobju je bil jugoslovanski komunistični režim pripravljen vero samo tolerirati kot zasebno zadevo posa-

¹ J.E. Wood, *An Apologia For Religious Human Rights, v: Religious Human Rights in Global Perspective*, M. Nijhoff, The Hague-Boston-London 1996, 476.

meznika, ki pa ni smela imeti v javnosti nobenega mesta in nobene vloge. Šola je bila poudarjeno marksistična in ateistična, vernim ljudem se je v nekaterih obdobjih (okrog leta 1974) močno odsvetovalo, da bi sprejeli pedagoški poklic in tajna policija je posebno skrbno nadzorovala Cerkev in duhovnike in nikoli ni odstopila od stališča, da je Katoliška cerkev najpomembnejši notranji sovražnik socialistične ureditve in stalna nevarnost zanjo. Temu ustrezno je oblast s Cerkvijo tudi ravnala in jo skrbno držala v ekonomski šibkosti, daleč od področja vzgoje in izobraževanja in v medijski nepomembnosti. Ekonomski položaj Cerkve in njeno mesto v vzgoji in izobraževanju se tudi danes bistveno nista spremenila, in sicer kljub možnosti zasebnega šolstva.

O pravici do veroizpovedi je govoril 174. člen Ustave SFRJ. Ta je določal, da je »izpovedovanje vere svobodno in človekova zasebna stvar«, s čimer je bila izključena dimenzija javnosti, ki je bistvena za vsako svobodo. Isti člen ustave je tudi določal, da so verske skupnosti ločene od države in striktno omejeval njihovo delovanje na področje verskih zadev in verskih obredov. Izrecno je bilo prepovedano imeti šole, razen šol za vzgojo duhovnikov; prepovedana je bila zloraba vere v politične namene. Verskim skupnostim je bilo dovoljeno imeti svoje premoženje, izrecno pa država lahko »materialno podpira verske skupnosti«.

K temu bi bilo treba dodati še, kar je ustava na široko utemeljevala v uvodnih temeljnih načelih, kjer je bilo jasno rečeno, da so svoboščine in pravice človeka omejene ne samo z enakimi svoboščinami in pravicami drugih, temveč tudi z »interesi socialistične družbe«. Po tej ustavi »vzgoja in izobraževanje temeljita na dosežkih sodobne znanosti in zlasti na marksizmu kot osnovah znanstvenega socializma«, Komunistična partija (Zveza komunistov) pa je »vodilna idejna in politična sila« in »glavni pobudnik in nosilec politične dejavnosti«.

Z vsemi temi ustavnimi določili je bilo verovanje omejeno na čisto zasebno področje. Ustava je sicer govorila o verskih skupnostih, toda dejansko komunistična oblast ni priznavala, da bi Cerkev kot institucija predstavljala svoje vernike. Od štirih bistvenih elementov verske svobode, ki je zasebna in javna, individualna in občestvena, je bila dimenzija javnosti popolnoma prepovedana, dimenzija cerkvene občestvenosti pa omejena. Pol stoletja življenja v takšni družbeni praksi in vzgoje v tem duhu je pustilo v prepričanju ljudi zelo globoke posledice. Za velik del vernikov je tudi še danes verovanje predvsem zasebna stvar.

2. Verska svoboda brez omejitev

Demokratizacija in odstranitev komunizma je na ravni ustave te omejitve do neke mere odstranila, ni jih pa odstranila v vseh drugih za-

konih in še manj v miselnosti ljudi. Nova Ustava Republike Slovenije določa položaj vere in Cerkve v 7. členu: »Država in verske skupnosti so ločene. Verske skupnosti so enakopravne; njihovo delovanje je svobodno.«

Tukaj torej ni več nobene omejitve na zasebno področje. Ustava kot takšna je samo laična v nevtralnem pomenu besede. Vendar pa je v Sloveniji ta laičnost v praksi in v zakonodaji uresničena do vere in Cerkve na neprijazen in torej laicističen način. Laicizem se v Sloveniji kaže na več ravneh.

Liberalna ideologija, ki v Sloveniji dejansko prevladuje (njena ideologija prevladuje v javnih glasilih in v javnem mnenju), še vedno poudarja zasebni vidik vere. Da je vera samo zasebna zadeva posameznikov brez sleherne javne relevantnosti, misli večina naših državljanov, politikov in celo članov ustavnega sodišča. Pri tem je treba tudi upoštevati, da večina ljudi ne razlikuje med javnim in državnim, kar je tudi posledica komunističnega gledanja na družbo. To gledanje enači javnost, družbenost in državnost, pri čemer naj bi država vedno bolj odmirala, njene funkcije pa bi prevzela družba. S tem je bila zamegljena klasična razlika med državo in civilno družbo, s tem pa tudi razlika med javnim v smislu družbenega in javnim v smislu državnega.

3. Liberalistično pojmovanje mesta verovanja

Stališče, da je religiozno verovanje zgolj zasebna zadeva posameznikov, se v liberalni ideologiji navezuje na drugačne osnove kakor v marksizmu, praktične posledice pa so podobne. Idejna, antropološka in politična osnova tega liberalnega pojmovanja religije kot zgolj zasebne zadeve izhaja iz vrednostnega relativizma, po katerem ni nobenih objektivnih in obče veljavnih moralnih nazorov. Korenine tega je treba iskati v angleškem empirizmu, katerega najizrazitejši predstavnik D. Hume je trdil, da je človeški razum samo »suženj strasti«. Razum ima torej zgolj tako imenovano instrumentalno vlogo. Za temeljne življenjske odločitve, vrednote in cilje se odločamo povsem iracionalno, po okusu in po svojih subjektivnih nagnjenjih. Razum nima druge naloge kot da to, za kar smo se nerazumno odločili, doseže in izpelje. Ker torej moralne odločitve – sem pa sodijo tudi religiozne odločitve – nimajo nič opraviti z razumom, ne morejo biti obče veljavne. Prepustimo jih subjektivnemu odločanju posameznikov, zato so tudi vse te odločitve enakovredne. Samo stroga znanost je obče veljavna in samo to podaja tudi javna šola, ki je odprta za vse ljudi. Religija je torej na novo potisnjena v področje zasebnosti in poljubnosti, zato ne more imeti v družbi nobenega mesta, ni vrednota, ki zadeva vse ljudi.

V Sloveniji je ta liberalna teorija in ideologija znova postala nekakšna poluradna ideologija slovenske države. Ne seveda deklarativno, kot je bil deklarativno za uradno ideologijo nekoč razglašen marksizem, temveč »via facti«. Liberalna stranka, ki je na oblasti že deset let, jo je vsilila kot dejansko stališče slovenske oblasti. Tu smo priča posebnemu paradoksu, paradoksu liberalističnega fundamentalizma in laicizma. Če imenujemo fundamentalizem tisto idejno in praktično stališče, ki hoče določen svetovni nazor narediti za pravilo javnega življenja in državne zakonodaje, potem je v Sloveniji to liberalna ideologija in tako imamo paradoksalno situacijo, da se liberalizem, ki naj bi bil nasprotnik vsake dogme in vsakega religioznega fundamentalizma, sam spreminja v fundamentalizem svoje vrste, ki po svojih učinkih ter neizprosnostjo svojih zahtev prav nič ne zaostaja za fundamentalizmi, ki imajo druge izvire.

4. Cerkev in civilna družba

V javnem mnenju in politični doktrini se zato velikokrat postavlja Cerkev med druga združenja civilne družbe, ki nastajajo za obrambo in uveljavljanje zasebnih in partikularnih interesov. Zato tudi slovenski liberalci – in očitno tudi ustavno sodišče – zahtevajo, da se Cerkev ravna samo po splošnih zakonih, veljavnih za vsa združenja civilne družbe, oziroma po posebnem zakonu o verskih skupnostih, ki ga – tako kot o organizacijah in društvih z drugih področij javnega življenja – sprejema državna oblast in regulira njihovo delovanje v skladu s svojimi državnimi interesi. Gre za tipično liberalno stališče, po katerem država uravnava sama in povsem avtonomno vsa področja življenja, tudi verskega, zaradi česar cerkvam ne priznava njihovega lastnega pravnega reda, ki ni izvedljiv iz državnega pravnega reda. Zato so liberalci praviloma vedno nasprotovali posebnim sporazumom med državo in Cerkvijo, čeprav je praksa v zadnjih desetletjih šla ravno v nasprotno smer in je Katoliška cerkev sklenila največ mednarodnih sporazumov o svojem položaju in delovanju ravno v času po II. svetovni vojni.² Liberalno stališče, ki odreka Cerkvi lasten pravni red in svojevrstno pravno osebnost, je tudi glavni razlog, zakaj slovenska država toliko časa odlaša z ratifikacijo Mednarodnega sporazuma med Svetim sedežem in Republiko Slovenijo o pravnem položaju Katoliške cerkve v Sloveniji. Ustavno sodišče, ki naj odloči o tem, ali je v skladu z Ustavo ali ne, se ne more odločiti glede priznanja, da ima Katoliška cerkev svoj pravni red in da zato ni enostavno podvržena pravnemu redu Republike Slovenije,

² Prim. S. Ferrari, *Separation of Church and State in Contemporary European Society*, v: *Journal of Church and State* 30 (1988), 540.

čepprav je pripravljena delovati v skladu z njim. Iz istih liberalnih ideoloških nazorov izhajajo tudi zahteva, da morajo biti pravne osebe Katoliške cerkve in Katoliška cerkev kot celota samo pravne osebe zasebnega prava.

5. Dvoumno pojmovanje ločitve države in Cerkve

Komunistična oblast je bila do vere in Cerkve odkrito sovražna. Nova demokratična slovenska država tega stališča še ni povsem presegla. V večini evropskih držav je ločitev države in cerkve izpeljana v duhu prijateljstva in določenega sodelovanja na področjih, kjer je to v interesu obeh, tega kooperativnega odnosa med državo in Katoliško cerkvijo pa v Sloveniji ni oziroma še ni. Sedanja oblast pojmuje ločitev države in Cerkve kot brezbriznost in ignoriranje Cerkve. Svoboda, ki jo je pripravljena zagotavljati Cerkvi, je torej zgolj negativna: kot odsotnost države, kot nevtralna zadržanost, toleranco ali celo ignoriranje vloge verovanja in Cerkve v življenju državljanov in naroda. Tako se drža slovenske oblasti umešča v nekakšen vmesni prostor med odkrito sovražnostjo, ki jo je izvajal komunistični režim, in prijateljsko kooperativnostjo, ki je značilna za večino evropskih držav. Ta kooperativnost, do katere slovenska oblast še ni prišla, je v tem, da pojmuje država pravico do svobode verovanja kot pravico do pozitivnega omogočanja svobodnega verovanja. V tem primeru vloga države pri zagotavljanju verske svobode ni samo negativna, se pravi ni samo v tem, da ne ovira tega udejanjanja, temveč je pozitivna: da ustvarja ugodne možnosti za uresničevanje te svobode, tako kakor je samoumevno, da ustvarja ugodne možnosti za razvoj kulture in športa. S tega vidika je simptomatično in razumljivo, čeprav nesprijemljivo, da še danes ni jasno in ustrezno ovrednoteno pastoralno delovanje duhovnikov v bolnišnicah in zaporih. Oblast, ki skrbi za ustrezno funkcioniranje teh ustanov, ne uvršča verske oskrbe zapornikov in bolnikov v sestavni del svoje ponudbe, kot sestavni del zagotavljanja verske svobode in spoštovanja človekovih pravic. Duhovniki delajo danes v bolnišnicah in zaporih samo kot zasebniki in niso sestavni del ponudbe teh ustanov. Edina izjema je vojska, to pa predvsem zaradi vključitve Slovenije v zvezo NATO in zaradi potrebne primerljivosti slovenske vojske tudi na tem področju.

6. Ključno vprašanje: vera in šola

Najbolj kritično, simptomatično in sporno pa je stališče slovenske države do verske vzgoje v šoli. 72. člen Zakona o financiranju vzgoje in izobraževanja namreč določa, da v imenu avtonomije šolskega prostora v javnih šolah ni dovoljena nobena konfesionalna dejavnost. To

pa pomeni tudi verski pouk. Ko se je skupina katoliških staršev (Mihael Jarc in drugi) pritožila na ustavno sodišče, je to 22. novembra 2001 potrdilo državni zakon, in sicer v imenu dveh argumentov.³ Glavni argument je, da mora biti šola versko nevtralna in tako je dalo Ustavno sodišče izrecno prednost negativni svobodi vere (pravici do neverovanja) pred pozitivno (pravici do verovanja). Pravica do ateizma ima torej prednost pred pravico do religioznosti. Drugi razlog je ločitev države in Cerkve, kar je prav tako sporno, ker področje šolstva ni tipična pristojnost države in kar seveda zelo izrazito ponazarja, da je v Sloveniji ločitev države in Cerkve razumljena in prakticirana v smislu laicističnega sovražnega pojmovanja te ločitve. »V novejši zahtevi *Mihael Jarc, U-I-68/98* je US (Ustavno sodišče, op. avtorja) v obrazložitvi prvič obširno podalo razlago načela ločitve države in verskih skupnosti in s svojo razlago načela ločitve države in verskih skupnosti je v ustavno primerjalnem okviru evropskih držav umestilo RS na skrajni rob držav, ki jih doktrina označuje kot države z neprijaznim oz. do verskih skupnosti nestrpnim modelom ločitve. Dosledna uporaba stališča US bi namreč pomenila, da so prepovedani tudi npr. verski obredi v bolnišnicah (drugih kot javnih v RS ni), kapele v javnih domovih za ostarele, verski obredi v zaporih in v vojski.«⁴

7. Sklep: Slovenija zaostaja za Evropo

Vsekakor v Sloveniji Katoliška cerkev in druge cerkve in verske skupnosti še nimajo glede na državo tistega partnerskega statusa, kot ga predvideva tudi 51. člen Evropske ustavne pogodbe. To pa ni posledica samih določil slovenske ustave, temveč njene interpretacije, nekaterih zakonov, posebej še šolske zakonodaje, miselnosti oblikovalcev javnega mnenja in določenih političnih opcij,⁵ kjer prevladuje laicizem in liberalistični fundamentalizem.

³ Odločba Ustavnega sodišča Republike Slovenije št. U-I-68/98, Uradni list 101/2001.

⁴ L. Šturm (ur.), *Komentar Ustave Republike Slovenije*, Fakulteta za podiplomske državne in evropske študije, Ljubljana 2002, 139.

⁵ »Tako stališče ne pripisujejo toliko ustavni ureditvi (Ustava namreč vsebuje običajno formulacijo tega načela), temveč zakonski in podzakonski izpeljavi tega ustavnega načela, zlasti pa vplivu prejšnjega političnega sistema« (prim. Igor Kaučič, *Načela ustavne ureditve razmerja med državo in cerkvijo v Sloveniji*, v: A. Šelih (ur.), *Država in cerkev. Izbrani zgodovinski in pravni vidiki. Mednarodni posvet 21. in 22. junija 2001*, SAZU, Ljubljana 2002, 81.

Povzetek: Anton Stres, Svoboda veroizpovedi kot temeljna človekova pravica v slovenski tranziciji

V času komunističnega totalitarizma je bilo na področju celotne tedanje Jugoslavije verovanje ustavno opredeljeno kot »človekova zasebna stvar«, kar je pomenilo, da je bilo izključeno iz celotnega področja javnega življenja in delovanja. Z demokratizacijo je ta omejitev odpadla, vendar je v miselnosti ljudi polstoleten odnos do vere in Cerkev ustvaril stereotipe in navade, ki jih ni lahko premagati. Besedilo Ustave Republike Slovenije sicer ne daje osnove za posebno restriktiven in laicističen odnos do vere in Cerkev, toda mentaliteta ljudi, nekateri zakoni in splošna politična usmeritev uvršča Slovenijo med tiste evropske države, kjer je laicizem najbolj izrazit in odnos države do vere najbolj sovražen. To se posebno kaže na področju šolstva, kjer zakonodaja izrecno prepoveduje vsakršno konfesionalno dejavnost v šoli, s čimer Slovenija odstopa od tistega splošnega kooperaivnega odnosa med državo in Cerkvijo, ki je najbolj razširjen model v Evropi.

Ključne besede: verska svoboda, laicizem, verouk v šoli, komunizem, liberalizem

Summary: Anton Stres, Religious Freedom as a Fundamental Human Right in Slovenian Transition

During the period of communist totalitarianism in Yugoslavia religion was defined in the constitution as »a private matter of any individual«, which meant that it was completely excluded from the area of public life and activity. By democratization these limitations were abolished, but the attitude towards religion and the Church that was reigning for over one half of the century created stereotypes and habits in the mentality that cannot be easily overcome. The text of the Constitution of the Republic of Slovenia does not really comprise a basis for a particularly restrictive and laicist attitude to religion and the Church, yet the mentality of the people, some laws and the general political orientation make Slovenia one of the European countries with the strongest laicism and with the most hostile attitude of the state towards religion. This can very clearly be seen in the area of education where the legislation explicitly prohibits any denominational activity in (public) schools, whereby Slovenia differs from the general co-operative relationship between the state and the Church, which is the most frequent model in Europe.

Key words: religious freedom, laicism, religious instruction in schools, communism, liberalism

Ivan Janez Štuhec

Idejna zasnova slovenskega šolskega sistema je neustrezna za globalizacijske izzive

1. Globalna komunikacija

Osrednjo vlogo pri globalizacijskih procesih ima danes brez dvoma tehnična komunikacija, ki nas kot dejstvo sili v razmislek o komunikaciji tudi na drugih ravneh. Italijanski mislec Adriano Fabris vidi problem globalizacije predvsem v etično komunikacijskem okviru, ki edini lahko zagotovi uravnoteženost med poenostavljenim nasprotovanjem in brezbriznim sprejemanjem tega pojava. Zato je k vprašanju globalizacije potrebno pristopiti predvsem s kulturnega, in ne zgolj ekonomskega vidika. Zavarovati partikularnost pred razvrednotenjem in preprečiti razvoj nekakšne globalizacijske ideologije ter izdelati učinkovite operativne modele rešitev, je smer, ki ji velja slediti.¹

Etimološki pomen besede *communicatio* nam nakazuje etično smer globalne komunikacije, saj ta latinska beseda pomeni omogočiti drugim soudeležbo na tem, kar posedujemo. Etimologija nas usmerja k ideji, da je komunikacija v ustvarjanju skupnega prostora, v katerem lahko nastane ustvarjalna napetost med sogovorniki in njihovimi darovi, če je seveda svobodna in odprta, zavarovana z demokratičnimi postopki.² Globalizacija predstavlja novo možnost za menjavo darov in ustvarjanja skupnega prostora, za človeka vredno sožitje v svobodnem, odgovornem in odprtem dialogu.

V tem procesu je izjemnega pomena komunikacija med verskimi sistemi, saj so ti skozi celotno zgodovino človeštva dokazali, da so sposobni preživeti vsa gospodarska, politična, socialna in druga nasprotja, ker njihovo področje zadeva bistvena vprašanja človekovega samorazumevanja: Od kod sem, zakaj sem, kam sem usmerjen in kaj smem oziroma ne smem storiti? Človek si ta vprašanja nenehno postavlja ne glede na zgodovinske okoliščine. Zato ni mogoče razumeti nobene civilizacije, če ne razumemo njene religiozne kulture.

¹ Prim., A. Fabris, *Globalizzazione, comunicazione, etica*, v: *RdT* 43 (2002), 181-182.

² Prim., I. J. Štuhec, *Ali je svetovni etos rešitev za globalizacijo?*, v: *BV* 63 (2003), 449.

Ko torej v globalnem svetu razmišljamo o mestu religije, je jasno, da je to možno samo v kontekstu prelivanj kulturnih in religioznih nazorov, v okviru postmodernega razumevanje družbe, ki ni samo globalna, ampak je tudi izrazito individualistična in nagnjena k oblikovanju subkultur ali otokov, kakor strukturira multikulturno družbo socialni etik Gabriel Karl.³ Družbeni komunikacijski procesi, ki vključujejo tudi religiozno komunikacijo v zahodnoevropskih integracijah, potekajo v demokratični kulturi in v tistih pravnih okvirih, ki so posledica te kulture.

Tranzicijske dežele, h katerim je še vedno potrebno prištevati tudi Slovenijo, imajo na področju oblikovanja demokratične kulture velike težave. Te se kažejo, kot bomo videli kasneje, zelo izrazito na področju vzgoje in izobraževanja kot enega od najpomembnejših, če ne najpomembnejšega nosilca tiste delne kulture neke skupnosti, ki jo je potrebno v globalnem svetu posebej gojiti. Preden se lotimo kritične presoje umestitve vere, konfesionalnosti in cerkvenosti v slovenskem šolskem sistemu, želimo spomniti na nekatere znane, a kdaj preveč lahkotno predpostavljene, strukturne značilnosti demokracije in na vprašanje sekularizacije, ki kot kulturni pojav bistveno vpliva na razumevanje odnosa med državo, javnostjo in cerkvami oz. verskimi skupnostmi.

2. Merila demokratične kulture

Slovenci izkušamo suvereno vlogo ljudstva kot edinega legitimnega predstavnika politične moči in s tem oblast komaj 13 let, zato se v naši politični kulturi mešajo prvine moderne demokracije s totalitarno, oligarhično in celo monarhično miselnostjo. Jasne zavesti o tem, da si ljudstvo preko volitev in predstavniškega parlamentarnega sistema oblikuje lastne zakone, ni. Prav tako ni zavesti, da mora biti delovanje političnih in civilnih družbenih sistemov in skupin usmerjeno nazaj k ljudstvu oziroma posamezniku, ki je edini suveren.

Demokracija je način odločanja po pravilih igre, ki vključujejo tudi razlike: razlike med vladajočimi in vladanimi, med mnenji in stališči, med strankami, ki so v medsebojnem boju za pridobitev glasov, med večino in manjšino. Legitimnost večinskega principa je vezana na možnost, da bo prišlo do spremembe stališč in s tem do spremembe večine. To predpostavlja odprt komunikacijski proces oblikovanja mnenj, na podlagi svobodne izmenjave informacij, stališč in argumentov. Zato sta svoboda združevanja in medijska svoboda predpogoj za demokratične postopke. Demokratični princip večine in kvaliteta demokratične javnosti sta usodno naravnana drug na drugega. Konkurenca, boj in javno

³ K.Gabriel, *Demokratie und multikulturelle Gesellschaft*, v: *Ethik und Demokratie* (Studien der Moraltheologie 8), Münster 1998, 35-37.

soočenje so nujni procesi družbene komunikacije in demokracije ni brez konfliktov in sporov, kakor je ni brez kompromisov. Tega avtokratsko vzgojen in v pokorščini izurjen državljani pogosto ne razume in si vedno znova zaželi miru »egiptovskih loncev« in totalitarnega enoumja.

Načelo stalne možnosti menjave oblasti je tako pomembno kot načelo večine. Samo uresničitev tega načela skrbi za uravnoteženost v političnem prostoru in preprečuje utrditev delnih interesov na dolgi rok. Svoboda medijskega prostora in obravnavanje opozicije kot ključnega dejavnika, ki preprečuje oligarhijo, sta pogoja, da do menjave oblasti lahko sploh prihaja. Zaprtost slovenskega medijskega prostora in njegova večinska naravnost proti politični opoziciji, je problem, na katerega že vsa leta opozarjajo predstavniki civilne družbe in tudi Cerkev.⁴ Za uresničevanje demokracije sta nujno potrebna dva temeljna principa: načelo večine in načelo možnosti menjave oblasti.

Načelo enakosti pred zakonom je v demokraciji sveto. To pomeni, da je vsem državljanom prost dostop do političnih strank in njihovega organiziranja, predpostavlja notranjo strankarsko demokracijo in seveda javnost, do katere morajo imeti vsi državljani enakopraven dostop, s tem pa do pobud civilne družbe. Prestopke zoper pravila enakosti se mora obravnavati kot neposreden napad na demokracijo.

Demokracije tudi ni brez skupnih vrednostnih postavk, ki jih izpeljemo iz človekovih pravic in mednarodnih dokumentov ter iz ustave. Temeljni zakoni družbe s svojimi opredeljenimi vrednotami oblikujejo določen kulturni okvir, v katerem se demokracija dogaja. V središču je vsekakor zapoved spoštovanja in varovanja človekovega dostojanstva, in sicer na vseh področjih izvajanja oblasti. Temeljna pravila določajo tiste vrednostne meje v politični kulturi, o katerih ne glasujemo, ampak jih predpostavljamo. To ne izključuje politično pluralne debate o temeljnih vrednotah, izključuje pa njihovo poljubno interpretacijo in spreminjanje s pomočjo časovno omejene, trenutno večinske oblasti v parlamentu. Ko vladajoča oblast poseže po principu večinskosti za spreminjanje vrednostnih opredelitev, je v stalni nevarnosti, da začne po sicer demokratični poti uveljavljati vrednostni totalitarizem, oziroma sproži kulturni boj.

V demokraciji država ne služi resnici, ampak pravičnosti in uravnoteženosti. Resnice se ne da izglasovati. V demokraciji nima nihče privilegirane dostopa do resnice, ker je mnenje vseh enako vredno. Mesto posedovalca resnice v demokraciji prevzame izmenjava informacij in mnenj, javna razprava in začasne odločitve na področju stvarnih in

⁴ Prim. D. Jančar, *Brioni*, Ljubljana 2002. Izjave Komisije Pravičnost in mir in komentarji teologov v vseh osrednjih slovenskih medijih.

vrednostnih utemeljitev. V demokraciji se iščejo strokovno utemeljene rešitve. To pa zahteva, da se poleg načela večinskosti in enakosti upošteva tudi različnost in manjšina.

Če smo na začetku opozorili, da je problem globalizacije predvsem problem komunikacije, potem smo sedaj tej komunikaciji v demokratični kulturi dali tisto konkretnost, ki predstavlja polje svobodne komunikacije med državljani oz. Zemljani. In če je demokracija tisti način urejenega komuniciranja, ki »združuje nesoglasje in soglasje«, kakor pravi Gabriel,⁵ potem veljajo seveda tudi za področje religioznega ista pravila kot za vsa druga področja družbenega življenja. J. Ratzinger v svoji knjigi *Glaube, Wahrheit, Toleranz* navaja članek K. Rahnerja *Das Christentum und die nichtchristlichen Religionen*, kjer ta ugotavlja, da se nahajamo v situaciji, ko vsako ljudstvo in kultura postajata notranjih dejavnik (*das innere Moment*) vsakega drugega ljudstva in kulture in ko vsaka religija, ki obstaja na tem svetu, postaja vprašanje in ponudba za slehernega človeka.⁶

Od odgovora na to vprašanje je odvisno, kako pravno-formalno urediti odnos Cerkev država in položaj verskega pouka v naši državi in v Evropi.

Demokratična družba mora iskati ravnotežje med načeli enakosti in večinskosti ter načeli različnosti in manjšinskosti.

3. Legitimno mesto vere v sekularizirani javnosti, družbi in državi

3.1 Različne stopnje sekularizacije

V sodobni družbi in državi, tako na Zahodu kot v bivših komunističnih deželah, je prišlo do postopnega in sistematičnega izrivanja vere iz državne, politične in družbene sfere. Zahod je to vprašanje na institucionalni ravni reševal s konkordati med državo in cerkvami, oz. državno priznanimi verskimi skupnostmi. Komunistične dežele pa z notranjo zakonodajo o verskih skupnostih, morda s kakšnim protokolom, a predvsem s tendenco, velike distance do vere kot pojava in njenih institucionaliziranih oblik. Na Zahodu se je postopoma razvilo jasno razlikovanje med državno sfero in civilno družbo. Med tem je etatistični model v komunističnih deželah sistematično ukinjal civilno družbo in si jo politično popolnoma podredil; razen Katoliške cerkve, ki je preživela kot edina, dobro organizirana, posebna oblika civilne družbe. Kot taka je tudi v letih prehoda iz totalitarizma v demokracijo, razpo-

⁵ Prim. K. Gabriel, *Demokratie und multikulturelle Gesellschaft*, 42.

⁶ Prim., J. Ratzinger, *Glaube, Wahrheit, Toleranz. Das Christentum und die Weltreligionen*, Freiburg, 2003/2, 15.

lagala z ustrežno strukturo, na katero so se naslanjale vse oblike demokratičnih pobud, vključno z novo nastajajočimi političnimi strankami, ne glede na njihovo idejno usmeritev. Pričakovanja so bila, da bo odnos med Katoliško cerkvijo in državo v novi demokratični Sloveniji urejen s pogodbenim načinom, kakor se je to uredilo v večini drugih držav. Po več kot desetih letih podobnih prizadevanj v Sloveniji ni vidnih in konkretnih rezultatov. Zato se zastavlja vprašanje, ali ni čas, da razmislimo tako o umestitvi vere v družbo kakor o odnosu države do Katoliške cerkve, upoštevajoč nova globalna in integracijska dejstva.

Za devetnajsto in dvajseto stoletje je bilo značilno, da se je odnos med svetno in religiozno sfero urejal na predpostavki ljudske-narodne Cerkve. Takšne Cerkve danes ni več, zato je sintagma »katoliški narod« v katerem koli sodobnem evropskem kontekstu neustrezna in povzroča več polemčnosti kot koristi. Tudi v Avstriji in Nemčiji, ki sta nam lahko vzor urejenosti odnosa med Cerkvijo in državo, se danes postavlja vprašanje, kako na novo opredeliti odnos med svetovnonazorsko nevtralno državo in Cerkvijo, kako državo zavarovati pred Cerkvijo in kako Cerkev zavarovati pred državo. In ali sekularizirana država lahko, sme ali celo mora vero normativno zavarovati.⁷

Glede na dejstvo multikulturne, multireligijske družbe, nazorsko nevtralne države, pluralne in tolerantne družbe se legitimnost svobode veroizpovedi na novo zastavlja za celotni evropski pravni kontekst.

Če povzamemo stališča zgoraj citiranih avstrijskih avtorjev, potem je za prihodnje razumevanje pravne ureditve položaja vere v kaki družbi potrebno kot izhodišče upoštevati razlikovanje med religiozno in politično sfero. Vse od Konstantinovega edikta naprej se svetno-politična in duhovno-konfesionalna sfera borita za nadvlado. Tudi razsvetljenstvo ni rešilo tega vprašanja. Protestantizem kot razsvetljski otrok v ničemer ne razrešuje tega problema. Naslonitev protestantskih skupnosti na trenutno politično oblast ali celo ohranjanje državne cerkve je v nekaterih državah tesnejša kot konkordatna povezava med Katoliško cerkvijo in državo v deželah z večinsko katoliškim prebivalstvom. Slovenska evangeličanska skupnost je po družbenih spremembah v Sloveniji dobila nekaj atributov državne Cerkve. Praznik reformacije je državni praznik in se ga uporablja za politizacijo protestantskega gibanja. Kljub temu da razsvetljenstvo zagovarja načelo o veri kot zasebni zadevi, ohranja nekatere prvine enačenja med državo in civilno družbo ter religioznim.

Sekularizacija je kot odločilno dejstvo, ki ga je potrebno upoštevati za reševanje našega vprašanja, povzročila različne procese. Najprej jo

⁷ Prim. H. Kalb – R. Potz – B. Schinkele, *Religion und Kirche im weltanschaulich neutralen Verfassungsstaat. Einige Perspektiven*, v: TpQ 145 (1997), 339-348.

lahko razumemo kot osvoboditev svetnih od verskih institucij, dalje postopno izrivanje vere iz družbenega življenja in s tem nekdanje samoumevne prisotnosti verskega življenja v javnosti ter dokončno postavitev verskega prepričanja v privatno, intimno sfero. Ti trije vidiki sekularizacije bistveno vplivajo na razumevanje pojma javnost. Po osvoboditvi svetnih vladarjev izpod verskih institucij se je javnosti polastila država. Izrivanje vere iz družbenega življenja, na katerem je posameznik kot državljan udeležen, posledično pomeni, da je vera postopno izrinjena iz javnosti. Javnost se tako vedno bolj razume kot nekaj, kar je nasprotno od skrivnostnega, skritega. Ker želi vera ohranjati prav to, je njeno mesto v sferi zasebnega, intimnega.

Iz teh različnih vidikov sekularizacije in razumevanja pojma javnosti se oblikujejo tudi različne rešitve za versko nevtralnno državo. Najprej se zahteva varnost Cerkve pred državo in obratno. Država kot domovina vseh državljanov skrbi za udejanjanje demokratične volje državljanov in za skupno blaginjo ne glede na vero in svetovni nazor. V tem smislu je določena razdalja države do vere zaželena. Sekularizacija državnih in političnih institucij za Katoliško Cerkev danes v ničemer ni sporna.

Odnosa med državo in Cerkvijo, ki izhaja iz sekularizacije in nazorško nevtralne države, nikakor ne moremo skrčiti na institucionalno ločitev med Cerkvijo in državo. Verska nevtralnost države hkrati namreč tudi pomeni spoštovanje posameznikove svobode verskega življenja, njegovo lastno normiranje verskega življenja in spoštovanje versko navdihnenih kulturnih pojavov. S tem pa se odpre vprašanje celovite odgovornosti države do državljske svobode in kulturnega življenja državljanov, ki se odvija na ravni javnosti. Sleherno izločanje religioznega iz javnosti s strani države nujno vodi v omejitev državljskih svoboščin. Zato na nivoju javnosti-družbe država ne more biti nevtralna do religioznega in svetovno nazorskega področja. Tako lahko govorimo kvečjemu o »vključitveni nevtralnosti«, ki pomeni, da država skrbi za pravni okvir vključevanja religij in svetovnih nazorov v javno življenje.⁸

Na tem temeljijo tudi rešitve odnosa med Cerkvijo in državo, ki jih poznamo v dveh značilnih oblikah: na eni strani koncept ločitve Cerkve in države, ki sekularizacijo širi tudi na sfero javnosti (Francija in Nizozemska), na drugi strani povezanost med državo in Cerkvijo preko posebnega pogodbenega prenosa »javno-pravnih« pristojnosti na Cerkve in verske skupnosti (Avstrija, Nemčija, Italija, Španija itd.). V teh državah je raven javnosti jasno ločena od države in država ne razširja sekularizacije v sfero javnosti, ta se generira kot kulturni pojav.

⁸ Prim. H. Kalb – R. Potz – B. Schinkele, *n. d.*, 342-344.

Oba modela se danes različno kombinirata in sta sestavni del evropske pravne prakse, ki zagotavlja pravno jamstvo uresničevanja svobode veroizpovedi kot ene izmed temeljnih človekovih pravic. Tako se govori o sistemu »pluralnega vključevanja ver in svetovnih nazorov«.⁹

3.2 Sodoben odnos med državo in Cerkvijo

Tisti, ki se bojijo kakršnega koli sodelovanja Cerkve in države, še posebej pri subvencijah in verskem pouku, se sklicujejo vedno na načelo ločitve Cerkve in države. To paleoliberalno mišljenje se napaja iz prvega, zgolj institucionalnega razumevanja sekularizacije; hkrati pomeni tudi identifikacijo med državo in njeno trenutno politično oblastjo ter družbo oz. javnostjo. Na osnovi teh predpostavk se zavrača vsako sodelovanje države s področjem religioznega, ker bi to že pomenilo identifikacijo države z vero, s tem pa njeno svetovnonazorsko kontaminacijo. V isti koš se vrže državo, politiko in javnost, od koša ločeni in izločeni so družbeni pojavi, ki spadajo v sfero privatnega in to je predvsem vera, v Sloveniji konkretno Katoliška cerkev.

Moderna država in družba ne moreta sprejeti takšnega odnosa do religije, ki ima za posledico izključevanje, ne pa vključevanje in soudeležbo v javnem in družbenem življenju. Svoboda državljana v demokratični državi se razume kot soudeležba, kot participacija vseh družbenih sil v javnem in družbenem življenju. Naloga oblasti je, da upravlja državo v sodelovanju z vsemi družbenimi silami na socialni, gospodarski, kulturni, športni in tudi verski ravni. Moderna država, ki je predvsem »servis« državljanov, skrbi za nove načine soodločanja, načrtovanja in pospeševanja skupnega dobrega. In v perspektivi svojega namena in cilja se dogovarja z vsemi družbenimi subjekti, oz. s civilno družbo, ki je nepogrešljivi del demokratične javnosti. Različni javni sistemi danes delujejo eden ob drugem in kolikor so pravno formalno urejeni, so tudi od države odvisni, kot npr. univerze. Pravna odgovornost države je, da med vsemi sistemi vzpostavlja pravilno pravno komunikacijo, ki upošteva merila demokratične družbe. Za izvajanje te funkcije pa država potrebuje javnost, ki mora o problemih biti informirana in ki s svojimi mnenji in stališči prispeva k rešitvam na državni ravni, pri čemer je soudeležba prizadetih v določeni stvari toliko pomembnejša, v našem primeru cerkva in verskih skupnosti.

V tej luči je potrebno videti in tako umestiti v družbo tudi verske interese kot pomemben dejavnik pri sooblikovanju kulturnega življenja. Sodobna država, ki je obremenjena z reševanjem gospodarskih, socialnih in političnih problemov, bi naredila veliko napako in povzročila

⁹ Prim. H. Kalb – R. Potz – B. Schinkele, *n. d.*, 344

la tudi veliko škodo, če bi delovala v smeri izločanja religije, ker s tem prizadene svobodo državljana in eno od njegovih temeljnih pravic.

Ko gre za legitimiranje in umestitev religioznih in svetovnonazorskih interesov s strani države, je izhodišče državljan, ki je njihov nosilec. Cerkev je kot versko združenje posebnega značaja je vredna upoštevavanja in spoštovanja, saj je tudi jasno opredeljen institucionalni sogovornik, kar je za državo pomembno in z njeno pomočjo lažje ureja odnos do religije.

Država pospešuje pluralne interese državljanov, njihovo svobodo in samouresničevanje. Interese svojih državljanov je dolžna podpirati glede na celovito in pozitivno razumevanje svobode. S takšnim podpiranjem država šele postavi pogoje za ustrezno uresničevanje temeljnih človekovih pravic.

V versko in svetovnonazorsko nevtralni državi izhaja vsebina verske svobode iz njenega nosilca in je torej državi v naprej dana kot temeljna pravica državljana. Zato tudi država nima nobenih pristojnosti v presojanju verskih vprašanj,¹⁰ razen tistih, ki zadevajo mirno sožitje državljanov. Model civilne in javne demokracije, katere servis je država, vključuje vero kot eno izmed javnih zadev. V tej smeri lahko razumemo tudi stališče, ki je predvideno v osnutku evropske konvencije, kjer je rečeno, da Unija cerkvam, verskim združenjem ali skupnostim priznava njihovo identiteto in njihov specifični prispevek ter z njimi vzdržuje odprt, pregleden in reden dialog.

3.3 Civilna družba, vera in cerkve

Civilna družba v demokraciji predpostavlja, da je privatna sfera v njej varovana in da se lahko čim bolj polno uresniči. Civilna družba ima svoje temelje v sferi privatnega, v socialno-moralnih in kulturnih okoliščinah, ki lahko animirajo posameznike in jih nagovorijo za določen interes. Vera s svojo tradicijo in živostjo, ustrezno svojemu razumevanju skupnega dobrega, lahko stopi v javno razpravo, ko gre za skupne družbene vrednote in njihovo legitimnost. Razprava o vrednostnih orientacijah in njihovi legitimnosti je za normativno raven v družbi najprej stvar javne razprave v civilni družbi. Cerkve tako skrbijo za to, da vprašanja smisla življenja in etična odgovornost ne izginejo iz javnega življenja, s tem pa iz civilne družbe. Vera, ki je osvobodena javnega pritiska, se na polju privatnega in javnega, s predpostavko svobodnega

¹⁰ Pravilno ugotavlja dr. Anton Stres ko pravi: »Vrhunski paradoks naše (slovenske p.a.) države je v tem, da po eni strani prepoveduje Cerkvi poučevanje svojih članov o veri v javni šoli, po drugi strani pa jih hoče poučevati sama, kar je v nasprotju z načelom ločitve države in Cerkve« (Ona, priloga *Dela*, 2. 12. 2003, str.14).

odločanja o veri in neprisiljenega verskega združevanja lahko ustvarjalno razvija, s tem pa pomembno prispeva k civilnemu življenju.

To pa pomeni, da mora biti Katoliška cerkev pripravljena na samokritično in aktivno sodelovanje pri pravni rešitvi svojega položaja in položaja drugih verskih skupnosti. Sklicevanje na modele, ki nimajo takšnega izhodišča in ki varujejo privilegije ene cerkve, je prej škodljivo kot koristno. Cerkev je tako poklicana, da svojo samorazumevanje predstavi v javnosti, v javni debati in da z argumenti prepriča javnost o rešitvah, ki so sprejemljive za večino. Seveda s predpostavko, da je ta javnost korektna in odprta za enakopravno participacijo v njej. V civilni družbi cerkve kot predstavnice določene skupine in njen razlagalec ohranjajo posredovalno funkcijo. Saj je cerkev tisti kraj, kjer stopi verska izkušnja iz sveta zasebnosti na področje skupinske komunikacije, od tu pa dalje v javni prostor.

Cerkve igrajo tako bistveno vlogo pri oblikovanju prihodnje družbe in njene identitete. Civilna družba, javnost in država pa smejo pričakovati, da je vstop cerkve v javno debato argumentiran in samokritičen. O razmerju med vero in družbo ter državo pravi Hermann-Josef Grosse Kracht: »V postsekularizirani družbi je potrebno iskati javno sobivanje samozavestnih religij in samozavestne sekularizirane republike.« Vendar ne v smislu pasivnega, ampak aktivnega sobivanja, saj je moderna sekularizirana država popolnoma odvisna od moralnega standarda državljanov.¹¹ »V tem smislu je ravno sekularna in svetovnonazorsko nevtralna republika odvisna od nedotakljivih virov moralnih in svetovnonazorskih skupnosti. Država je pravzaprav obsojena na upanje, da ne bodo iz civilne družbe prihajale samo posamične pobude, ampak, če le mogoče, pobude številnih moralnih in nazorskih skupnosti. Prav te so sposobne vedno novega ustvarjanja, novih pobud, posredovanja tradicije in aktivne kulture. Za skupno politično življenje je pomembno, da obstajajo skupnosti kot moralne intuicije in institucije pozornosti do bližnjega, ki dajejo družbi moralno trdnost, vrednostno orientacijo, posebej še v temeljnih vprašanjih človekovega življenja, kot je vprašanje medsebojnega spoštovanja, strpnosti, pravičnosti in skupnega dobrega. Prav tako je tudi pomembno, da vsega tega moralnega potenciala skupine ne držijo zase in svoj ozki krog, ampak to samozavestno posredujejo v družbeno polje, kjer se oblikuje javno mnenje.«¹²

Sekularizirana država je zaradi spoštovanja človekovih pravic dolžna skrbeti za udeležbo vseh subjektov v javni komunikaciji, saj s tem pod-

¹¹ H. J. Grosse Kracht, *Selbsbewusste öffentliche Koexistenz. Überlegungen zum Verhältnis vom Religionen und Republik im Kontext moderner Gesellschaften*, v: *Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften* 43 (2002), 239.

¹² H. J. Grosse Kracht, n. d., 239; 249-250.

pira civilno družbo. V duhu participacije je pri urejanju pravnega reda za doseg družbenega soglasja dolžna pritegniti k sodelovanju vse vpletene strani.

Kako je s tem v primeru vključevanja verskega pouka v slovenski šolski sistem?

4. Slovenska šolska zakonodaja in njene temeljne pomanjkljivosti

Leta 1995 smo v Republiki Sloveniji dobili Belo knjigo (BK) o vzgoji in izobraževanju. Nastajanje tega temeljnega dokumenta, ki je odločilno vplival na razvoj slovenskega šolstva v zadnjih desetih letih, je potekalo v ozkih strokovnih krogih zelo sorodne svetovnonazorske opredelitve in v času, ko so se pričela pogajanja med Katoliško cerkvi in državo.

Bela knjiga napove, da je izhodišče njene vsebine mogoče videti v človekovih pravicah in pravni državi, kar je utemeljeno v mednarodnih dokumentih in slovenski ustavi. »Zato je treba javni sistem edukacije graditi na čim širšem konsenzu o tem, kaj je dober vrtec oz. dobra šola, z zasebnimi vrtci in šolami pa zadovoljiti posebne interese tistih staršev, ki želijo vzgajati in izobraževati svoje otroke v skladu s posebnimi religioznimi in moralnimi prepričanji.«¹³

Izhajajoč iz temeljnih mednarodnih dokumentov o človekovih pravicah BK daje prednost »pravicam« pred cilji in dolžnostmi, ki iz njih izhajajo, ter tako skuša šolo obvarovati pred poizkusi, da bi katerikoli vrednostni sistem svoje vrednote uveljavljal kot univerzalne. K skupnim evropskim vrednotam, ki zagotavljajo civilizirano družbo šteje: »človekove pravice, pluralno demokracijo, strpnost, solidarnost in pravno državo«.¹⁴

Ko BK razvije hirarhijo vrednot oziroma načel za sistem vzgoje in izobraževanja v moderni državi, izpostavi tri načela: načelo demokratičnosti, avtonomnosti in enakih možnosti. Poleg formalnih pravic mora država v skladu s 26. čl. Splošne deklaracije o človekovih pravicah zagotoviti substancialne pravice, ki so: pravica do izobrazbe, njeno usmerjenost v »polni razvoj človekove osebnosti«, spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin in pravica staršev do izbire vrste izobrazbe za svoje otroke.¹⁵

Posebej BK izpostavi dolžnost države, »da mora zakonsko urediti in omogočiti ustanavljanje zasebnih vrtcev in šol«. Prav tako pa nače-

¹³ J. Krek (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, Ljubljana 1995, 13.

¹⁴ J. Krek, *n. d.*, 14.

¹⁵ J. Krek, *n. d.*, 15.

lo enakih možnosti zahteva »diferencirano ponudbo na vseh stopnjah«, saj samo tako lahko pride do uresničevanja »pravice do izbire različnih izobraževalnih poti in vsebin«. V delu, kjer je govora o načelih BK, na koncu izpostavi načelo kvalitete, nerepresivnosti, odprtosti duha, kritično presojo, mednarodno primerljivost standardov in pluralizem kultur.¹⁶

V poglavju »Enotnost znanosti in pluralnost kultur ter vednosti« razvije teorijo o relativnosti v znanosti in pluralizmu, na vseh ravneh od učbenikov do kulturnih pojavov, ter na koncu podčrta pravico do izbire, ki je glavno varovalo pred »idejnim enoumjem in svetovnonazorsko indoktrinacijo«. Načelu enakih možnosti, nediskriminiranosti, možnosti izbire in spodbujanju izvirnosti je namenjeno posebno poglavje, ki govori predvsem o prehodnosti iz enega nivoja šolanja v drugega, o preseganju socialnih razlik in razlik med spoloma, kjer izpostavi pravice deklic. Dalje govori o otrocih s posebnimi potrebami in njihovo integracijo v vsakdanje okolje.

V zadnjih dveh poglavjih BK razvije teorijo o avtonomnosti šole in njeno deideologizacijo. Avtonomija šole se razume v odnosu do države in struktur oblasti in do »zunajšolskih« oblik in vrst vednosti ali prepričanj. Kaj pomeni slednje, je pojasnjeno v odstavku, kjer je rečeno: »Zahteva po avtonomnosti šole kot institucije moderne dobe je povezana z ločitvijo države od cerkve. Verouk ali verski pouk kot konfesionalni predmet zato ni sestavni del predmetnika javnih šol, vendar morajo biti šole dosledne pri zagotavljanju možnosti za izobraževanje in informiranje o svetovnih religijah, seznanjanje z vsebinami in običaji krščanske in drugih religij«. Knjiga pusti odprto možnost, da se to izvaja v okviru obstoječega predmetnika ali nekonfesionalnega predmeta o religijah ter podčrta laičnost javnega šolstva, ki ga opredeli predvsem do cerkva, strank in svetovnonazorskih skupin.

Zanimiva je opredelitev, kjer je rečeno, da je avtonomnost vrtcev in šol kot institucij povezana z avtonomnostjo posameznika, ki pa je tu skrčena zgolj na vprašanje varovanja podatkov. Avtonomnost tudi ne izključuje povezav z institucijami ožjega in širšega okolja, pri čemer je področje religioznega izključeno, ne eksplicitno, ampak logično, glede na predhodno razumevanje avtonomije.¹⁷

Ko BK govori o dezideologizaciji šole, izhaja iz racionalne kritičnosti kot tiste vrline, ki si jo morajo pridobiti učenci, da se bodo lahko uprli »ideološkimi, političnimi, religioznimi in drugim možnim težnjami in pritiskom«. Posebej omenjeni težnji sta »prejšnji marksistični pogled na svet« in »težnja po uvajanju konfesionalnega verskega pouka v šole«.

¹⁶ J. Krek, *n. d.*, 16.

¹⁷ J. Krek, *n. d.*, 26-29.

Zato je potrebno z zakoni in predpisi zagotoviti »svetovnonazorsko nevtralnost javnih šol«. Končno BK govori tudi o vlogi šole pri širjenju demokratične kulture, s čimer je povezana vzgoja za strpnost, solidarnost in odgovornost. Temelj šolske komunikacije je »pojmovanje svobode posameznika kot neomejevanja svobode drugih«. ¹⁸

Bela knjiga je dobila svojo zakonodajno različico 19. marca 1996 z Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ki prepoveduje vsakršno konfesionalno dejavnost v javnih vrtcih in šolah, kakor tudi v vrtcih in šolah s koncesijo. »Konfesionalna dejavnost obsega: verouk ali konfesionalni pouk religije s ciljem vzgajati za to religijo; pouk, pri katerem o vsebinah, učbenikih, izobraževanju učiteljev in primernosti posameznega učitelja za poučevanje odloča verska skupnost; organizirane religiozne obrede« (čl.72). ¹⁹

Zakon o osnovni šoli v 16. čl. opredeli predmet »etika in družba« kot obvezni predmet. Kot nadgradnjo temu predmetu isti zakon v 17. čl. predvidi izbirni predmet »verstva in etika«, ki ga mora šola ponuditi v zadnjih treh letih devetletke v sklopu najmanj treh izbirnih predmetov družboslovno-humanističnega sklopa. Poleg tega predmeta mora šola ponuditi pouk tujega jezika in retorike. Učenec mora med izbirnimi predmeti tako humanističnega kot naravoslovnega sklopa izbrati tri predmete, od tega največ dva iz posameznega sklopa. Učenci lahko izbirajo vsako leto na novo. ²⁰

Kar zadeva zasebno šolstvo ZOFVI predvideva v 86. členu »zasebne šole«, ki jim pripada za »posameznega učenca oziroma dijaka 85% sredstev, ki jih država oziroma lokalna skupnost zagotavlja za plače in materialne stroške na učenca oziroma dijaka v javni šoli«. Tri leta po sprejetju zakona je država krila po 138. členu istega zakona 100% stroškov na posameznega učenca.

Na prvi pogled so omenjeni odstotki za zasebne šole dokaj ugodni. 100% financiranje velja za šole, nastale med letom 1996 do 1999. To pomeni, da je položaj za kasneje nastale šole slabši in so tako v neenakopravnem položaju. Po letu 1996 je nastala le ena zasebna cerkvena gimnazija, to je Škofijska gimnazija v Mariboru in nekaj manjših strokovnih šol.

85% sredstev pomeni, da so v tej višini kriti stroški za profesorski kader in nekaj malega za materialne stroške. Vse ostalo je v breme ustanovitelja. Ustanovitelj, v našem primeru Katoliška cerkev, nima urejenega statusa v državi in zakon o denacionalizaciji ovira vrnitev vseh tistih objektov, v katerih se nahajajo ustanove javnega pomena. To pa so

¹⁸ Prim. J. Krek, *n. d.*, 29-30.

¹⁹ Prim. *Ur. l. RS*, 12/96, 23/96, 22/2000, 64/2001, 108/2002.

²⁰ Prim. *Ur. l. RS*, 12/96.

večinoma šole. Tako npr. Škofiji Maribor ni bila vrnjena v Mariboru niti ena stavba v naravi, čeprav so te pred nacionalizacijo služile v vzgojno-izobraževalne namene. Poleg tega starši otrok, ki morajo doplačati manjkajoče stroške za šolanje otroka v zasebni šoli, nimajo posebnih olajšav pri davčni napovedi.

Zakon dalje tudi predvideva ukinitve zasebne osnovne šole v primeru, da je v istem okolišju ogrožena javna osnovna šola. Takšna zakonska postavka temelji na državnem centralizmu in ne na kvaliteti šole, zato v Sloveniji praktično zasebnih osnovnih šol ni.

Z vsem tem je izbira staršev in otrok bistveno okrnjena, vsekakor pa ne moremo govoriti o enakih možnostih pred zakonom. Javni šolski sistem je zelo zaščiten, zasebni pa omejen in kvečjemu toleriran. Za resnične spremembe v družbi je ravno privatno področje tisto, ki lahko doseže premik v zavesti, ki je bila vzgojena v totalitarnem načinu razmišljanja.

Skupina staršev se je pritožila na Ustavno sodišče (US) predvsem zaradi 72. člena, ki prepoveduje konfesionalno dejavnost v šoli. Ustavno sodišče²¹ je ugotovilo, da 72. člen, ki pravi, da v javnih izobraževalnih institucijah ni dovoljena oz. je prepovedana kakršnakoli konfesionalna dejavnost, ni v neskladju z Ustavo RS, pač pa mora državni zbor odpraviti neustavno določilo, po katerem ta dejavnost ni dovoljena v koncesioniranih izobraževalnih institucijah zunaj opravljanja javne službe.²²

Do tega sklepa je US prišlo na podlagi interpretacije 1. in 7. člena ustave, ki govorita o tem, da je Slovenija demokratična republika in da je država ločena od verskih skupnosti. Ustavno sodišče ni izhajalo iz človekovih pravic in temeljnih svoboščin, v našem primeru pravice staršev, da v skladu s svojim prepričanjem zagotavljajo svojim otrokom versko in moralno vzgojo, pač pa iz skrbi, kako obraniti državo in »njeno« šolo pred državljani in »njihovo« konfesionalnostjo. US je obranilo etatistični model šole, ki ga je uveljavil šolski zakon iz leta 1996 v pojmu avtonomija šolskega prostora. US je odločalo med primatom človekovih pravic nad državo oz. državo nad človekovimi pravicami. Ali še natančneje: med tistimi političnimi subjekti, ki si državo lastijo, in človekovimi pravicami ter svoboščinami, ki jih vsi državljani preprosto imamo. Da je US bliže tezi, ki razume 7. člen ustave kot izločenost verskih skupnosti (beri Katoliške cerkve!) kakor pa ločenost v pristojnostih, v modernem zahodnoevropskem smislu, potrjuje tudi dejstvo, da je pri tehtanju med negativnim in pozitivnim razumevanjem verske svobode dalo prednost negativnemu. S tem pa je US kot najvišji

²¹ Odločba Ustavnega sodišča Republike Slovenije št. U-I-68/98-42.

²² Točki 2. in 3. izreka Odločbe v povezavi s paragrafom 19 obrazložitve Odločbe.

pravosodni organ utrdilo laicistično pojmovanje države – države, katere uradna ideologija je negativno razpoložena do vere, Cerkve in kristjanov. To pomeni, da država restriktivno posega v področje svobode vesti in s tem diskriminira del svojih državljanov.

Ob tem si velja zastaviti vprašanje, kaj je naloga US: da brani ideološko državo pred državljani ali da državljane brani pred pollaševalci države, ki omejujejo svobodo vesti in veroizpovedi v javnem prostoru, tudi šolskem, ne da bi za to imeli kakršen koli resen razlog? Soglasnost ustavnih sodnikov v tem vprašanju govori v prid upravičeni skrbi, da slovensko US, s tem pa pomembna veja oblasti, ni svetovnonazorsko nevtralnno.

Nekateri menijo, da je sedanji »nekonfesionalni predmet o verstvih – za vse, ne le za kristjane ali le za nekristjane« alternativa, ki je bila Katoliški cerkvi ponujena, a jo ta zavrača. Vodstvo Katoliške cerkve v Sloveniji ni nikoli dobilo z najvišjega mesta izvršilne oblasti korektne in jasne ponudbe ali predloga za skupno reševanje tega vprašanja. Kljub temu pri konceptu predmeta »verstva in etika« kot strokovnjaki sodelujejo teologi s Teološke fakultete, ne glede na to, da se ves čas ne strinjajo s statusom tega predmeta, ki mu ga predpisuje zakonodaja. Sodelujejo, ker so redki ali edini, ki so za to področje usposobljeni. Nekonfesionalni predmet ni zaživel, ker ima status izbirnosti med množico izbirnih predmetov.

Katoliška cerkev, Evangeličanska cerkev, Pravoslavna cerkev, judje, muslimani imamo pravico in dolžnost, da o samem sebi najprej in predvsem govorimo sami. V Sloveniji so si to pristojnost prisvojili sociologi religije, ki razen častnih izjem, o veri in Cerkvi ne vedo povedati nič pozitivnega.²³ Pojav religije obravnavajo ideološko obremenjeno in neznanstveno.

Dosedanja praksa tega predmeta v šolah, vedno večje neznanje in nerazgledanost slovenskega mladega rodu na področju duhovnih ved, naraščajoča agresivnost v šolah, negativne posledice permisivne vzgoje v družinah in šoli, množično podleganje mladih alkoholu in mamilom, številni samomori med mladimi, ogroženost učiteljskega poklica, njegova popolna feminizacija itd. bi morali biti dovolj resni razlogi, da se vprašanje vzgoje in izobrazbe v Sloveniji na novo odpre in da se poišče tisto soglasje, ki bo omogočalo vsem državljanom enakopravno izbiro.

²³ Prim. S. Dragoš, *Katholische Kirche im selbstständigen Slowenien: unverändert, reich und unangepasst*, v: *Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften* 44 (2003), 185-197.

Zaključek

Nerešeno vprašanje verske svobode v slovenskem šolskem sistemu nas potrjuje v tezi, da slovenska oblast ne razlikuje med tistimi vidiki sekularizacije, ki omogočajo jasno razmejitev med državo, javnostjo in privatnostjo. Posledica ohranitve popolne oblasti države nad javnim šolstvom je uvajanje v slovenski prostor paleoliberalne ideologije (pod krinko nazorske nevtralnosti), kot nove uradne ideologije. To dejstvo onesposablja mlade za sproščen in samozavesten globalni dialog o verskih vprašanjih, ki se mu danes nihče ne more izogniti. Prav tako pa to vpliva na oblikovanje državljske samozavesti, ki je izjemno nizka tudi zaradi tega, ker je verska pripadnost izključena iz sproščene in pozitivne javne diskusije v tistem segmentu javnega življenja, ki bi moral vzgajati za demokratične vrline in za avtonomijo subjekta. Biti veren je v Sloveniji še vedno razlog za sram, umik iz javnosti, zatajitev lastnega prepričanja in pristajanje na tezo, da vera nima kaj iskati v javnosti, še najmanj v politiki. Slovenski šolski sistem izključuje iz javne, družbene in civilne sfere tisto področje človekovega interesa, ki v skladu s sodobnimi sociološkimi spoznanji bistveno lahko prispeva k osmišljanju bivanja in etično odgovornemu življenju državljanov. Slovenski državljan stopa pohabljen v globalno medreligiozno diskusijo, ker se vzgaja v nedemokratičnem ozračju, ki je polno predsodkov in stereotipov, podedovanih iz časov, ko je veljalo javno načelo, da je vera opij za ljudstvo. Takšno ozračje vzbuja nestrpnost tudi pri vernikih, ki se desetletja doživljajo kot drugorazredni državljani.

Povzetek: Ivan Janez Štuhec, Idejna zasnova slovenskega šolskega sistema je neustrezna za globalizacijske izzive

Razmislek o slovenskem šolskem sistemu je potrebno postaviti v sodobni globalni, demokratični in sekularizirani okvir. Od pojmovanja teh treh dejstev, s katerimi opredeljujemo tudi našo civilizacijo, je odvisno, kako vidimo in razumemo vlogo vere in verskih institucij v sodobni družbi, oz. njihovo legitimnost. Če gledamo na globalizacijo kot na duhovni pojav, potem moramo razmisliti o komunikaciji kot participaciji na različnih ravneh družbenega življenja. Demokratični pravni okvir daje pogoje, da se lahko komunikacija odvija sproščeno in konstruktivno, da pride do soočenja mnenj in argumentov in do procesa tistega razčiščevanja, ko se resnično predstavi brez pomoči oblasti, ampak kot notranji proces demokratičnega dialoga. Za to družbeno dinamiko pa je predpogoj, da razlikujemo področje religioznega od političnega, privatnega od javnega, državnega od civilnega in da izhajamo iz temeljnih postulatov demokratičnosti, ki so izpe-

ljani iz človekove osebe kot državljana in bitja z različnimi legitimnimi potrebami, nad katerimi država nima nikakršne ideološke predprave, marveč je njena naloga, da pravni prostor uredi za skladen razvoj posameznika in za enakopravne možnosti svobodnega komuniciranja. To je edini način, ki ustreza globalizaciji kot tehnično ekonomskemu in kulturnemu pojavu.

Naloga vzgojno-izobraževalnega sistema je, da ljudi usposablja za globalno komunikacijo ne samo na področju tehnike in ekonomije, ampak na vseh področjih človekove dejavnosti, tudi na religioznem.

Ključne besede: sekularizacija, civilna družba, komunikacija, globalizacija, šolstvo, vera, Cerkev, toleranca, medverski dialog

Summary: Ivan Janez Štuhec, Unsuitable Conceptual Design of Slovenian School System Facing the Challenges of Globalisation

Slovenian school system has to be considered within the modern global, democratic and secularised framework. It depends on the understanding of these three attributes of our civilisation how the role and thereby the legitimacy of religion and religious institutions in the modern society are viewed. If globalisation is considered a spiritual phenomenon, the concept itself makes us think about communication as participation at different levels of social life. The democratic legal framework creates conditions for communication to be conducted in a free, easy and constructive manner so that different opinions and arguments are confronted and a real clearing-up process takes place, which is not aided by power but is an internal process of democratic dialogue. A prerequisite for this social dynamic is to distinguish well between the religious and the political, the private and the public, the governmental and the civil. The starting point must be the fundamental postulates of democracy based on the human person as a citizen and a being with different legitimate needs that are no ideological prerogative of the state. The duty of the latter is to arrange the legal space in such a manner that the individual can develop in a harmonious way and has equal opportunities for free communication since this is the only manner that is in accordance with globalisation as a technical, economic and cultural phenomenon.

The duty of the educational system is to equip people for a global communication not just in the areas of technology and economy, but in all areas of human activity, also in the religious area.

Key words: secularisation, civil society, communication, globalisation, school system, religion, Church, tolerance, interreligious dialogue

Alojzij Slavko Snoj SDB

Pedagoški optimizem med utopijo in upanjem

Uvod: Spopad med »kulturo smrti« in »kulturo življenja«

Posledice mehanicističnega izobraževalnega vzorca (paradigme) so očitne tudi na vzgojnem področju. Ne gre le za pozitivne posledice (osvoboditev od srednjeveške zamejenosti in magično-iracionalnega doživljanja sveta), ampak tudi za negativne, ki so mnogo globlje in trajnejše, kakor se zdi na prvi pogled. *Homo mechanicus* je usmerjen tako rabno, storilnostno in proizvodno, da se zanima bolj za ravnanje s stroji »kot pa za sodelovanje v življenju, za odgovarjanje na življenje. Zato postaja brezbrizen do življenja, prevzame ga le mehanika in končno ga pri-tegneta smrt in popolno uničenje.«¹ Tako nemški psihoanalitik in socialni psiholog židovskega rodu Erich Fromm (1900-1980) opisuje svojega sodobnika iz druge polovice 20. stoletja, ki ga je prevzel čar smrti in ga je zasvojila ljubezen do mrtvega, nekrofilija. Nekrofilik je človek, ki ga privlači vse, kar ni živo: blato, gniloba, onesnaženost ... Rad govori o bolezni, pogrebih in o smrti. Ali *homo electronicus*, ta njegov neposredni potomec, ni več očaran od neomejenega pollaščanja narave, stvari in ljudi - tudi prek informacij, od obvladovanja življenja s sejanjem smrti do trupel?²

Že drugi vatikanski koncil je v dokumentu polnem veselja in upanja taka stranpota opredelil kot sramoto, ki je v nasprotju s človeško kulturo: »Vse, kar nasprotuje življenju, kakor raznovrstni uboji, rodomori, splavi, evtanazija in tudi radovoljni samomor; vse, kar rani neokrnjenost človeške osebe, kakor pohabljanje, telesno ali duševno mučenje, psihično prisiljevanje; vse, kar ponižuje človeško dostojanstvo, kakor npr. življenje v človeka nevrednih razmerah, samovoljno zapiranje, nasilno preseljevanje, suženjstvo, prostitucija, trgovina z ženskami in mladoletniki; tudi sramotne delovne razmere, ko z delavci ravnajo, kakor

¹ E. Fromm, *Človekovo srce*, Ljubljana 1987, 48.

² John Navone navaja vrsto primerov obscenosti in raznih vrst nasilja kot degradacije človeške razsežnosti življenja v sodobni ameriški popularni kulturi. Prim. *La crisi culturale negli Stati Uniti*, v: *La civiltà cattolica* 146 (1995), 371-384.

da so le orodje za dobiček in ne svobodne ter odgovorne osebe – vse to in drugo, kar je še temu podobno, je v resnici sramota« (CS 27). Grožnje življenju se v zadnjih desetletjih niso zmanjšale, ampak dobivajo še večja razmerja, zato Janez Pavel II. iščoč korenine spopada med »kulturo smrti« in »kulturo življenja«, znova oznanja, da je Bog »ljubitelj življenja« (Mdr 11,26), ki je dal človeku Besedo življenja in evangelij življenja kot božansko alternativo, vredno človeka.³ Zato starši, učitelji in vzgojitelji iščejo ustrezne in učinkovite pedagoške vzorce, da bi mlade odvrčali od nasilja⁴ in jih usmerjali v uspele življenje. Uspeh namreč ni, kdor je uspešen. Uspeh je, kdor je srečen. Toda skoraj brezupen boj proti destruktivnim vzorcem je še neizmerno daleč od alternativne in pozitivne vzgojne ponudbe (italijansko propositivita).

Potrební so novi uvidi, dognanja in spoznanja, da bi zavračali tisto, kar vodi v slepo ulico oziroma v kulturo smrti. Ni namreč mogoče, da bi snovi, ki so zastupile okolje, v prihodnje delovale zdravilno.⁵ Razlaga konceptualizacije nove slovenske devetletne šole pa se – kljub nekaterim »širšim dodatkom« v *Zakonu o osnovni šoli* (1996) in zasnovi *Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*⁶ – vdaja izobraževalnemu konceptu⁷ in permisivnemu modelu šole,⁸ medtem ko v svetu že dalj časa iščejo nove in bolj celostne vzorce.⁹ V prvem delu naše razprave bomo zato le ekzemplarno navedli nekatere vzgojno-izobraževalne zamisli, ki – sicer pod različnimi blagglasnimi gesli – vodijo v sodobnejšo, bolj zakrito in še bolj zaslužjujočo represivnost in ki v vzgojni teoriji in praksi že veljajo za mrtev rokav. V drugem delu pa bomo predstavili, kako pomembno je postavljati višje in presežne vzgojne cilje ter odkrivati alternativne odgovore na nekatera odprta vprašanja in na tu pa tam navidezno nerešljive probleme, da bi vzgoja bila res uspešno uvajanje v kulturo življenja.

³ Okrožnica *Evangelij življenja*, CD 60, Ljubljana 1995.

⁴ Prim. A. Čakš, *Strah pred nasilnimi dijaki*, s podnaslovom *Spremembe v pravilnikih so nujne, na to opozarjajo tudi ravnatelji, zdi pa se, da ni pravega dialoga s šolskim ministristvom*, v: *Delo*, 3. nov. 2003, 5.

⁵ »Nikakor ne moremo upati, da bomo ozdraveli na podlagi kakega zunanjšega nauka, tujega našim vrednotam: rezultat česa takega bi bil zavrženje teh vrednot ali naše popačenje, naše okrnjenje. A tudi z neke vrste homeopatijo ne moremo ozdraveti – ne moremo ozdraveti z razvitjem naše bolezni same. Kajti rak ne more sam sebe ozdraviti!« (L. Moulin), G. Danneels, *Evangelizacija sekularizirane Evrope*, v: CD 29, 12.

⁶ Prim. J. Krek (ur.), Ljubljana 1995. Knjiga ni izšla pred, ampak po sprejetju zakonodaje, *Uradni list RS*, št. 12-570/96 z dne 29. feb. 1996.

⁷ Prim. M. Kovač Šebart, *Samopodobe šole*, Ljubljana 2002, 57.62.

⁸ Prim. M. Kovač Šebart, *n. d.*, 39.212.232 sl.

⁹ Prim. L. Šturm, *Iskanje nove paradigme*, v: *Naši razgledi*, 12. jun. 1987, 322-323.

1. Protivzgojne zablode so kakor vzgojna zima

Ustavimo se le pri dveh takih zablodah: pri antipedagoškem valu in permisivni vzgoji, saj tretjo, mehanicistični vzorec, polagoma presega celovitejši antropološki vzgojno-izobraževalni oziroma humanistični model z razpiranjem duhovnih prostranstev.

1.1 Antipedagoški val

V zadnjih desetletjih je nekatere zahodne dežele zajel pravi antipedagoški val. Izraz antipedagogika je uporabil Heinrich Kupfer leta 1974. Za odpravo konflikta med generacijami preprosto predlaga: Treba je *prenehati vzgajati* in zavreči vse pedagoške namene, da bi odpravili intencionalnost in manipulacijo v odnosu do mladih. S tem naj bi odpravili gospodovalno držo odraslih, ki bojda poraja zaslužjenost, rasizem, nepriznavanje enakopravnosti žensk, nasilje v odnosu do otrok ipd. Ekkehard Von Braunmühl¹⁰ celo meni, da vzgoja škoduje vzgajancem in njihovi samostojnosti (avtonomiji), ker stremi za njihovim predrugačenjem in izpopolnjevanjem, češ, da je to nasilje nad mladim človekom.

Nesporo papoudarja *Konvencija o otrokovih pravicah* (1989), da naj bodo pri vseh dejavnostih v zvezi z otroki njihove koristi glavno vodilo.¹¹ Vemo pa tudi, da je slej ko prej otrok tisti, ki izbira med vzgojnimi ponudbami. Zato se vprašajmo, kateri otrok je resnično svoboden: tisti, ki ve za določeno vzgojno (!) ponudbo, jo izbere ali odkloni, ali pa tisti, kateremu jo starši in vzgojitelji iz kakršnih koli razlogov prikrijejo ali je sploh ne predstavijo? Odgovor je enoumen. Jasno pa je tudi to, da gre prav v drugem primeru za grobo manipulacijo in za prefinjeno nasilje, ki se poživlja na dostojanstvo otroka in na njegove pravice.

Toda drevo je treba zdraviti pri koreninah, pravi reklo. Korenine pa so v družini. Akademski slikar Lojze Čemažar je njeno krizo uprizoril v triptihu na platnu (1988). Na osrednji sliki je Kristus na križu, ki nima rok. Na levi strani je mati, ki se na tleh izgublja v čutnosti, na desni strani pa omamljeni oče, povezan kot Lazar v grobu. Deklica – otrok je tisti vezni člen in protagonist, ki zbira Kristusove odmrle ude in jih zлага v celoto. Spodbudna misel glede vloge otrok, a kritična za starše in vzgojitelje: Otrok naj torej terapevtsko deluje na svoje roditelje in vzgojitelje! In kako naj deluje, če je nebogljen, zasvojen ranjen ali strt? Takrat pravijo tisti, ki razlagajo človeško dušo, sestaviti pa je ne znajo:¹²

¹⁰ *Antipädagogik*, 1975, peta izdaja 1988.

¹¹ Prim. Priloga k reviji *Otrok in družina*, Ljubljana 1989, čl. 3, 1.

¹² Prim. pesnitev M. Bora, *Šel je popotnik skozi atomski vek*.

»Mi smo izčrpali vse možnosti. Mladi potrebujejo preventivo in višje cilje.« Preventiva je torej najučinkovitejše vzgojno sredstvo, da vzgoja ne bi (p)ostala samo še kurativa. Tako pravijo praktiki. Teorija kurikularne prenove pri nas pa izbira izobraževalni koncept,¹³ medtem ko naj bi vzgoja spadala v družino in druge interesne skupine: cerkvene in državne institucije ter skupine civilne družbe. Tudi nekateri naši kompetentni avtorji temu nasprotujejo, saj trdijo, da ima vsaka znanost sama po sebi tudi vzgojne cilje. Kurikulum je zato postal v sedemdesetih letih ponekod že kar osovražen pojem in kamen spotike tudi zato, ker se je učiteljstvu vsiljeval s preveč natančnimi učnimi cilji in vsebinami. Kurikularna teorija postavlja v ospredje učne cilje, zapostavlja pa vzgojne.¹⁴ Medtem ko so jo drugje že v devetdesetih letih minulega stoletja presegli, najprej tako, da so večjo veljavo zopet začeli pripisovati vsebini, nekateri avtorji pa izrecno tudi vzgoji,¹⁵ je postala pri nas izhodišče za prenovo devetletke, ne da bi strokovno utemeljene pripombe dela naših izvedencev mogle bistveno vplivati na njeno izboljšanje.¹⁶ Nekateri člani so zato demonstrativno izstopili iz nacionalnega kurikularnega sveta. V zadnjem času se vendar slišijo tehtnejši glasovi v prid vzgoje v šolskem polju.¹⁷ Ali bo nova evropska ustava spodbudila k sprejemanju skupnih evropskih vrednot tudi na vzgojno-izobraževalnem področju? Ne smemo pozabiti, da ostaja področje kulture in nižjega šolstva povsem v pristojnosti posameznih držav članic.

1.2 Permisivna vzgoja

Christofer Lasch v knjigi *Narcistična kultura* (1979)¹⁸ opisuje očitne stranpote sodobne zahodne permisivne družbe in iz nje izhajajoče vzgoje, ki ima svoj domet tudi do nas. Medtem ko se avtor kritično spoprijema z devetimi poglavitnimi ovirami pri rasti mlade osebnosti in poudarja nujnost popravkov, je pri nas narcistično in permisivno

¹³ Prim. M. Kovač Šebart, *n. d.*, 57.62.

¹⁴ Prim. F. Strmčnik, *Od klasičnega do kurikularnega učnega načrta*, v: *Sodobna pedagogika* 49 (1998), 6-9.

¹⁵ Prim. H. Schröder, *Allgemeine Didaktik*, München 1996, 44.

¹⁶ Prim. A. Barle Lakota (idr.), *Kurikularna prenova*, Ljubljana 1997.

¹⁷ Prim. F. Strmčnik, *Vzgoja mora ostati enakovredna funkcija šole (Anahronistično obujanje prosvetljenjskega racionalizma)*, v: *Sodobna pedagogika* 50 (1999), 76-93; Z. Medveš, *Legitimnost vzgoje v javni šoli*, v: *Sodobna pedagogika* 51 (2000), 186-197; R. Kroflič, *Skupne vrednote in paradigmatske uganke evropske pedagogike*, v: *Sodobna pedagogika* 52 (2001), 30-44.

¹⁸ Hrvaški prevod je objavila založba Naprijed, Zagreb 1986.

vzgojno-socializacijski model predstavljen kot najverjetnejša možnost v prihodnosti.¹⁹

Ukvarjanje s samim seboj vodi v pretirano skrb za samouresničenje, ko hoče človek v vsem ustreči predvsem samemu sebi, medtem ko se uresničuje lahko le ob drugem, pravi Lasch. Sanjarjenje in manipuliranost s pomočjo medijev ga žene v obup, saj mu izkušnja slednjič pove, da ne more ugoditi vsem nagonom in željam. Ne more ga pozdraviti tisto, kar ga je do brezupa ranilo. Permisivna vzgoja poudarja zgleddanost vase in ustvarja nesposobnost za odgovorne odnose do drugih. Narcis vidi samo sebe, kar ga zapira, namesto da bi ga odpiralo drugim in ga privede do osebnostnih motenj. Živi pozunanjeno življenje, zato je navznoter kljub nenehnemu izpovedovanju nespravljen in neodrešen. Boletno skrbi za svoje zdravje. Ta naravnost povzroča tudi razvrednotenje pristne tekmovalnosti - zlasti v športu, kjer bledijo sleherna pravila kulturnega obnašanja, tako za igralce kakor tudi za gledalce. Posledice tega lahko opazujemo tudi v našem času in prostoru. Zniževanje vzgojno-izobraževalnih standardov doma in v šoli avtor označi takole: »Ko starši ničesar ne zahtevajo od mladih, jim onemogočajo odrasti.« Gre za kritiko tehnicističnega in v produktivnost usmerjenega izobraževalnega sistema, ki zanemarja še zlasti humanistične sestavine komunikacije in klasična duhovna izročila. Zanemarja se znanje jezikov, v prvi vrsti materne, zaradi česar je močno okrnjena sposobnost kreativnega izražanja. V nadaljevanju se Lasch zato zavzema za sprejemanje avtoritete staršev in vzgojiteljev, saj so za otroke tudi problematične družine boljše od vzgojnih domov, kajti ljubezen ne odpravlja discipline. Konceptualizacija devetletne šole v Sloveniji pa še vedno predvideva šolo kot eno tistih družbenih institucij, ki »posega v družino, vpliva na njen vzgojno-socializacijski model ter jo s tem obvladuje, preobraža in normalizira.«²⁰ Permisivnost ima po Laschu škodljive posledice tudi za vzgojo značaja, onemogoča spravo med spoloma, med starši in otroki ter med generacijami; nadaljnje posledice so neuravnoteženost v spolnem življenju tako ženske kot moškega, kar je vir čustvenih in osebnostnih frustracij. Izginjanje čuta za moralno presojo in ravnanje je le pika na i taki miselnosti, ki posameznika spodbuja, da misli samo nase; z nikomer ne sočustvuje, marveč se smili le samemu sebi.

Kaj naj storijo starši, da bi otroke obvarovali pred posledicami permisivne vzgoje? »Če je do zlomljenosti sedanje mladine pripeljala permisivnost, potem je logično sklepati, da morajo biti starši otrokom zgled delovne discipline, etične višine, čvrstih prepričanj, spoštovanja

¹⁹ Prim. M. Kovač Šebart, *n. d.*, 232.

²⁰ Prim. M. Kovač Šebart, *n. d.*, 227.

kulturne dediščine ter zveste in globoke ljubezni. Ker jim žele dobro, morajo od njih veliko zahtevati. Otroci čutijo v tem izraz zaupanja staršev v njihovo ustvarjalnost in prekipevajoče mladostne moči. Če bodo starši otroke usmerjali v študij, šport, planinarjenje, literaturo in umetnost in jih hkrati navajali na kritično mišljenje, potem se jim bo potrošniški stil življenja zdel cenen in jih zato ne bo mogel pritegniti.«²¹

John Navone nam dve desetletji po Laschu nekoliko razgrne posledice permisivne usmerjenosti kot pogubnost, ki meji na blaznost.²² Zato se sprašujemo, odkod v konceptualizaciji naše devetletke tak pedagoški optimizem, ki z nepredstavljamim vtisom nedolžnosti in lahkotnostni bivanja napoveduje, da je »narcistični (permisivni) vzgojno socializacijski model«²³ najboljši vzorec za šolo naše prihodnosti. Utopija se ponavlja: kar je drugod preseženo, če že ne zavrženo, kar se izkaže kot revolucionarno razdejanje, to se pri nas razglša za pot v prihodnost. Nemški didaktik W. Brezinka odločno zavrača tako naivno utopičnost in pravi: »Le kaka razpadajoča skupina, ki ji je vseeno za njeno prihodnost, pusti svoj podmladek rasti brez naravnosti – vzgoje za vrednote, kakor slučajno nanese.«²⁴ Nasprotna pot vodi v razpad vrednostnega sistema, kakršnega pozna Evropa. Kam plujemo, ni le retorično vprašanje,²⁵ ki opozarja na omamno utopičnost in pogubno brezcilnost, saj je anamneza prva stopnja do pravilne diagnoze, ta pa do ustrezne terapije. Le tako se nam ne bo treba vedno ukvarjati le s kurativo.

2. Pomlad se nezadržno vrača

V drugem delu zberimo nekaj pozitivnih nastavkov, ki so pri nas znanilci alternativnega vzgojnega ozaveščanja in aktualiziranja vzgojno-izobraževalnih vzorcev – odprtih tudi za etične in religijske vsebine in vrednote – kot upanja za prihodnost.

2.1 So mladi brez vizij?

John Kenedy je leta 1962 rekel: »Še v tem desetletju bomo šli na luno. Ne zato, ker je lahko, ampak zato, ker je težko!« (Prvi človek je

²¹ R. Kovač, *Permisivnost: da ali ne; Christofer Lasch: Narcistična kultura, Naprijed, Zagreb 1986*, v: *Naši razgledi*, 26. jun. 1987, 367.

²² Prim. J. Navone, *n. d.*, 371-384.

²³ M. Kovač Šebart, *n. d.*, 232.

²⁴ *Glaube, Moral und Erziehung*, München – Basel 1992, 162.

²⁵ G. Pavlič, *Kam pluje šolska barka?*, v: *Delo*, 27. jan. 2003, 5.

stopil na luno 16. jul. 1969.) Geslo utegne biti spodbudno za krepitev kopnečega upanja. »Nikoli ne recite mlademu človeku, da bi bilo kaj nemogoče narediti. Lahko da ljubi Bog čaka cela stoletja na koga, ki bo v svoji nevednosti naredil prav tisto, kar naj bi bilo nemogoče« (John Andrew Holmes).²⁶ Pred Edvardom Poppejem je Janez Bosko udejanjal geslo: »Zahtevaj od mladine mnogo in dosegel boš mnogo, zahtevaj malo in ne boš dosegel ničesar!«

Sodobne mednarodne raziskave kažejo, »da religioznost varuje pred delinkventnostjo tako, da izboljšuje družinske odnose, povečuje navezanost na starše in identifikacijo z njimi ter pomaga pri ponotranjenju norm in sprejemanju konvencionalnega vedenja; religioznost vpliva na tista vedenja, za katera ni jasnih družbenih pravil ...«²⁷ Raziskava našega sociologa J. Bajzeka (2003)²⁸ kaže izrazito manjšo vernost pri slovenskih učenkah in učencih od italijanskih vrstnikov,²⁹ kar je lahko rizični dejavnik za njihovo življenjsko uspelost. Postavlja se vprašanje, s čim vse je mogoče to rizičnost zmanjšati. Tisti starši, vzgojitelji in učitelji, ki se ne utrudijo, da bi zmanjšali rizičnosti, ne bodo zanemarili tudi izziva, ki je v pozitivni vzgojni pobudi, da bi verski pouk postal del javne vzgoje in izobraževanja, vedoč, da ničesar ne gre opustiti, kar pomaga (mlademu) človeku v življenju uspeti. In kdo mu sme kaj takega onemogočati? Toliko bolj pozitivno presenetljivo pa je, da je poštenost pri omenjeni slovenski populaciji (70,7) skoraj za 9% višje ocenjena kakor pri italijanski (61,85).³⁰

Naši najboljši maturanti leta 2000 so na podelitvi spričeval podali svojevrstno oceno družbenih in kulturnih okoliščin, v katerih živijo.³¹ Kritično so opredeljevali nastopajočo globalizacijo (globus = obla; globalen = zaokrožen, medcelinski) kot vseobsegajoče gibanje, ki združuje človeštvo in spreminja svet – kot pravimo – »v svetovno vas«. Toda življenje v tej skupni vasi ni več idilično. Bohotijo se gospodarski in kulturni, družbeni in politični pritiski močnejših, katerim se pridružuje še privlačnost mest, blagostanja in zabave. Ker so vrednote

²⁶ E. Perry, ... *in mulc si bo pomagal*, Ljubljana 1994, 148.

²⁷ J. Ramovš – S. Hvalič, *Vrednote*, v: J. Bajzek (idr.), *Zrcalo odraščanja*, Radovljica 2003, 210.

²⁸ Dr. Jože Bajzek je redni profesor za sociologijo religije na Salezijanski papeški univerzi v Rimu.

²⁹ Na vprašanje: »V kolikšni meri, po tvojem mnenju, pomagajo fantu ali dekletu za prihodnost spodaj navedene stvari?« (zelo, malo, nič), odgovarjajo zelo različno, navajamo pa samo prvi odgovor. »Da veruješ v Boga ali imaš vero« v Sloveniji odgovori: zelo 37,0, malo 40,2, nič 22,3; v Italiji: zelo 68,0, malo 28,2, nič 3,8; v zamejstvu na Tržaškem pa: zelo 36,7, malo 47,3, 16,0; prim. Prim. J. Bajzek (idr.), *Zrcalo odraščanja*, Radovljica 2003, 295.

³⁰ J. Bajzek (idr.), *n. d.*, 301.

odrinjene na področje zasebnosti, je moralno življenje zato popačeno, duhovno življenje pa ogroženo. Srhljiv pojem »kulture smrti« (kakor jo imenuje Janez Pavel II.) označuje življenju sovražno kulturo, ki nazorno kaže nasprotje med izkazano življenjsko voljo in odklanjanjem Boga, izvorom življenja. Maturanti drug za drugim poudarjajo, da se je takim čerem treba upreti in da je to mogoče. V globalizacijo, ki zajema svet, ne gre vstopiti kot pasivni potrošnik, pravijo, ampak kot dejavni soustvarjalec, ki je zakoreninjen v lastni kulturi na osebni, intelektualni in duhovni ravni. Vzgoja in izobraževanje, družina in šola, družbeno okolje in zlasti mediji so lahko mogočno orodje napredovanja, opore in navdiha za osebno, družinsko in družbeno vedenje sredi globaliziranega sveta. Naši učenci in dijaki kljub vsemu torej niso brez vizij, ki so najboljša vstopna mesta za sprejemanje pozitivnih vzgojnih ponudb, kakršne so tudi etične in verske vsebine v javni šoli.

2.2 Sanje staršev, vzgojiteljev in učiteljev

Posebno mesto v tem procesu širjenja pozitivnega življenjskega prostora ima najbližji spremljevalec in vzgojitelj. Naša psihologinja dr. Zdenka Zalokar Divjak pravi: *Ne o drogah, o življenju je treba govoriti*. Veliko lažje je razglablјati pa tudi predavati ali pridigati o stranpoteh, kot pa navajati učence in dijake na delo in odgovornost. Skrbeti bi nas moralo, nadaljuje, »s kakšno lahkoto se naši mladostniki utaplјajo v alkoholu, drogah in samomorih. Kot najvišji dosežek našega vzgojnega prizadevanja za reševanje te problematike smo pripravljani le 'proučevati pojave' ...« Z mladimi pa je treba v naravo, se z njimi igrati in pogovarjati, jih voditi v svet knjige, sodelovati pri njihovih dejavnostih, biti z njimi in jim pokazati življenje v vsej barvitosti ter jih povabiti k odgovornosti do njega. »Preventiva za zdravo življenje je točno to – zdravo življenje, ki pa ga moramo najprej obvladati odrasli.« Moč preventive, ki je tudi mnogo cenejša od kurative³² in ki jo je kot lasten vzgojni sistem razvijal Janez Bosko (1815-1888), se danes kaže kot obetavna alternativa, kot znanilka pomladi sredi vzgojne zime.

»Kultura preventive bi prispevala k boljšemu življenju in bi prihranila ogromne vsote javnega in privatnega denarja«, pravi Juan E. Vecchi, kompetentni razlagalec vzgojne karizme preventivnega sistema, v knjigi *Varuhi sanj s prstom na miški* (1999).³³ Ugotavlja, da svet sicer še vedno ogroža vzgojna zima, saj v nobeni deželi sveta minister

³¹ Prim. Multivizijski prikaz v ljubljanskih Križankah, 2. sept. 2000.

³² Prim. H. Kocmur, *November – mesec preventive, Droge so povsod, ne le v mestih*, v: *Delo*, 5. nov. 2003, 3.

³³ Ljubljana 2000, 163.

za šolstvo in vzgojo ne velja več kot minister za gospodarstvo ali za obrambo. Toda že v drugem poglavju pravi, da se pomlad nujno vrača, ker *vzgoja preprosto zadeva prihodnost*. Vzgoja je izziv vsakemu fatalizmu, tudi v permisivnost odetemu. Vzgoja namreč pomeni prenašanje zrele izkušnje človeštva ali določenega ljudstva na mladi rod. In mlad človek ima pravico do te izkušnje in do možnosti, da si jo osvoji. Toda vzgoja ni le posredovanje načel, vrednot in tehnik, ampak predvsem sproščanje notranjih zmožnosti; občutljivost za novo, vnetljivost za strast, sposobnost za svobodo, odprtost za prihodnost.

Vzgoja ima za cilj spremeniti srce in duha. Gre za potek, ki ga udejanja vsakdo v sebi, da živi v skladu in odgovornosti do sebe, do drugih in do okolja, v odnosu do narave in presežnosti. Vzgoja je tudi premaganje sodobnega uboštva. Še večje od gmotnega je danes čustveno, duševno in duhovno uboštvo. Vzgojati pomeni vključiti mlade v svet odnosov, jih učiti ljubiti in se darovati. Mediji nas hočejo prepričati, da obstaja sreča v imetju, izjemnih občutkih in dejanjih. Tudi mladi dihajajo in merijo svoje misli znotraj velike iluzije, da je bolje imeti kot biti. Toda: če je veliko prostega časa, je več možnosti za prostovoljstvo; če je veliko počitnic, je veliko več priložnosti za srečevanje; če je veliko praznikov, je več razlogov za veselje. Vzgoja zmore vzbujati veselje do življenja.

Mlad človek se z vzgojo usposablja za upravljanje s časom, sredstvi, programi in cilji življenja, da bo v vesti zmožel izbirati dobro. K temu uri okus, da bo izbira v skladu s čutom za dobro, lepo, resnično in pravično. To je ena od osrednjih tem vzgoje v dobi informatike: znati svobodno in odgovorno izbirati. Odpirajo se vse večje potrebe po vzgojnem dialogu na področju odnosov in najintimnejših čustev, pa etike in bioetike, medverskega dialoga ter pluralne humanistične kulture. Odpirajo se velika vzgojna prostranstva z novo zavestjo za življenje v nenasilju in miru, ki sedanost dojema kot milost, prihodnost pa kot načrt. J. E. Vecchi pravi: »Ne vidim nobene prihodnosti brez vzgoje, razširjene med vsem ljudstvom, vzgoje, usmerjene po pričakovanjih novih rodov.«³⁴ Pričakovanja pa so, teološko, predmet upanja. Kajti prihodnost je notranji prijatelj same kulture, ki je po svoji naravi evolucija, to je napredek. Kristus – prototip novega človeka, ki je zmagovalec nad hudobijo in smrtjo, »kulturo smrti« definitivno spreminja v »kulturo življenja« in je poroštvo novega upanja.

2.3 Vizija neke šole

Jasno je, da je za tak pristop do mladih potrebna *vizija šole* in vseh tistih vzgojnih dejavnikov, ki zmorejo nagovoriti pričakovanja novih

³⁴ Prim. J. E. Vecchi, *n. d.*, 194.

rodov, s tem pa zavajajoči pedagoški optimizem spreminjati v dosegljivo upanje. Izkušensko sem se seznanil z izdelano vizijo neke naše šole, ki je predstavljena tudi na internetu. Pravi čudež med kurikuli brez vizije! Prepričan pa sem, da ni edini. Saj raste število vzgojnih ustanov s koncesijo, ki imajo vizijo, in katoliške gimnazije s svojimi vzgojnimi in izobraževalnimi uspehi odpirajo to vizijo tudi drugim. S tem se ustvarja mreža preventivnih dejavnikov. In ko bo teh čudežev še več in ko bodo vplivali na javno šolstvo, šele tedaj bo prišlo do odločilnejših sprememb. V te pa trdno verjamem, ker me o njih ne uči le Božje razodetje, ampak celo ostanek neke zelo prizemljene ideologije. V *Predstavitvi* omenjene šole beremo:

- V našem hramu znanja vztrajno delamo in si nabiramo bogastvo za prihodnost.

- Prijazno strogi učitelji nam s spodbudo pomagajo k osebnemu razvoju.

- Trudimo se za svoj uspeh, smo strpni, pošteni in spoštujemo druge.

- Od staršev pričakujemo, da nam skupaj z učitelji zaupajo in stojijo ob strani.

- Počutimo se varno, kadar nam je dovoljeno popraviti napake.

- Naš hram znanja naj bo tudi hram smeha, dobre volje in uspehov.

»Temelj vizije so vrednote ... Spoštovanje na vseh ravneh, poštenost, prijaznost, znanje, strokovnost, učenje za življenje, medsebojna pomoč, strogi, prijazni, dosledni, pravični, humorni učitelji – učitelji z avtoriteto; prijateljstvo, razvijanje delovnih navad in kolektivnega duha, odnos do čistega okolja in narave, kulturne dediščine, skrb za zdravje, strpnost, medsebojno sodelovanje in zaupanje so vrednote, za katere menimo vsi: učitelji, učenci, starši ter predstavniki okolja, da so vodilne pri našem ravnanju za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev šole.«³⁵

Treba je dodati, da je taka vizija mogoča celo v javni šoli, kjer ni dovoljena nikakršna religiozna dejavnost.³⁶

2.4 Vizija Cerkve na Slovenskem

Cerkev na Slovenskem ima tudi določeno vizijo, s katero se vključuje v mrežo teritorialne oziroma lokalne ali krajevne preventive kot pozitivne vzgojne ponudbe. Šele ta polagoma spreminja sistem, ker najprej začne spreminjati zavest in odnose med ljudmi.³⁷

³⁵ <http://www2.arnes.si/~osljkk1s/uvod/vizija3.htm> (16. okt. 2003).

³⁶ Prim. *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*, v: *Uradni list RS* št. 12-567/96 z dne 29. februarja 1996, čl. 72.

³⁷ Prim. J. Bajzek, *Teritorialna preventiva*, v: A. Baligač (ur.), *Mladi, ulica, prihodnost*, Ljubljana 1998, 36-58.

Po demokratičnih spremembah se je v Sloveniji začelo govoriti in pisati o morebitnem uvajanju verskega pouka v šolo. Resno razpravljanje in prizadevanje za uvajanje verskih in etičnih vsebin v šolski sistem je bilo od začetka devetdesetih let do Plenarnega zbora Cerkve na Slovenskem (1999-2000) dokaj premočrtno.³⁸ Nasprotna staljšča so večkrat zanetila javno polemiko. Na cerkveni strani je bilo nekaj neodločnosti in pomislekov, na drugi strani, recimo v politiki, pa razen v demosovi vladi ni bilo nikakršnih realnih možnosti, da bi se verski pouk moglo uvesti v šolo. Se je na tem področju doslej sploh kaj premaknilo?

Pustimo ob strani šolsko zakonodajo iz leta 1996, ki uvaja obvezni izbirni nekonfesionalni pouk o verstvih in etiki v 7., 8. in 9. razredu osnovne šole,³⁹ za katerega pravi S. Gerjolj, da je proticerkveno koncipiran in zato ni čudno, da se cerkveno vodstvo od njega distancira;⁴⁰ to ni predmet naše razprave, pa čeprav izvaja Teološka fakulteta skupaj s Filozofsko fakulteto Univerze v Ljubljani program za doizobraževanje učiteljev predmeta »verstva in etika«.⁴¹ Če pustimo ob strani tudi obliko obveznih izbirnih vsebin v srednjih šolah, kjer je neka možnost za izvajanje krščanskih verskih in etičnih vsebin, ter če pustimo ob strani tudi docela osamljene primere uporabe šolskih prostorov za župnijsko katehezo, potem ostane bore malo za odgovor na vprašanje, ali se je sploh kaj premaknilo. Ali se je kaj premaknilo v odnosu do verskega pouka v šoli kot obveznega izbirnega predmeta? Pri tem je vendar omembe vredno troje, kar je dobro posebej poudariti.

– Cerkvi je uspelo dobro organizirati in izvajati župnijsko katehezo, še več, po osamosvojitvi ji je uspelo potrditi načrt in nove učbenike za celotno devetletko.

– Ideja o uvajanju verskega pouka v šolski sistem je v cerkvenih krogih bila vedno živa in se je na plenarnem zboru izkristalizirala v izvirno zamisel in predlog.

– Konfesionalna dejavnost, sicer dovoljena v privatnih šolah, je leta 2002 s spremembo enega od šolskih zakonov postala dovoljena tudi v vrtcih in šolah s koncesijo.

Glede druge alineje je treba poudariti, da od prvega študijskega dne o tej tematiki leta 1990 do plenarnega zbora zagovarja katehetska

³⁸ Prim. F. Škrabl, *Šolski religiozni pouk v demokratični družbi*, Ljubljana 1992; A. S. Snoj, *Religiozno-etične vsebine v javni šoli*, v: *BV* 53 (1993), 309-320.

³⁹ Prim. *Zakon o osnovni šoli*, v: *Uradni list RS*, št. 12-570/96, člen 17.

⁴⁰ Prim. S. Gerjolj, *Versko poučevanje*, v: P. Kvaternik (ur.), *V prelomnih časih*, Ljubljana 2001, 67.

⁴¹ Prim. A. S. Snoj, *Dejavnosti Teološke fakultete v študijskem letu 1999/2000*, v: *BV* 61 (2000), 250.

stroka pri nas isto temeljno zamisel in domala z istim izrazjem.⁴² Plenarni zbor se je kljub neugodni zakonodaji, ki do leta 2002 ni dovoljevala konfesionalne dejavnosti niti v vrtcih in šolah s koncesijo,⁴³ zavzel za pravico do verskega pouka v šolskem sistemu in izoblikoval izviren *predlog, da naj župnijski verouk 7., 8. in 9. razreda za veroučence nadomesti enega izmed obveznih izbirnih predmetov*.⁴⁴

Po raznih izjavah in neuspešnih poskusih dogovarjanja med predstavniki vlade in Cerkve⁴⁵ je plenarni zbor ponovil upravičene in zakonite zahteve za uvajanje verskega pouka v šolski sistem pod naslovom *Šola, verski pouk v šoli in župnijska kateheza*. Končno je tu besedilo, ki je sad dosedanjih prizadevanj Cerkve na Slovenskem. Upajmo, da je negotovost mimo in da gre za izvorni predlog o načinu izvajanja verskega pouka, ki je uresničljiv in obetaven. Uresničljiv je seveda le v sodelovanju s šolskimi oblastmi in obetaven le v sodelovanju s starši in učenci.

Vloga verskega pouka v sodobni šoli, kakor se kaže iz cerkvenih dokumentov in slovenskih pobud, je prispevek k celostni vzgoji in izobraževanju učencev in dijakov. Ne zgolj pravica staršev in kake verske skupnosti, temveč blagor in korist učencev in dijakov daje temu predmetu edino pravo konsistentnost in sprejemljivost. Verski pouk, ki ga nudi verska skupnost, v srednjeevropskem civilizacijskem prostoru dopolnjuje poslanstvo družine in šole. Uresničuje se po ciljih in metodah, ki so lastne šoli.⁴⁶

⁴² Prim. A. S. Snoj, *Poročilo s posvetovanja o verskih, etičnih in kulturnih vsebinah v vzgoji in izobraževanju*, Ljubljana 23. maja 1990.

⁴³ Za prvotno prepoved konfesionalne dejavnosti tudi vrtcih in šolah s koncesijo je treba reči, da je bila, po odločbi slovenskega ustavnega sodišča, v neskladju z ustavo. Vlada in parlament sta zato morala sprejeti nov zakon, katerega spremenjeno besedilo se glasi: »V vrtcih in šolah s koncesijo je konfesionalna dejavnost dovoljena, kadar se izvaja zunaj programa, ki se opravlja kot javna služba. Konfesionalna dejavnost je dovoljena v vrtcih in šolah s koncesijo, če časovno ne prekinja in prostorsko ne ovira programa, ki se izvaja kot javna služba. Izvajanje konfesionalne dejavnosti mora biti organizirano tako, da tistim, ki se ne želijo udeležiti te dejavnosti, omogoča nemoten prihod in odhod.« *Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*, v: *Uradni list RS*, št. 108/02, člen 2 (411–01/90-16/44); prim. A. Žibret, *V javnih šolah verouka (še) ne bo*, v: *Delo*, 1. jul. 2002, 3.

⁴⁴ Prim. I. Štuhec (ur.), *Plenarni zbor Cerkve na Slovenskem, Sklepni dokument*, Ljubljana 2002, 391.

⁴⁵ Za pregled desetletnih prizadevanj prim. A. S. Snoj, *Cerkveni dokumenti o vlogi verskega pouka v sodobnem šolstvu*, *Dokumenti Cerkve na Slovenskem*, v: *BV* 61 (2001), 279-286.

⁴⁶ Prim. *Religijske in etične vsebine v javni šoli*, v: A. S. Snoj, *Didaktika religijskega in etičnega pouka*, *Dnevnik za pedagoško prakso*, Ljubljana 1999, 29-30. Gre za izvleček prvih predlogov za pogovore z Ministrstvom za šolstvo in šport, ki jih je izdelala cerkvena komisija za vzgojo in izobraževanje leta 1992.

Sklep: Središčni pomen vzgoje

Holistični pristop k znanosti je danes skupni imenovalec tudi porajajoče se antropološke paradigme ali humanističnega modela vzgoje in izobraževanja, ki dojema človeka v njegovi celovitosti: v odnosu do drugih, stvari in sveta.⁴⁷ S tem pa postaja *homo philanthropicus*, ki se ne uči le védenja in proizvodnje, ampak tudi etičnega ravnanja in predvsem ljubezni do strpnega sožitja. Humanistični model odpira dostop do tiste univerzalne (kat-holos) razsežnosti, ki jih lahko nudi le celosten vzgojno-izobraževalni načrt. Še več. V takem načrtu je mogoče prepoznati »suprématie de l'esprit« kot izredno pozitivno in smerodajno načelo za pedagogiko prihodnosti in tudi za izročanje etičnih in verskih vrednot. Vladimir Mihajlovič Solovjov, ruski mislec, je dejal, da se je evropska civilizacija v preteklosti raztreščila na tri ravni spoznavanja: na empirično, metafizično in mistično. Tehniki (politiki!), misleci in mistiki so zato pred velikim izzivom, da spet vzpostavijo duhovno enotnost Evrope z medsebojnim komuniciranjem:⁴⁸ v pluralni družbi smo kot individualisti vendar obsojeni na dialog drug z drugim, da bi dogovorno vsak našel svoj ustrezen življenjski prostor.⁴⁹ Nova paradigma se oblikuje v smeri nemehanicističnega in planetarnega pogleda na svet. Ta govori v prid celostnega pogleda tudi na človeka ter njegovo delovanje, predvsem na treh ravneh:⁵⁰

- na individualni ravni je navzoča skrb za integralno vzgojo, z vključevanjem vseh človekovih sposobnosti (obeh možganskih polobel), razuma in čustvovanja, človeka kot osebnostnega in družbenega bitja;
- na ekološki ravni človek ustvarja ravnotežje v svojem biološkem ritmu in v odnosu do drugih ter sveta, ki ga obdaja; človek tega reda seveda ne ustvarja sam v polnem pomenu besede, ampak ga ohranja in dograjuje;
- človek se doživlja kot bitje, ki je del vesolja in s svojimi sostanovalci na zemlji v sorodstvu, zato naj v strpnosti in sožitju doživlja pluralnost etničnih, nacionalnih, verskih ... razlik kot obogatitev na planetarni ravni.

Ob zaključku mednarodnega seminarja *Mladi – ulica – prihodnost: sodobne oblike revščine mladih*, ki je potekal v Ljubljani od 8. do 10. aprila 1999, so udeleženci, potem ko so izpovedali svoj credo v mlade,

⁴⁷ Prim. F. Pediček, *Naša nova šolska zakonodaja v luči loma današnje paradigme znanosti*, v: *Slovenska šola in njen čas* (zbornik), Ljubljana 1995, 29.

⁴⁸ Prim. T. Špidlik, *K celovitosti duhovnega sveta*, v: *Tretji dan* 24 (1995), št. 3, 25.

⁴⁹ Prim. A. S. Snoj, *Vrednote in norme nekdanj in danes*, v: A. Žerovnik (ur.), *Vzgoja, vrednote cilji*, Ljubljana 1996, 23; M. Kovač Šebart, n. d., 67.

⁵⁰ Prim. V. Forca – S. Šorli, *Vzgoja v očeh novejših znanstvenih domnev*, v: *Otrok in družina* 1991, št. 5, 4.

v vzgojo in v preventivo, naslovili na javnost tudi *Klic v sili* in ga sklenili s pozivom k okrepitevi upanja:⁵¹

- postavimo mladostnika v središče našega zanimanja;
- naredimo vse, kar je v naših močeh, za promocijo vzgoje in njeno pozitivno uveljavitev;
- prebujajmo v ljudeh veselje in voljo do vzgojnega dela;
- omogočajmo družini, da bo lahko kar najbolje opravljala svoje vzgojno poslanstvo;
- dajajmo pri svojem delu več poudarka celostnemu razvoju mladih, oblikujmo takšne strukture, ki bodo spodbujale in pospeševale osebnostno dozorevanje mladih;
- naredimo kakovostni korak od izvajanja projektov k resničnim procesom vzgoje;
- povežujmo se med seboj, delujmo po načelih teritorialne preventive.

Povzetek: A. Slavko Snoj, Pedagoški optimizem med utopijo in upanjem

Homo mechanicus je usmerjen tako, da je vedno manj občutljiv za višjo kakovost življenja. Ali njegov neposredni potomec *homo electronicus* ni še bolj očaran od neomejenega pollaščenja narave, stvari in ljudi? Očiten postaja izpad oziroma velik pomen vzgoje. V prvem delu razprave je vzorčno prikazana protivzgojna zabloda, ki jo prinaša antipedagoški val. Nato je predstavljeno nekaj posledic permisivne vzgoje, ki vodijo v slepo ulico. Narcistično in permisivno vzgojno-socializacijski model nima prave prihodnosti ampak vodi v utopijo. Zato nekateri starši, učitelji in vzgojitelji iščejo alternativne pedagoške vzorce, ki mlade usmerjajo v uspelo življenje. V drugem delu je nakazanih nekaj pozitivnih nastavkov, ki so tudi pri nas znanilci alternativnega vzgojnega ozaveščanja in aktualiziranja vzgojno-izobraževalnih vzorcev, odprtih za etične in religijske vsebine in vrednote, kot upanje za prihodnost. Antropološka paradigma ali humanistični model je zato ustrežnejša alternativa, ki mladega človeka usposablja ne le za vedenje in za proizvodnjo, ampak tudi, da bo kot *homo philanthropicus* zavzet za etično ravnanje in strpno sožitje. Vizije mladih, staršev, vzgojiteljev in (vero)učiteljev potrjujejo, da je preventivna vzgoja s široko pozitivno vzgojno ponudbo edina pot, ki lahko plehki pedagoški optimizem spreminja v dosegljivo upanje.

⁵¹ A. Baligač (ur.), n. d. (priloga).

Ključne besede: antropološka paradigma, humanistični model, narcizem, pedagogika, permisivnost, preventiva, verski pouk, vzgoja

Summary: Alojzij Slavko Snoj SDB, Pedagogical Optimism Between Utopia and Hope

Homo mechanicus is so strongly oriented towards usability, efficiency and productivity that this makes him increasingly insensitive to any higher quality of life. Is not his direct descendant *homo electronicus* even more strongly bewitched by the unlimited possibilities to appropriate nature, things and people? The importance of education or of a lack thereof is becoming rather obvious. The first part of the treatise deals with the anti-educational aberration brought by the anti-pedagogical wave. Then it shows some consequences of permissive education leading into a blind alley. The narcissistic and permissive model of education and socialization does not have any real future but leads into a utopia. Therefore some parents, teachers and educators look for alternative pedagogical models directing young people towards a successful life. In the second part of the treatise the author briefly mentions some positive attempts as a hope for the future: they are heralds of an alternative educational awareness and comprise educational models open to ethical and religious contents and values. Thus, the anthropological paradigm or the humanistic model is a more suitable alternative, which makes a young person not only knowledgeable and efficient, but also a keen supporter of ethical behaviour and tolerant co-existence as *homo philanthropicus*. The visions of the young people, parents, educators and teachers confirm that preventive education with a broad positive educational supply is the only way to change the insipid pedagogical optimism into an attainable hope.

Key words: anthropological paradigm, humanistic model, narcissism, pedagogy, permissiveness, prevention, religious instruction, education.

Ivan Rojnik

Mesto pedagogike religije v slovenskem prostoru

Pedagogika religije (v nadaljevanju PR) se je razvila v časovno in kulturno določenem prostoru kot teorija verskega pouka v šoli. V evropskem prostoru se je razvila v povezanosti s krščansko veroizpovedjo.

Mednarodni simpozij *Posredovanje verskih vsebin v pluralni družbi različnih kulturnih in verskih vplivov* (Celje 2003)¹ je nedvomno velik izziv za PR, ki se ukvarja s prakso verske vzgoje v različnih procesih izobraževanja in vzgoje.

V večini EU dežel poznajo verski pouk kot šolski predmet v javnih in zasebnih šolah, in PR kot teorijo religiozne vzgoje in izobraževanja. Njen razvoj je v veliki meri odvisen od verskega pouka.

Kako danes razumemo PR v evropskem prostoru? Kakšno mesto ima v slovenski družbi in Cerkvi?

1. Nekaj podatkov o razvoju PR v preteklosti

Z izvajanjem *Splošne šolske naredbe*, ki jo je izdala Marija Terezija 1774, se je verouk preselil iz cerkvenih v šolske prostore in postal šolski predmet. S tem je spodbudil razvoj PR kot teorije verskega pouka, vendar ne takoj na začetku.

Leta 1889 se prvič pojavi izraz PR (M. Reischle). Bolj pogosto se začne omenjati v začetku 20. stoletja, predvsem v nemško govorečih deželah.

PR kot znanstveno razmišljanje o verskem pouku se je pojavila v novejšem času. Joseph Götler (1874–1935) velja za ustanovitelja znanstvene PR. Vse do šestdesetih let prejšnjega stoletja, ko je bil verouk v večini evropskih šol neke vrste kateheza, se začne teoretično razmišljanje o verskem pouku v šoli osamosvajati in počasi oddaljevati od

¹ Prim. Mednarodni simpozij v organizaciji slovenskega in avstrijskega Odbora za Srednjeevropski katoliški shod in Teološke fakultete Univerze v Ljubljani: *Posredovanje verskih vsebin v pluralni družbi različnih kulturnih in verskih vplivov*, od 6. do 9. novembra v Domu sv. Jožefa v Celju.

katehetike. Z novimi učnimi načrti v Nemčiji (*Rahmenplan* (1967) in *Zielfelderplan* (1973)), je dobil verski pouk korelacijskodidaktično usmeritev.

Nemška sinoda (1974) pa je dokončno razmejila župnijsko katehezo in verski pouk v šoli in s tem znanstveni študij katehetike in PR.²

PR v novejšem času razumemo kot teorijo verske vzgoje, ki je osnovana na teologiji in pedagogiki.³ Večji poudarek daje pedagogiki oziroma pedagoškim vedam, za razliko od katehetike, ki daje večji poudarek teološkim vedam.

V Sloveniji je vse do leta 1952 verouk potekal v šoli, podobno kot v sosednjih evropskih deželah, PR pa se je razvijala glede na posebne družbene, kulturne in cerkvene razmere.

V času, ko je začela veljati *Splošna šolska naredba* Marije Terezije, smo bili del Avstro-Ogrske; v predvojni Jugoslaviji se je nadaljevala taka praksa šolskega verouka, kakršna je bila prej.

Leta 1941 je A. Trstenjak izdal *Metodiko verouka*, ki je takrat pomenila veliko pridobitev na področju PR, zato je bila deležna izjemne svetovne pozornosti. V italijanščino je bila prevedena in natisnjena 1945 in 1955. Metodika je priročnik za profesorje verouka in za katehete. Hkrati je zanimiva za širši krog vzgojiteljev in pedagogov. Cilj PR je versko življenje, A. Trstenjak jo imenuje verstvena pedagogika. Takrat je bil šolski verouk edina oblika verskega pouka, župnijske kateheze ni bilo.

O tedanji pedagogiki meni A. Trstenjak, da temelji na teoretičnih vedah: ontologiji, teodiceji, zlasti pa psihologiji, biologiji in sociologiji. Pedagogika religije pa temelji poleg tega tudi na teoloških vedah. Katehetika kot teoretična znanost o katehezi ali verouku je po mnenju Trstenjaka posebno področje (panoga) verske pedagogike.

A. Trstenjak obravnava teorijo verske vzgoje predvsem z vidika psihologije vzgojnih vrednot. Nasproti didaktičnemu materializmu, ki skoraj izključno poudarja učno snov, je s svojo metodiko postavil v ospredje samostojno oblikovanje gojenca na osnovi vrednot. V uvodu je Trstenjak zapisal, da je v tem pogledu oral ledino.⁴

Kmalu po drugi svetovni vojni so se začeli v odnosih med Cerkvijo in državo usodni premiki, ki so vplivali na razmerje med splošno in versko vzgojo. Do leta 1952 še ni bilo nasprotij med splošno in versko vzgojo.

Stanko Gogala (1901–1987) je zagovornik povezanosti in nenaadne podobnosti med Kristusovo pedagogiko in spoznanji moderne

² Prim. F. Škrabl, *Nastanek in razvoj pedagogike religije*, v: *BV* 60 (2000), 486–492.

³ Prim. F. Škrabl (prireديل), *Katehetsko-pedagoški leksikon*, Katehetski center, Ljubljana 1992, 481.

⁴ Prim. A. Trstenjak, *Metodika verouka*, Ljubljana 1941, predgovor.

pedagogike. Še več, na osnovi vzgojnih ciljev in metod vidi smiselno in duhovno povezanost med njima.

Moderna pedagogika poudarja vzgojiteljevo osebnost in njegov pedagoški eros, ki se odraža v odnosu do gojencev. Moderna pedagogika zagovarja duhovne vzgojne cilje. Pa ne samo te, v oblikovanju človeka daje velik pomen kulturnemu življenju, človekovim socialnim dolžnostim. Kristusova vzgojna sredstva, kot npr. ljubezen, dobrot, potrpežljivost, zaupanje v človeka, odpoved, smisel za različne vrednote, resničnost in delavnost, so prešla v zakladnico moderne pedagogike. Metoda Kristusovega učenja in vzgajanja upošteva dve najpomembnejši zahtevi, življenjskost in neposredno doživetost.⁵

Pedagog Robi Kroflič meni, da je S. Gogala zelo jasno pokazal celostnost in konsistentnost svojega razmišljanja, ko je kot katoličan in pedagoški teoretik znal v primerni obliki povezati katoliška izhodišča z načeli laične znanstvene pedagogike.⁶

V času, ko je bila v vzgoji in izobraževanju na pohodu tehnicistično-materialistična paradigma, je prišlo do nasilne politične izključitve verouka iz šole (1952). Sledil je razkorak med tehničnostjo in duhovnostjo. Slednja pomaga otrokom in mladim v razreševanju odnosa med makrokozmosom in mikrokozmosom, stvarnostjo in človekostjo, bivanjem in minevanjem, življenjem in smrtjo.⁷

Tehnologizem v pedagogiki daje tehnikam, sredstvom, načinom, pripomočkom večjo pozornost kakor logosu vzgoje in izobraževanja.

Tehnologizem s tehnokratizmom, institucionalizmom, birokratizmom ne korenini več v moralnih duhovnih vrednotah, temveč se oblikuje na temelju potrošniških dobrin in vsesplošne storilnostne in pridobitniške uspešnosti.

Mehanicizem daje izključno prednost induktivno-empiristični metodološkosti, ki korenini v scientizmu in pozitivizmu.⁸

Kako se je tehnično mehanicistična paradigma uveljavljala v praksi, se lahko prepričamo na konkretnem primeru. R. LEŠNIK v priročniku *Osnove pedagogike* (1976), ki je namenjen strokovnim delavcem, učiteljem, predavateljem in organizatorjem izobraževanja, poda kritiko dotedanje pedagogike (do leta 1952) in postavi pedagogiko na nove temelje: »Pedagoška teleologija, ki je skušala izoblikovati večno veljavne vzgojne smotre in vrednote, si je pomagala predvsem z etiko, religijo in filozofijo, in postavljala vzgojni smoter, ki naj velja povsod in

⁵ PRIM. S. Gogala, »Eden je vaš Učenik« (Mt 23,8), v: *Sodobna pedagogika* 51 (2000), 194.

⁶ Prim. Komentar R. Krofliča k ponatisu razprave S. Gogale, »Eden je vaš Učenik« (Mt 23,8), v: *Sodobna pedagogika* 51 (2000), 190.

⁷ Prim. F. Pediček, *Pedagogika danes*, Založba Obzorja, Maribor 1992, 289-290.

⁸ Prim. F. Pediček, *n. d.*, 48-51.

vselej neodvisno od resnične stvarnosti. Tako so različne verske in kulturne pedagogike usmerjale človekov privzdignjeni duhovni in nadčutni svet ter ga odmikale resničnosti.

Marksistična pedagogika, zasnovana na marksistični dialektiki, išče vzgojni smoter v neposredni družbeni stvarnosti, ga odkriva s svojimi spoznavnimi metodami in ga preskuša v življenjski praksi. Navsezadnje ne more biti drugače, kakor da *tehnika* in *znanost* postajata ustvarjalni sili.«⁹

Laična šola, ki je bila pod vplivom ideološke indoktrinacije, ni prenesla duhovne in še manj verske vzgoje. Dialog med pedagoškimi vedami in PR je bil porušen.

»*Verska in znanstvena vzgoja se ne moreta skupaj odvijati*«, meni R. Lešnik, »ker se v nekaterih bistvenih življenjskih vprašanjih, izhodiščih in odzivih preprosto povsem *izključujeta* in v svojem protislovju ne usklajata, da bi nemoteno omogočali razvoj mlade osebnosti. *Cerkev in šola sta torej nujno ločeni*, sicer bi na otroka vplivali navzkrižni vzgojni smotri v šoli, različne presoje in vrednote, dvotirnost, ki lahko duši razvoj osebnosti (p.s. R. LEŠNIK posebej označil).«¹⁰ Kako nasilna je bila odločitev o ločitvi Cerkve in države ter izključitvi verouka iz šol, dokazujejo dokumenti občinskih komitejev Zveze komunistov Slovenije, ki jih je objavil dr. Milko Mikola. Iz dokumentov izvemmo, da ni šlo samo za ločitev Cerkve in države, ampak si je ZKS prizadevala, da bi zatrla vero in Cerkev ter vzpostavila popoln monopol nad vzgojo mladine.¹¹

Prav v tem času je Cerkev na Slovenskem naredila največji podvig v 20. stoletju. Kljub strahotnim političnim pritiskom, nasprotovanju in preganjanju je iz nič vzpostavila sistem župnijske kateheze. Katehetom, ki so bili večinoma duhovniki, in katehistinjam tega obdobja gre veliko priznanje.

Ker je verouk postal izključno cerkvena dejavnost, se je teorija krščanske vzgoje v tem obdobju razvijala na cerkvenih ustanovah (teološka fakulteta, katehetski tedni na Mirenskem gradu in v Mariboru) kot krščanska pedagogika ali katehetika. Razvoj PR je zastal.

V. Dermota, profesor katehetike na Teološki fakulteti v Ljubljani, je bil v 70 in 80 letih najbolj zaslužen za razvoj krščanske pedagogike.¹²

Na pedagoškem področju je bila PR v reševanju vprašanj v zvezi z religijo potisnjena v ozadje. Njeno mesto je prevzela sociologija religije

⁹ R. Lešnik, *Osnove pedagogike*, Dopisna delavska univerza Univerzum, Ljubljana 1976, 107.

¹⁰ R. Lešnik, *n. d.*, 114.

¹¹ Prim. M. Mikola, *Religija, cerkev in šola v dokumentih občinskih komitejev ZKS Zgodovinskega arhiva Celje*, Celje 2003.

in to vlogo ima na strani države in pedagoških ved še danes. V javnosti se tako soočajo teologi in sociologi in ne npr. teologi in pedagogi, psihologi, psihoterapevti, filozofi, zdravniki.

Sociocentrična usmeritev v pedagogiki, ki izhaja iz osnovne domene, da je izobraževanje družbena, državna dolžnost (družbeni cilji so v ospredju), se odraža tudi v odnosu do religije.

2. Preobrat v razvoju slovenske PR

Od osamosvojitve (1991) dalje se je začel vzpostavljati nov odnos do religije.

Zdi se, da smo v devetdesetih letih prerasli nekatera nasprotja in se začeli pogovarjati o splošni in verski vzgoji, ki si nujno ne nasprotujeta. PR postopoma pridobiva svoje mesto in legitimnost, toda le v antropološkem pojmovanju pedagogike, ki ob pozitivno znanstvenih pedagoških zasnovah dopušča določen delež tudi duhovnim (teološkim) vedam.

Gre za novo paradigmo v antropološki pedagogiki, ki razvija mišljensko-nazorski pluralizem in humani demokratizem. Temeljni teorem pedagogike človeka in njegove človeškosti je povezovalnost ali integrativnost stvarnega in duhovnega.¹³

Sledijo razprave, ki znova postavijo religijo kot predmet diskusije v krog pedagoških ved.

Sodobna pedagogika v 1. številki leta 2000 razpravlja o vzgoji v javni šoli. Med drugim se dotika tudi vprašanja religijskega pouka v šoli.

Dokaz za dialog med pedagoškimi vedami sta monografski predstavitvi v *Sodobni pedagogiki* Karla Ozvalda (2002, št. 4) in Stanka Gogale (2000, št. 5), ki sta bila predstavnika predvojne duhoslovne oziroma kulturne pedagogike.

V devetdesetih letih so se vrstile razprave o verouku v šoli. Pogosto so pokazale, da nismo imeli znanstveno utemeljene PR.

Skoraj petdesetletna prekinitev tradicije v poučevanju verouka v šoli je pomenila specifično izhodišče za razpravo v slovenskih razmerah. V evropskem prostoru so razpravljali na osnovi izkušenj, medtem ko smo se mi pogovarjali samo o tujih izkušnjah. Zanimivo je tudi to, da so se v procesu demokratizacije mnogi problemi rešili tako rekoč brez večjih težav, npr. možnost za dobrodelno delovanje Cerkve v javnosti, vzpostavitev diplomatskih odnosov s Sv. sedežem, bogoslužje in druge verske prireditve v javnih prostorih, vključitev teološke fa-

¹² Prim. V. Dermota, *Pedagogika*, Ljubljana 1973; *Katehetika*, Ljubljana 1977; *Poglavja iz teorije krščanske vzgoje*, Ljubljana 1983.

¹³ Prim. F. Pediček, *Pedagogika danes*, Založba Obzorja, Maribor 1992, 444.

kultete v univerzo, to se ni zgodilo pri razreševanju vprašanja verskega pouka v šoli.¹⁴

Nekateri si še vedno prizadevajo, da bi 'znanstveno' utemeljili izključitev verouka iz šole na osnovi 'parole' o ločitvi Cerkve od države. Vse evropske države, ki imajo verski pouk v šoli, so ločene od Cerkve. Odločitev o izključitvi verskega pouka leta 1952 je bila in je še vedno izključno politične in ideološke narave.

Na Hrvaškem so kmalu po osamosvojitvi brez večjih pomislekov verskemu pouku vrnilo tisto mesto v šoli, ki ga ima v večini evropskih držav. Danes lahko na osnovi dejstev razpravljajo o najbolj primerni obliki verskega pouka in ga prilagajajo različnim kulturnim, družbenopolitičnim, šolskim in cerkvenim razmeram in zahtevam. Desetletna izkušnja potrjuje prepričanje, da je verska vzgoja in izobraževanje kot sestavni del celovite človekove formacije v šoli primerna in potrebna.

Leta 1994 so na filozofski fakulteti zagrebske univerze uvrstili pedagogiko religije med pedagoške vede. Za vključitev v univerzitetni vzgojno-izobraževalni program sta se posebej zavzela prodekan za pouk M. Matijević in dekan pedagoških ved B. Kalin. Katehetski salezijanski center pa je poskrbel za literaturo o pedagogiki religije. Veliko število vpisanih v študij pedagogike religije je bila potrditev, da mnogi potrebujejo duhovnih vrednot, za katere so bili toliko časa prikrajšani.¹⁵

Množičen vpis laikov na teologijo v Ljubljani in Mariboru po ponovni vključitvi teološke fakultete v Univerzo v Ljubljani je dokaz zanimanja za duhovnost, ki desetletja ni imela mesta v vzgojno-izobraževalnih kurikulumih.

V devetdesetih letih smo dobili pomembno literaturo o osnovnih vprašanih teorije verskega pouka. Navajam samo nekaj primerov.

1992 je F. Škrabl s sodelavci oskrbel prevod *Katehetsko-pedagoškega leksikona*.¹⁶ Z njim je našo javnost seznanil z osnovnimi pojmi sodobne PR in katehetike ter njunim razvojem. Leksikon je sestavljalo 125 strokovnjakov iz celega sveta in še vedno spada v vrh katehetsko-pedagoške literature. Je prvo tovrstno delo v slovenščini.

V naslednjih letih je F. Škrabl objavil še razpravo *Nastanek in razvoj pedagogike religije*¹⁷ in monografijo *Izbrana poglavja iz pedagogike religije*.¹⁸

¹⁴ Prim. I. Rojnik, *Uvod v disertacijo*, v: M. Šverc, *Teoretična izhodišča za uvajanje religijske vzgoje in izobraževanja v slovenski šolski sistem*, Družina, Ljubljana 2000, 9.

¹⁵ Prim. M. Pranjić, *Religijska pedagogija*, Katehetski salezijanski center, Zagreb 1996, 8-9.

¹⁶ F. Škrabl (prireديل), *Katehetsko-pedagoški leksikon* (uredil J. Gevaert), Katehetski center-Knjžice, Ljubljana 1992.

¹⁷ F. Škrabl, *Nastanek in razvoj pedagogike religije*, v: *BV* 60 (2000), 483-504.

¹⁸ F. Škrabl, *Izbrana poglavja iz pedagogike religije*, Salve, Ljubljana 2001.

Pomemben prispevek k sodobnemu pojmovanju verskega pouka je disertacija M. Šverc, *Teoretična izhodišča za uvajanje religijske vzgoje in izobraževanja v slovenski šolski sistem*.¹⁹ M. Šverc nas seznanja s teoretičnimi izhodišči verskega pouka:

– Vprašanje verskega pouka v odnosu do družbeno-političnih dejavnikov in o njegovi vpetosti v kulturni prostor. Stanje v družbi in usmeritev v šoli vplivata na odločitev o izbiri modela verskega pouka.

– Vprašanje verskega pouka v odnosu do šolskega sistema in o njegovi povezanosti s konceptom vzgoje in izobraževanja.

– Teoretična izhodišča za uvajanje verske vzgoje in izobraževanja v slovenski šolski sistem postavi v okvir evropskega šolskega sistema, predvsem italijanskega in nemškega, ki z neprekinjeno tradicijo upošteva versko razsežnost vzgoje in izobraževanja in delež krščanstva v stoletnem oblikovanju evropske kulture in družbeno-političnega življenja.²⁰

3. Izzivi in naloge PR v slovenskem družbenem, kulturnem in cerkvenem prostoru danes

V EU ima PR jasno določeno mesto med pedagoškimi vedami in se neprekinjeno razvija vse do današnjih dni. Kljub različnim mnenjem glede obsega njenega študijskega področja je praksa šolskega verskega pouka vendarle glavna spodbuda in izziv za razvoj PR kot znanstvene vede. Tako v Avstriji delujejo *religijskopedagoške akademije* za oblikovanje učiteljev verskega pouka in *9 religijskopedagoških inštitutov*, ki skrbijo za stalno usposabljanje učiteljev verskega pouka.

Evropska katehetska ekipa, ki je bila leta 1950 ustanovljena v Rimu, je združenje pedagogov religije Evrope.²¹

PR je samostojna veda. Niti pedagogika niti PR ne moreta biti privesek ideologiji ali kakršnikoli vedi, ki se omejuje bodisi na biološko in psihološko (psihologija) bodisi na družbeno osnovo človekovega razvoja (sociologija). Verska razsežnost je ena od osnovnih razsežnosti človekovega bivanja, ne glede na to, kakšno stališče do nje kdo v življenju zavzame ali na kakšen način prakticira svojo vero.

Hkrati je treba poudariti, da verska razsežnost na področju vzgoje, ki je predmet PR, ni istovetna z uvajanjem v krščansko vero, ki je predmet katehetike.²²

¹⁹ M. Šverc, *Teoretična izhodišča za uvajanje religijske vzgoje in izobraževanja v slovenski šolski sistem*, Družina, Ljubljana 2000.

²⁰ Prim. I. Rojnik, *n. d.*, 10-11.

²¹ Prim. F. Škrabl, *Nastanek in razvoj pedagogike religije*, v: *BV 60* (2000), 497.

²² Prim. F. Škrabl (prireديل), *Katehetsko-pedagoški leksikon* (uredil J. Gevaert), Katehetski center, Ljubljana 1992, 481.

PR se razvija in prilagaja različnim družbenim, kulturnim in cerkvenim razmeram. Zato imamo različna mnenja o PR:

Prvi menijo, da je predmet PR področje šolskega verskega pouka in didaktike religije. PR bi bila v tem primeru *didaktična teorija šolskega verskega pouka* (didaktika religije).

Drugi razširijo predmet PR na celotno področje verske vzgoje in izobraževanja. PR razumejo kot *teorijo verske vzgoje in izobraževanja*.

Tretji menijo, da PR raziskuje pedagoško in didaktično delovanje Cerkve. V tem primeru je PR *teorija pedagoškega in didaktičnega delovanja Cerkve* (krščanska pedagogika).

Četrti menijo, da je predmet PR raziskovanje verskega pouka in izobraževanja, torej PR kot *teorija religioznega (verskega) pouka in izobraževanja*.²³

1.) Za slovensko PR je največji izziv in naloga, da razvija *teorijo šolskega verskega pouka* in da na osnovi teološko-pedagoške metodologije proučuje podajanje verskih vsebin.

Pouk o religiji je v svoji edukacijski predmetnosti določen s tremi področji: *informacija – religijski pouk – kateheza*.

Vsako področje ima samosvojo vsebinsko tematizacijo in šolsko funkcionalno kurikulizacijo.²⁴

Prvi model, *informacija*: Veroslovni pouk kot obvezni šolski predmet, ki seznanja učenca s pojavom verstev v zgodovini in sedanjosti človekovega bivanja.

Področje pojava in zgodovine različnih verstev je predmet veroslovja, *sociologije religije*.

V Sloveniji je pripravljen in uzakonjen program *verstva in etika*, ki ga je pripravil *Nacionalni kurikularni svet*. Cilj predmeta je seznaniti učence z verstvi in verskimi izročili v zgodovini in danes. Izrecno poudari »nevtralen« pristop k svetu verstev in svetovnih nazorov.²⁵

Predmet *verstva in etika* je eden od štiridesetih izbirnih programov za višje razrede osnovnih šol. Učenci morajo izbrati tri.

Drugi model: *Verski pouk* je izbirni šolski predmet o nauku določenega verstva (navadno verstva okolja), ki uresničuje eno izmed temeljnih pravic otrok in staršev.

Področje verskega pouka je predmet *pedagogike religije, didaktike in metodike religije*.

V slovenski šolski praksi verski pouk še vedno nima mesta.

²³ Prim. M. Pranjic, *Religijska pedagogija*, Katehetski salezijanski center, Zagreb 1996, 185.

²⁴ Prim. F. Pediček, *Edukacija danes*, Založba Obzorja, Maribor 1994, 276.

²⁵ Prim. Nacionalni kurikularni svet, *Učni načrt: osnutek september 1997*, 2.

Tretji model: *kateheza* kot zunajšolsko vodenje otrok v verovanjsko prakso ene izmed veroizpovedi oziroma konfesij.²⁶

Področje kateheze je predmet *katehetike*.

V Sloveniji se izvaja župnijska kateheza (katehetski pouk) na osnovi *Načrta za katehezo v župnijski skupnosti* (1991), ki ga je pripravil A. S. Snój in odobrila Slovenska škofovska konferenca. Letos pa je prilagodil *Osnutek za katehetski pouk v devetletnem osnovnošolskem obdobju* (2003) novi šolski reformi.²⁷

Trenutno imamo načrt za veroslovni pouk (*verstva in etika*) in za župnijsko katehezo, manjka pa nam načrt za verski pouk v osnovni šoli. Čeprav verskega pouka v šoli ni, je priprava kurikulumuma za izbirni verski pouk prednostna naloga PR. S tem bi tematsko razmejili katehezo in verski pouk.

Stanje pri nas je paradokсно glede na to, da Teološka fakulteta v Ljubljani in v Mariboru že nekaj let izvaja programe dvopredmetnega študija teologije za usposabljanje profesorjev teologije, oziroma profesorjev verskega pouka, še vedno pa nimamo izdelanih programov za verski pouk v šoli.

V šolskem letu 2003-04 je bil dosežen pomemben napredek z enotnim štiriletnim programom *vera in kultura* za vse štiri škofijske gimnazije, in z izidom prvega učbenika iz omenjenega programa za 4. letnik gimnazije.²⁸

2.) PR kot pedagoška veda lahko razširi svoje študijsko področje na raziskovanje različnih teorij vzgoje in izobraževanja v dialogu s pedagoškimi vedami. Le-ta je možen z antropološko zasnovano pedagogiko, to je pedagogiko, ki gleda na celovit človekov razvoj, ki uresničuje in razvija vse otrokove in mladostnikove bivanjske ravni: rodovno, osebno, družbeno, duševno, duhovno itd.²⁹

PR je med humanističnimi vedami nedvomno prva, ki je zmožna in pristojna, da spregovori ne le o verskem pouku, temveč tudi o verskih vsebinah, ki se poučujejo v okviru vzgojnoizobraževalnih programov.

PR sega s svojo teološko-pedagoško metodološkostjo na področje socialne pedagogike, ki je zanjo nedvomno velik izziv. Osnovni namen mnogih socialnih ustanov je zagotoviti ljudem čim bolj eksistencialno varno in kvalitetno življenje. Ali nima religija tudi na tem področju svojega mesta?

3.) PR kot *praktična teološka veda* lahko razširi svoj predmet raziskovanja na katehezo in druge oblike krščanske vzgoje v družini in župniji.

²⁶ Prim. F. Pediček, *Edukacija danes*, Založba Obzorja, Maribor 1994, 276.

²⁷ Prim. A. S. Snój, *Katehetika: didaktična izhodišča*, Salve, Ljubljana 2003, 285-392.

²⁸ Prim. R. Globokar – S. Fajdiga – M. Šverc, *Za človeka gre*, Mohorjeva družba, Celje 2003.

²⁹ Prim. F. Pediček, *Pedagogika danes*, Založba Obzorja, Maribor 1992, 286-287.

Naloga pedagogike religije niso samo vprašanja v zvezi s posredovanjem cerkvenih in teoloških vsebin, temveč tudi s tem, kako si otroci, mladostniki in odrasli religijo in vero prisvojijo in subjektivno preoblikujejo.

PR lahko raziskuje celostno versko vzgojo, ki se dogaja v vseh procesih verskega in moralnega izobraževanja in vzgoje, tudi vseživljenjskega izobraževanja.

Kot teorija pedagoškega in didaktičnega delovanja Cerkve prispeva PR svoj delež, ki je nujno potreben za usposabljanje katehetov in pastoralnih delavcev. Neprimerno bi bilo, da bi katehet ne poznal osnovnih zakonitosti poučevanja in bi improviziral pri svojem delovanju.³⁰

Sklep

Sodobno PR lahko razumemo v funkciji hermenevtike, ki skuša odkriti smisel splošni in verski vzgoji v novo nastalih kulturnih, družbenih in verskih razmerah, za katere je značilen pluralizem, spopad različnih razlag (interpretacij), zaton velikih pedagoških tradicij, upadanje tradicionalne vernosti in pojav verskih gibanj, multikulturalnost, eksplozija informacijskih medijev, globalizacija. Njen poseben izziv je, da usmerja pri rasti in vrednotenju osebne in družbene eksistence ter s teološko modrostjo pomaga odkriti znamenja človekove presežnosti in vrednote, ki iz nje izvirajo.³¹

Povzetek: Ivan Rojnik, Mesto pedagogike religije v slovenskem prostoru

Pedagogika religije se je razvila v časovno in kulturno določenem prostoru kot teorija verskega pouka v šoli. V večini evropskih dežel poznajo verski pouk kot šolski predmet v javnih in privatnih šolah. Pedagogika religije pa se je razvila v povezanosti s točno določeno religijo, to je s krščansko veroizpovedjo.

Podobno kot v vseh evropskih deželah je v Sloveniji verouk potekal v šoli vse do leta 1952, ko ga je komunistična oblast nasilno izključila. V pedagogiki je prevladovala tehnicistično-materialistična paradigma, ki daje tehnikam, sredstvom, načinom, pripomočkom večji poudarek kakor logosu vzgoje in izobraževanja.

³⁰ Prim. Kongregacija za duhovništvo, *Splošni pravilnik za katehezo*, Družina, Ljubljana 1998, 237.

³¹ Prim. J. M. PELLEZO, C. NANNI, G. MALIZIA, *Dizionario delle scienze dell'educazione*, Elle Di Ci, Torino 1997, 387-388.

Laična šola, pod vplivom ideološke indoktrinacije, ni prenesla duhovne in še manj verske vzgoje. Dialog med pedagoškimi vedami in pedagogiko religije je bil porušen. Njeno mesto je prevzela sociologija religije, ki to vlogo s strani države vrši vse do danes.

Kljub strahotnim političnim pritiskom je prav v tem času Cerkev na Slovenskem vzpostavila sistem župnijske kateheze (verouka), ki je postala izključno cerkvena dejavnost.

Z osamosvojitvijo (1991) smo z mišljenjskim pluralizmom prerasli nekatera nasprotja in se začeli pogovarjati o splošni in verski vzgoji, ki si ne nasprotujeta nujno. Najpogostejša tema razgovorov je bil verski pouk v šoli.

Poučevanje verskega pouka v šoli in delovanje religijskopedagoških akademij in inštitutov v Evropi je dokaz, da je pedagogika religije še vedno samostojna znanstvena veda v sklopu pedagoških ved.

V Sloveniji je naloga pedagogike religije, da razvija teorijo šolskega verskega pouka glede na specifično narodno in kulturnopolitično okolje. Hkrati je njena naloga, da raziskuje katehezo in druge oblike krščanske vzgoje v družini, župniji in družbi.

Ključne besede: pedagogika religije, didaktika religije, sociologija religije, katehetika, šolski religijski pouk, župnijska kateheza, verouk

Summary: **Ivan Rojnik, *The Role of Pedagogy of Religion in Slovenia***

Pedagogy of religion developed at a defined time and in a defined culture as the theory of religious instruction in schools. Most European countries know religious instruction as one of the subjects in public and private schools. Pedagogy of religion has developed in connection with an exactly defined religion i.e. with Christian denomination.

As in other European countries, religious instruction was on the school curriculum in Slovenia up to 1952 when the communist authorities forced it out of schools. Pedagogy was taken over by a mechanical-materialistic paradigm favouring techniques, manners and aids over the logos of education and training. Under the influence of ideological indoctrination the laicist school could not bear spiritual education and even less religious education. The dialogue between pedagogical sciences and pedagogy of religion was destroyed. The position of the latter was taken over by sociology of religion, which continues to play this role as much as the state is concerned.

During this period the Church in Slovenia, in spite of a terrible pressure, built up a system of parish catechesis that became strictly a church activity.

When Slovenia became independent in 1991, some differences were overcome by the pluralism of thought and general and religious educations started to be discussed as not necessarily conflicting issues. The most frequent topic to be discussed was religious instruction in schools.

Religious instruction in schools and the academies and institutes for religious pedagogy all over Europe prove that pedagogy of religion remains an independent scientific discipline within pedagogical sciences.

In Slovenia the task of pedagogy of religion is to develop the theory of religious instruction in schools with regard to the specific national and cultural environment. Additionally, its task is to research catechesis and other forms of Christian education in the family and in the parish.

Key words: pedagogy of religion, didactics of religion, sociology of religion, catechetics, religious instruction in schools, parish catechesis, religious education.

Stanko Gerjolj

Pedagoški in psihološki izzivi verskega poučevanja v Sloveniji

1. Liberalistični fundamentalizem

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

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

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

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

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

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

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

1.1 Tabuiziranje avtonomije šolskega prostora

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

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

Konfesionalna dejavnost iz prejšnjega odstavka tega člena obsega:

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

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

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

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

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

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

³ Zavod RS za šolstvo, *n. d.*, 41.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

takem poučevanju pa nujno potrebujemo pestrejšje, tudi doživljajske metode učenja.⁸

1.2 Relativizem religij in vrednot

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

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

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

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

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

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

1.3 Enostranska in negativistična predstavitev krščanstva

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Kompleks drugorazrednosti

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Psihološki izzivi verskega poučevanja

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

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

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

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

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

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

3.1 Motivacija

Motivacija je temeljnega pomena vsakega poučevanja.

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

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

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

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

¹⁶ Prim. F. Rieman, *Grundformen der Angst*, München 1991, 16.

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

¹⁸ Prim. B. Marentič Požarnik, *n. d.*, 24.

3.2 Vzgoja za religiozno samostojnost

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Magdalena Šverc

Projekt »Kultura religij« v Bosni in Hercegovini

Uvod

Svet se z veliko hitrostjo zblizuje in srečanja različnih kultur in verstev postajajo vse bolj pogosta in zapletena. Za človeštvo je to nova izkušnja. Zato je pomembno, da se ponovno definirajo posebnosti kultur in verstev. Prav posebnosti so tiste, ki bodo človeštvo obvarovale pred globalno zmedo in razpršenostjo. Splošno sprejeto je lahko le tisto, kar nastane iz skupnega delovanja, iz bogastva različnosti kultur in verstev, ki omogočajo ravnotežje med tradicijo in svobodo. Ravnotežje je v iskanju skupnega in v spoštovanju različnosti kultur.

Poznavanje posebnosti v verstvih služi individualno-osebnostnemu razvoju ter usposablja in pripravlja za dialog in sodelovanje v skupnosti. Zgodovinska navzočnost več verstev in medverska srečanja v Bosni in Hercegovini bi lahko predstavljala možnost za razvoj takšnih vrednot.

Mednarodna skupnost (OHR in OSCER), ki deluje v Bosni in Hercegovini se je skupaj z Ministrstvom za šolstvo v Bosni in Hercegovini odločila, da v srednje šole uvede predmet »kultura religij«. V ta namen sta bila leta 2001 sklicana dva posveta, na katera so bili povabljeni predstavniki verskih skupnosti (katoliška Cerkev¹, pravoslavna Cerkev, islamska in judovska skupnost), predstavniki Ministrstva za šolstvo, mednarodne skupnosti, Goethejev inštitut, Unesco in Abraham združenje, za medreligijsko mirovniško delo. Na posvetu so bili postavljeni okvirni cilji in tematski sklopi predmeta »kultura religij«. Za uvajanje predmeta »Kultura religij« je pristojna država in mednarodna skupnost in ne verske skupnosti. Verske skupnosti so odgovorne za konfesionalni verski pouk v osnovnih šolah, medtem ko imajo pri tem projektu posvetovalno vlogo.

K sodelovanju v strokovno ekipo so bili povabljeni domači in tuji strokovnjaki: dr. Klaus Gebauer, Šolski inštitut iz Bonna, prof. dr. Dim-

¹ Predstavniki katoliške Cerkve so v odnosu do predmeta »Kultura religij« zavzeli kritično držo, ker se njihova stališča niso dovolj upoštevala. Tako sodelujejo zgolj v vlogi opazovalca.

itrije Kalezić, Bogoslovna fakulteta Beograd, prof. Nusret Isanović, Islamska akademija v Zenici, prof. Ivan Cvitković, Fakulteta za sociologijo iz Sarajeva in doc. dr. Alenka Šverc, Teološka fakulteta v Ljubljani.

Projekt »kultura religij« se je po dveh posvetih prenesel na strokovno ekipo, ki je izdelala učni načrt za predmet »kultura religij«, ki naj bi potekal v 1. in 2. letniku srednje šole. Druga faza projekta predvideva doizobraževanje učiteljev in predstavitev projekta šolskemu ministrstvu. Tretja faza projekta bo uvajanje predmeta v poskusne šole in njegova evalvacija.

Projekt »kultura religij« je lahko izziv tudi za slovenski prostor z več vidikov. Dosledno gradi na dveh strokovnih temeljih:

– Izhaja iz učenčeve verske identitete, ki jo je gradil pri konfesionalnem verskem pouku,

– V srednji šoli predmet »kultura religij« še naprej gradi učenčevo versko identiteto, ki jo pogloblja in širi s spoznavanjem drugih verstev.

Pri izdelavi učnega načrta so sodelovali strokovnjaki iz različnih verstev. Metoda timskega dela ni temeljila na preglasovanju, ampak na konsenzu. Če primerjamo nastajanje predmeta »kultura religij« s predmetom »verstva in etika« v Sloveniji, lahko vidimo določene razlike. »Verstva in etika« ne upošteva religijske identitete učenca, ampak vse religije postavlja na isti nivo. Pri nastajanju predmeta so sodelovali različni strokovnjaki, ki pa so pomembne odločitve sprejemali s preglasovanjem.

1. Naloge in cilji predmeta »kultura religij«

1.1 Naloge

Predmet »kultura religij« (KR) obravnava izkušnje, ki jih mladi vsakodnevno doživljajo v odnosu do verstev. Predmet ni konkurenca verouku, ampak gre za sodelovanje in dopolnjevanje obeh predmetov. »Kultura religij« predpostavlja verouk, ki učence seznanja z lastno vero, sam pa ima nalogo, da vodi k zavestnemu dialogu z drugimi verstvi. Vsebina predmeta sestoji iz poznavanja religijskih vsebin in konkretnega izkustva učencev v njihovi verski skupnosti.

1.2 Cilji

Glede na posebne pedagoške, didaktične in metodične zahteve, so cilji predmeta sledeči:

– vzgaja v duhu spoštovanja in strpnosti do drugih ljudi, svetovnih nazorov, še posebej do pripadnikov drugega verstva;

- razvija sposobnost in pripravljenost za srečanje s pripadniki drugih religij;

- razvija sposobnost in pripravljenost za osvajanje osnovnega znanja o drugih verstvih;

- razvija pri učencih sposobnost in pripravljenost za prevzemanje odgovornosti za drugega kot posameznika in člana skupnosti, ne glede na versko pripadnost.

Tako postavljeni cilji jasno nakazujejo vzajemni odnos med predmetom »kultura religij« in drugimi sorodnimi predmeti, kot so verouk, človekove pravice in ostalimi družbenimi predmeti.

Izhajajoč iz izobraževalnih, pravnih in političnih predpostavk, naj predmet »kultura religij« ponudi:

Poznavanje verstev:

- povezovanje osnovnih znanj o verstvih s posebno pozornostjo na Bosno in Hercegovino;

- spoznavanje vloge verstev pri nastajanju in razvoju kulture in civilizacije;

- spoznavanje, kakšno vlogo imajo verstva pri oblikovanju vsakdanjega življenja in v moralnem razvoju posameznika in skupnosti;

- postavljanje vprašanj (kako odgovarjajo verstva na temeljna vprašanja današnjega časa);

- spoznavanje vpliva verskih izročil na družbeni in kulturni razvoj Bosne in Hercegovine.

Dialoško delovanje:

- vodenje konstruktivnega dialoga s pripadniki drugih verstev v okolju;

- spoznavanje in usvajanje primernih metod za ploden in konstruktiven dialog, usmerjen k delovanju;

- prepoznavanje, kako iz perspektive različnih verstev lahko nastane osnova za skupno delovanje, s ciljem razvoja humane družbe;

- spoznanje, da so norme in vrednote skupnosti del tradicije, ki se lahko ohrani, če jih ljudje s skupnim delovanjem na novo ustvarjajo.

Oblikovanje vrednot:

- spoznanje, da so človeško dostojanstvo, ohranjanje mir, socialna pravičnost in svoboda ter ne ogrožanje svobode mišljenja drugega, osnovne vrednote humane družbe, pa tudi vsakega posameznika;

- pomembnost uveljavitve teh vrednot v lastnem življenjskem okolju in omogočanje razvoja in metod, ki vzpodbujajo njihov obstoj;

- spoznanje, da je svoboda mišljenja in zaupanje drugemu osnova za lastno svobodo;

- spoznanje, da vera v lastne sposobnosti oblikovanja mišljenja in zaupanje vzpodbuja sposobnost za dogovarjanje in kompromis;
- spoznanje, da sprejemanje kompromisa ne ogroža lastnega dostojanstva.

2. Navodila za uporabo učnega načrta

Pojmi »pedagogika«, »didaktika« in »metodika« se v tem učnem načrtu razumejo na nekoliko specifičen način.

»Pedagoški« poudarki odgovarjajo na vprašanja »kam« in »zaradi česa« (o ciljih pouka in utemeljitvah).

»Didaktični« poudarki želijo odgovoriti na vprašanje »kaj« v pouku (tematska področja in vsebine pouka, ki omogočajo doseganje določenih ciljev).

»Metodični« poudarki odgovarjajo na vprašanje »kako« pri pouku (določa pot, kako učna tematska področja in vsebine lahko dosežejo zastavljeni cilj).

Pri načrtovanju pouka je pomembno prehajanje z enega nivoja na drugega.

V nadaljevanju je prikazan prehod s pedagoškega na didaktični nivo in potem z didaktičnega na metodični.

3. Pedagoško-didaktična usmeritev

Za doseg ciljev se morajo pedagoške odločitve o tematskih sklopih in vsebinah pouka nanašati na štiri osnovne didaktične usmeritve:

- družbeni interesi državljanov Bosne in Hercegovine

družbena usmeritev

- nauk posameznega verstva

religijska usmeritev

- zahteve stroke, na katero je predmet vezan

učna usmeritev

- potrebe in interesi učencev

usmeritev na učence

3.1 Družbena usmeritev

Vloga predmeta kultura religij glede na družbo, v kateri živimo

1. Predmet KR naj bo v odnosu do konkretnega okolja. Razvija naj se v skladu z zgodovinsko-kulturnim okoljem, v katerem učenci živijo. Predmet obravnava stvarnost, v kateri mladi živijo.

2. Predmet KR naj bo demokratičen in ne avtoritativen, saj samo tako pogloblja odgovorno svobodo.

3. Predmet KR naj bo vključujoč in ne izključujoč. Podpira notranji – medverski dialog in razumevanje med ljudmi. Prispeval naj bi k zavestnemu in svobodnemu odločanju. Svoboda in zavestna odločitev raste iz pridobljenih informacij, iz primerjav sorodnih rešitev, iz razumevanja verskih pojavov.

Družbena usmeritev se ukvarja s ključnimi vprašanji in problemi bosansko-hercegovske družbe. Tako je predmet KR usmerjen predvsem k sledečim poudarkom:²

- odnosu med posameznikom in narodom,
- izgradnji demokracije,
- pomenu civilne družbe,
- pluralnosti medijev,
- problemu revščine,
- ohranjanju naravnih potencialov,
- ohranjanju identitete človeka in naroda,
- pravici človeka do socialnega, kulturnega in političnega angažiranja v družbi,
- vlogi moškega in ženske v družini, službi in družbi,
- zaščiti človekovih pravic.

Ključna družbena vprašanja so vključena v potek pouka in se obravnavajo v konkretni zgodovinski stvarnosti BIH, saj tako odslikavajo resnične probleme. Vsebine, ki so stvar družbene diskusije so predstavljene tudi pri pouku. Predmet KR naj tako zaobjema družbeno-religijsko perspektivo.

3.2 Religijska usmeritev

Vloga predmeta KR glede na tip religije³

1. Predmet KR naj bo realističen in ne idealističen. To predpostavlja, da religija lahko osvobaja ali pa zaslužuje.

2. Predmet KR naj bo konstruktivno kritičen in ne samo potrjevalen.

Naloga predmeta je podajanje znanja in razumevanja verstev okoliš, spoznavanje drugih verstev in vrednostnih sistemov.

3. Predmet KR obravnava teme z vidika naslednjih verskih skupnosti: judovstvo, pravoslavlje, katolištvo in islam.

Verske teme se obravnavajo z vidika družbe, nauka in ob vprašanjih učencev.

² Prim. G. Hilger – S. Leimgruber – H. G. Zibert, *Religionsdidaktik*, Kösel, München 2001, 67-81.

³ Prim. G. Hilger – S. Leimgruber – H. G. Zibert, *n. d.*, 433-442.

3.3 Učna usmeritev

Vloga predmeta KR glede na način poučevanja⁴

1. Predmet KR je zasnovan dialoško in odprt za različne poglede. Tako naj bi vodil k večjemu razumevanju in spoštovanju različnih položajev oseb v odnosu do verskih in etičnih odločitev.

2. Predmet KR je zasnovan korelacijsko. Vzpostavlja zvezo med življenjem in religijo, med vero in ravnanjem.⁵

3. Predmet KR je uravnotežen, ne pa enostranski. Uporablja antropološki in sistemski pristop.

4. Predmet KR je strokovno utemeljen predmet, ki se še posebej naslanja na⁶:

- teologijo, zgodovino, filozofijo;

- zgodovino umetnosti;

- pedagogiko, sociologijo, psihologijo

Z vidika navedenih strok, na katere se predmet naslanja, so za izbiro vsebin pomembne naslednje osnovne usmeritve:

- pouk mora biti usmerjen zgodovinsko;

- pouk mora biti opisnega značaja, vezan na stvarnost;

- pouk se mora odvijati komparativno;

- pri pouku naj se uporabljajo primeri;

- pouk se mora odvijati dialoško;

- odprte družbene teme morajo biti korektno predstavljene;

- pouk mora potekati na strokovnem nivoju;

- metode za posredovanje znanja morajo biti strokovno utemeljene.

3.4 Usmeritev na učenca

Vloga predmeta KR glede na učence

1. Predmet KR mora biti vzgojno izobraževalen. Otroku mora pomagati razvijati lastno prepričanje in vrednote. KR pomaga učencu prav na področju iskanja smisla življenja in pri oblikovanju pogledov na svet in ideale, ki navdihujejo človekovo delovanje.

2. Predmet KR je bolj izkustven kot doktrinaren. Sodobni vzgojni smotri šole ne predvidevajo prenašanja vnaprej opredeljenega znanja in izdelane kulture, ki lahko hitro postane indoktrinacija, ampak želi

⁴ Prim. G. Hilger – S. Leimgruber – H. G. Zibertz, *n. d.*, 155-159.

⁵ Prim. G. Bitter – R. Englert – G. Miller – K. E. Nipkow, *Neues Handbuch religion-spädagogischer Grundbegriffe*, Kösel, München 2002, 440-522.

⁶ Prim. G. Hilger – S. Leimgruber – H. G. Zibertz, *n. d.*, 34-37.

učence usposobiti, da se dejavno vključijo v izdelavo novih vrednot in izrazov kulture. Takšen pristop usposablja učence za boljše razumevanje dogodkov, ki se nanašajo tako na preteklost, sedanjost kot prihodnost.

3. Predmet KR naj bo razvojen in ne statičen. Spoštuje naj stopnjo otrokovega razvoja in vzpodbuja k nadaljnjemu razvoju. KR se mora razvijati v skladu s psihološkim, kulturnim in duhovnim razvojem učenca. To vključuje spoštovanje svobode učenca, kar naj bi jih obvarovalo pred morebitnimi ideološkimi vplivi ali drugimi zlorabami.

Množičnost interesov in sposobnosti kakor tudi mnoštvo razlik in družbenih korenin predstavlja osnovo za delo v šoli. Verska perspektiva in aktualna družbena problematika se ne moreta obravnavati brez vključevanja učenčevih specifičnih življenjskih in šolskih izkušenj.

Usmeritev na učenca ni v nasprotju z versko, družbeno in učno usmeritvijo. Učenci kot del družbe se vraščajo v njene strukture. Za učence je pomembno, da pridobijo sposobnosti, znanje in spretnosti, ki jim omogočajo skupno življenje.

Pri načrtovanju dela je potrebno smiselno vključevati učence. Tako se pri pouku uporabljajo sposobnosti učencev, ki se učijo drug od drugega. Tak način pouka razvija socialno razsežnost učencev, ki spodbujajo samokontrolo procesov skupinskega učenja.

Usmeritev na učence mora pozorno upoštevati tri naslednje vidike:

1. Medosebni odnos

Odnos učencev drug do drugega je zelo pomemben. Modele obnašanja danes mladi še posebej pridobijo preko medijev. Prav tako je potrebno reflektirati obnašanje mladih v prostem času, doma, v šoli in v verski skupnosti. Dobro je, da se mladi učijo skupnega življenja in reševanja konfliktov v razredu. Načini obnašanja, ki so v skladu z dano situacijo in vključujejo spoštovanje drugega in sebe samega, so pomemben učni cilj šole.

2. Odnos do drugega spola⁷

V pouk se vključujejo vsebine, ki obravnavajo odnos do drugega spola z vidika ver. Enakopravnost spolov se obravnava skozi kontekst verske tradicije. Pomembno je:

– da se podpira prava enakopravnost v družini, družbi in verski skupnosti; iskati je potrebno alternativne rešitve teh vprašanj na temelju verskih predpostavk;

⁷ Prim. G. Hilger – S. Leimgruber – H. G. Zibert, *n. d.*, 361-372.

- upoštevati je potrebno različnost moške in ženske narave;
- potrebno je, da se raziščejo in utrdijo kulturne in verske posebnosti, tipične za socializacijo spolov.

3. Odnos do kulture in religije drugega

V učnem procesu je pomembna biografija učencev. Šele poznavanje drugih pogledov dovoljuje njihovo kritiko. Kritični pristop do tradicionalnega kulturnega pogleda je dovoljen, če je ta usmerjen zoper nedotakljivost človekovega življenja.

Cilji tako usmerjenega verskega pouka morajo biti naravnani na osebo: na etično presojanje, vprašanje smisla življenja; na kulturo kot vir inspiracije, umetniških del; na zgodovino: na tradicijo, gibanja in razvoj.

4. Didaktično-metodična usmeritev pri oblikovanju pouka

Cilji in vsebine se morajo didaktično razdeliti do podrobnosti (operacionalizacija). Potrebno je razviti učne teme, da jih bo moč podajati sistematično in korektno.

Prav tako je pomembno, da se teme psihološko in teoretično definirajo in prilagodijo učencem, njihovi življenjski in šolski stvarnosti.

- Podrobna in sistematična razdelitev ciljev in vsebin se usmerja na štiri tematska področja, ki izhajajo iz osnovnih verskih vprašanj. Gre za odnos človeka do narave, drugega, sebe in Boga (tematska usmeritev)

- Učno teoretska in učno psihološka razdelitev je usmerjena k štirim perspektivam integralnega učenja, ki izhajajo iz narave človekove eksistence in iz življenjske stvarnosti. Gre za telesno, emocionalno, intelektualno in duhovno življenje in učenje (integralno učenje)

S kombinacijo tematskih usmeritev, ki se oblikujejo ob ključnih verskih vprašanjih na eni strani in na drugi z integralnim učenjem, ki temelji na eksistencialnih in šolskih stvarnostih učencev, dobimo osnovna predpostavka za učno metodo.

4.1 Tematska usmeritev pouka

4.1.1 Navodila za uporabo in razumevanje učnega načrta: definicija pojma »tema« in »tematska usmeritev«⁸

Učna tema je definirana kot področje fizične in duhovne stvarnosti. Obravnava se preko pojava (fenomena) z analitičnimi vprašanji (ali tezo), pa tudi s teoretičnega vidika ali z vidika osebnega vrednotenja. Tako na primer »cerkev« ni tema, tema bi lahko bila »cerkev – Božja hiša«. Tema nastane šele, ko je povezana z raziskovalno nalogo.

⁸ Prim. G. Hilger – S. Leimgruber – H. G. Zibert, *n. d.*, 176-177.

Tematska usmeritev pouka pomeni:

- da se pozorno obravnavajo področja stvarnosti in odredjajo vprašanja za delo z učenci;
- da se strokovno-sistematično strukturirajo teme;
- struktura ur in podtem;
- da je vsaka ura oblikovana kot povezujoč in miselno napet lok, ki se na začetku ure (npr. postavitev hipoteze) napenja in z zaključkom ure vrne in s tem zapre krog usvajanja znanja (intenzivnost pouka).

4.1.2 Tematska področja

V središče je potrebno postaviti glavna vprašanja verstev okolja. Učni načrt jih razume kot tematska področja, ki so:

- odnos človeka do narave;
- odnos človeka do drugega;
- odnos človeka do samega sebe;
- odnos človeka do Boga.

Ta štiri področja so ključna za razdelitev učnih tem, zato jih v nadaljevanju natančneje predstavljamo.

4.1.2.1 Odnos človeka do narave (stvarstva) – tematsko področje 1

Človek je del narave, je biološko bitje. Živi z drugimi organizmi, skupaj tvorijo to, kar imenujemo narava. Človek se po zaslugi svojega duha razlikuje od ostalih bitij. Prav tako se razlikuje po sprejemanju odgovornosti v odnosu do narave.

Tematski sklop poudarja predvsem človekovo odgovornost v odnosu do narave. Človekova biološka narava se obravnava pod vidikom zdravja, odnosa do telesa, itd. Učenci tako spoznajo pogled verstev na ta vprašanja.

Vedenje o naravi tako vključuje:

- zavedanje svoje telesnosti;
- zavedanje človekove odvisnosti od narave;
- vrednoto zdravega življenja;
- probleme onesnaževanja narave,
- pravi odnos do vseh živih bitij;
- ekološko in okoljsko vzgojo.

4.1.2.2 Odnos do drugega človeka – tematsko področje 2

Ljudje se prepoznajo po svoji samobitnosti, istovetnosti in se zavedajo svoje enkratnosti, zato lahko drugemu rečejo »ti«. V odnosu do »ti« definiramo hkrati svoj jaz. Samo skozi ta odnos lahko razumemo, kaj pomeni »biti bitje«.

Religije so s prepletanjem teh odnosov ustvarile, ohranile in razvile učenje in oblike socialnega življenja. Ključna je družina. Sledijo različne verske skupnosti, njihove naloge in odgovornosti. Izpostavi se tudi vprašanje države in celotnega človeštva.

Tematska področja tako vključujejo odnos do drugega, življenje v skupnosti, odnos do različnih verskih skupnosti in institucij. Pri tem je potrebno izpostaviti in razmišljati o napetosti med življenjem, željami in možnostmi posameznega človeka; o kolektivni socialni moči skupnosti; o odnosih in konfliktih v skupnosti in med skupnostmi. Potrebno je spoznati, kaj verstva nudijo za reševanje teh problemov.

Vedenje o drugem tako vključuje:

- spoštovanje drugega, njegove svobode in enkratnosti;
- drug drugemu biti milost;
- ne odobravanje kakršnega koli zapostavljanja, tako rasnega, verskega ali etničnega;
- sprejemanje ubogih, obrobnih, zapostavljenih;
- kulturni pogovor;
- spoštovanje do staršev;
- odnos do bolnikov - pozornost, pomoč, potrpežljivost;
- dostojno vedenje do drugačnih;
- odgovornost drug do drugega.

4.1.2.3 Odnos človeka do sebe - tematsko področje 3

»Kdo sem jaz?« To vprašanje si človek postavlja od trenutka, ko se zave samega sebe in postane sam sebi predmet opazovanja.

Obravnavanje človeka kot objekta in subjekta hkrati je bistvena vsebina religije. Na to področje spadajo vprašanja o svobodni volji, odgovornosti, poslušnosti, krivici in odpuščanju.

Odnos do sebe je razumljiv, ko se gleda skozi ostale tri odnose. Samo skozi drugega človeka lahko prepoznam samega sebe; samo v kontekstu narave se človek zave svoje materialnosti. Religija vključuje zavestno spoznanje, da lahko človek prepozna sebe kot bitje, ki je odgovorno.

Vedenje do sebe med drugim vključuje:

- naučiti se živeti s seboj;
- truditi se biti plemenit, enkraten;
- samostojnost;
- sprejemati življenje;
- zavedati se, da je vsak trenutek pomemben za večnost;
- ustvarjati si lastno mnenje;
- primerno govorjenje;
- pravi odnos do fizičnih potreb telesa;

- odnos do oblačenja;
- optimizem;
- uresničevanje z načrtovanjem.

4.1.2.4 Odnos človeka do Boga – tematsko področje 4

Bog je ustvaril človeka po svoji podobi. S človekom je vzpostavil poseben odnos, ki je vplival na urejanje ostalih odnosov.

Tematski sklop poudarja osnovne vrednosti skupnega življenja: dostojanstvo človeka, pravičnost, mir in svobodo.

Odnos človeka do Boga vključuje:

- zavedanje, da je vse, kar smo in kar imamo, dar Boga;
- pravilno razumevanje resnične svobode;
- vero v skrivnost;
- vero kot način življenja;
- prizadevanje za mir, sožitje.
- karitativno dejavnost;
- odnos do reda, avtoritete, pravice, krivice!

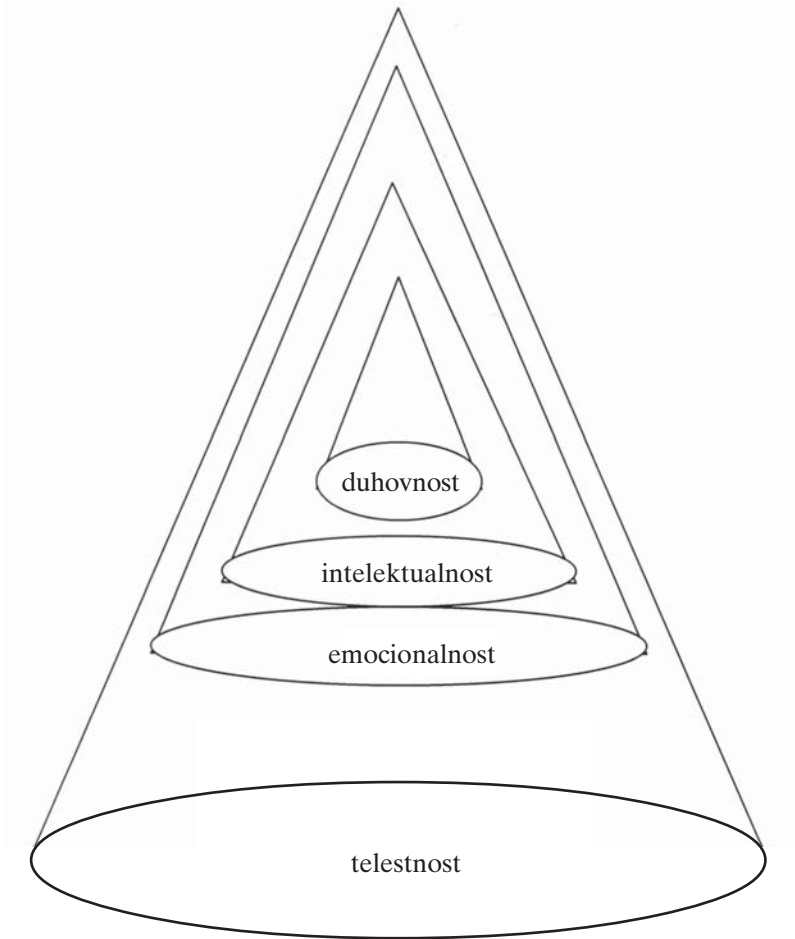
Obveznost tematskih področij pomeni, da bodo preko šolskega leta vsa štiri področja enakovredno zastopana pri pouku.

4.2 Integralno učenje

Učenje ni samo stvar razuma in spomina, ker se človek ne uči samo z glavo. Pomembne so tudi emocije in telo. Vsako intelektualno učenje predpostavlja emocionalno in vsako emocionalno predpostavlja telesno učenje. Intelektualno učenje je odvisno od emocionalnih in intelektualnih situacij. Žal veliko pedagogov ne upošteva dovolj telesne in emocionalne situacije učenja. Poleg teh treh ravni učenja obstaja še duhovna raven učenja. Tisto, kar na novo spoznamo, se smiselno vključuje v ostala znanja. Intelekt ima za cilj sistematizacijo posameznih izkušenj. Duhovna razsežnost ostale tri ravni postavlja v odnos do »jaz-a«. Navedeni koncept imenujemo »integralno učenje«.

Koncept štirih razsežnosti je predstavljen v spodnji skici:

Na skici vidimo odnos med štirimi razsežnostmi: vse vključujoče telo, ki vsebuje občutek, intelekt in duhovno razsežnost.



4.2.1 Telesnost

Vidik telesnosti se osredotoči na čute: tip, okus, vonj, sluh in vid.

Gre za materialnost sveta in stvarnosti: materialnih kvalit, kvan-
titet, gibanja, prostornosti in pojma časa, za zunanosti in notranosti;
zgoraj, spodaj; levo, desno; zadaj, spredaj; zemlji, ognju, kamnu; o pred-
metih in živih bitjih. Učenci opazujejo svet s čutili, se ga dotikajo, ga
opisujejo in o njem govorijo.

4.2.2 Emocionalnost

Emocionalni vidik je vključen v oblikovanje tematskih sklopov z vidika čutenja ljudi. Predvsem gre za tako imenovana močna čustva, kot so sreča, strah, žalost, veselje, upanje itd.

Občutki prežemajo človeka, »ga ujamejo«, »pretresejo«, »obvladajo« itd. Najstniki so izkusili že skoraj vsa občutja, čeprav o njih ne želijo govoriti. Zato je potrebna pozornost do občutij in vzpodbuda k njihovi artikulaciji.

Čutenje, povezano z osebo, predmetom ali življenjsko situacijo, omogoča vrednotenje v smislu: pomembno-nepomembno; vredno-nevredno. Občutja postavljajo prioritete in omogočajo izbire. Integralno učenje vključuje emocionalno razsežnost, kot predpogoj intelektualnega spoznavanja, odločanja in delovanja.

4.2.3 Intelektualnost

Intelektualnost pri pouku vključuje raziskovanje, primerjanje in povezovanje. Cilj so objektivni podatki.

Še posebej značilni so:

- vprašanja in protivprašanja;
- dialog in razprava;
- analiza;
- refleksija;
- sposobnost izražanja argumentov;
- pogum in pripravljenost na tveganje;
- razumevanje in sprejemanje pravil;
- natančno jezikovno izražanje;
- sprejemanje relativnosti svojih stališč;
- dogovori, kompromisi, soglasje.

Predmet KR se na tej ravni usmerja na teološka, zgodovinska in družboslovna znanja. Učenci morajo spoznati intelektualno razsežnost religije in znati o njej razpravljati, razumeti razlike in odkriti podobnosti, razviti nivoje primerjave.

4.2.4 Duhovnost

Duhovna razsežnost se pri tematskih sklopih osredotoča na:

- razlago;
- reflektiranje, filozofiranje;
- poezijo, umetniško ustvarjanje;
- verovanje, praznovanje;

– zamenjavo perspektiv (opazovati z vidika drugega, postaviti se v vlogo drugega in ga razumeti).

Gre za ustvarjalno uporabo zgodb, literature, umetnosti, glasbe, simbolov, metafor, alegorij.

Tematizirajo se stvarnosti religije:

- Bog, življenje, trpljenje, duh, duša;
- stvarjenje, narava, naravni zakoni;
- religija, religioznost, vera;
- utopija, ideologija, mit, nastanek;
- transcendenca, tostranstvo, onostranstvo;
- mistika, askeza, ljubezen;
- greh, krivica, odgovornost, kazen;
- raj, pekel, vera v usodo;
- identiteta, osebnost, ponos, svoboda.

Ta izbira nakazuje, da duhovna razsežnost izraža najvišjo stopnjo človekovega zavedanja in doživljanja stvarnosti in da se lahko duhovnost razume samo v povezanosti s telesom, čutenjem in intelektom.

4.3 Integralno učenje po tematskih področjih

Da pridemo do konkretnih zaključkov, je potrebno obe usmeritvi, tematsko in integralno učenje, povezati in analizirati. O tem naredimo s tabelo:

| | Odnos do narave Tematsko področje 1 | Odnos do drugega človeka Tematsko področje 2 | Odnos do samega sebe Tematsko področje 3 | Odnos do Boga Tematsko področje 4 |
|--------------------------|--|---|---|--------------------------------------|
| telesnost telo | | | | |
| emocionalnost čustva | | | | |
| intelektualnost razum | | | | |
| duhovnost duh | | | | |

4.4 Metodika pouka

V naslednjem poglavju bomo obravnavali učne metode.

Ljudje se ne učijo eden od drugega, ampak eden z drugim. To spoznanje je staro, vendar dokazano šele v zadnjem času. Pomeni, da ni direktne povezave med tem, kar učitelj poučuje iz svojega znanja in izkustva, in tem, kar se učenec stvarno nauči.

Za učence ni pomembna samo materija, ampak njeno usvajanje in govorna produkcija, ker to kaže na uspeh učenja. Učencem je potrebno pokazati, kako znanja, ki so jih pridobili v šoli in izven nje, na najboljši način vključujejo v lastno življenje. Rezultat procesa učenja se pokaže skozi praktično uporabo znanj v različnih življenjskih situacijah.

Predmet KR gradi na religijah okolja in jih sooča z različnimi pogledi, kar vodi k fleksibilnosti mišljenja in delovanja. To zahteva dinamičnost poučevanja. Tako metodika predmeta KR temelji na sledečih principih:

- proces učenja se odvija v uspešnem samoorganiziranju učencev;
- učitelji so moderatorji, ki proces samoorganizacije spremljajo, vzpodbujajo in usmerjajo;
- pouk je sestavljen iz življenjskih in religijskih znanj, na podlagi katerih se na novo organizira znanje;
- učne metode se uporabljajo za posredovanje znanja in za povezovanje z že obstoječim znanjem in izkustvi; metode so posredniki, ki omogočajo prehod iz subjektivnega v objektivno in obratno.

Na primeru didaktične analize teme »dialog« kot enega izmed ciljev predmeta KR bomo pokazali povezanost med didaktiko in metodiko pri načrtovanju pouka.

Primer »Dialog«

»Dialog« se najbolje razjasni v tematskem sklopu 2, »odnos človeka do drugih ljudi«.

»Dialog«

| | Odnos do narave Tematsko področje 1 | Odnos drugega človeka Tematsko področje 2 | Odnos do sebe Tematsko področje 3 | Odnos do Boga Tematsko področje 4 |
|--------------------------|---|--|---|---|
| telesnost telo | | Srečanje: pozdraviti se | | |
| emocionalnost čustva | | Pripadnost: prijetna atmosfera, neverbalna komunikacija | | |
| intelektualnost razum | | Sprejemanje: argumenti, pravila, pogovor, kompromis, toleranca dogovor | | |
| duhovnost duh | | Razumevanje: živeti se v vlogo in situacijo drugega; odkriti osebnost v tujem in tuje v osebnem; odkriti del sebe v drugem | | |

Povezanost predstavljene didaktične analize je vidna tako vsebinsko kot metodično. Gre za celostno učenje s čuti, telesom, razumom in duhom. S tem se didaktična analiza še ne zaključi. Naslednja razširjena shema »dialog« kaže na medsebojno povezanost tematskih področij, in to na vseh nivojih učenčeve stvarnosti.

»Dialog«

| | Odnos do narave Tematsko področje 1 | Odnos drugega človeka Tematsko področje 2 | Odnos do sebe Tematsko področje 3 | Odnos do Boga Tematsko področje 4 |
|--------------------------|---|---|--|---|
| telesnost telo | Zavedam se svoje enkratnosti, drugi so izven mene | Srečanje: pozdraviti se | Organska ritmika | Človek je ustvarjen iz zem- lje; Bog mu je vdahnil življenje |
| emocionalnost čustva | Želim | Pripadnost: prijetna atmosfera, neverbalna komunikacija | Naravnost, odnos in prilagodljivost naravi | Slaviti |
| intelektualnost razum | | Sprejemanje: argumenti, pravila, pogovor, kompromis, toleranca dogovor | Ekologija | Teologija |
| duhovnost duh | Prepoznam se; molim in zahvaljujem | Razumevanje: vživeti se v vlogo in situacijo drugega; odkriti osebno v tujem in tuje v osebnem; odkriti del sebe v drugem | Partnerstvo s stvarstvom | Molitev |

Predmet KR uporablja različne metode:⁹

Kognitivne metode:

- opazovati, poslušati in opisati (naravo, situacijo, slike)
- branje tekstov, postavljanje različnih tipov vprašanj;
- postaviti in razložiti tezo in protitezo;
- postavitev hipotez, poročanje, razčlenitev;
- voditi zapisnik, zbrati podatke;
- pojmovno preciziranje, jezikovno razložiti
- strokovne izraze (latinske, grške, arabske itd.);
- komentirati tekste, situacije, načine obnašanja;
- pojasniti simbole, odkriti metafore, vzpostaviti analogije;
- kritično raziskati zgodovinske izvore.

Afektivne metode:

- poslušati glasbo, peti, komponirati;
- recitirati in pisati pesmi;

⁹ Prim. G. Bitter – R. Englert – G. Miller – K. E. Nipkow, *n. d.*, 473-522.

- slikanje (različne tehnike);
- svetloba (sakralno okno, sveče, sonce, sence);
- meditacija v naravi ali v prostoru;
- ples

Interakcijske metode:

- usmerjen učni razgovor;
- skupinsko delo, osebno delo, projektno delo;
- diskusija, igra vlog;
- intervju, vprašalnik za starše;
- vključevanje strokovnjakov v pouk;
- vključevanje drugih šol

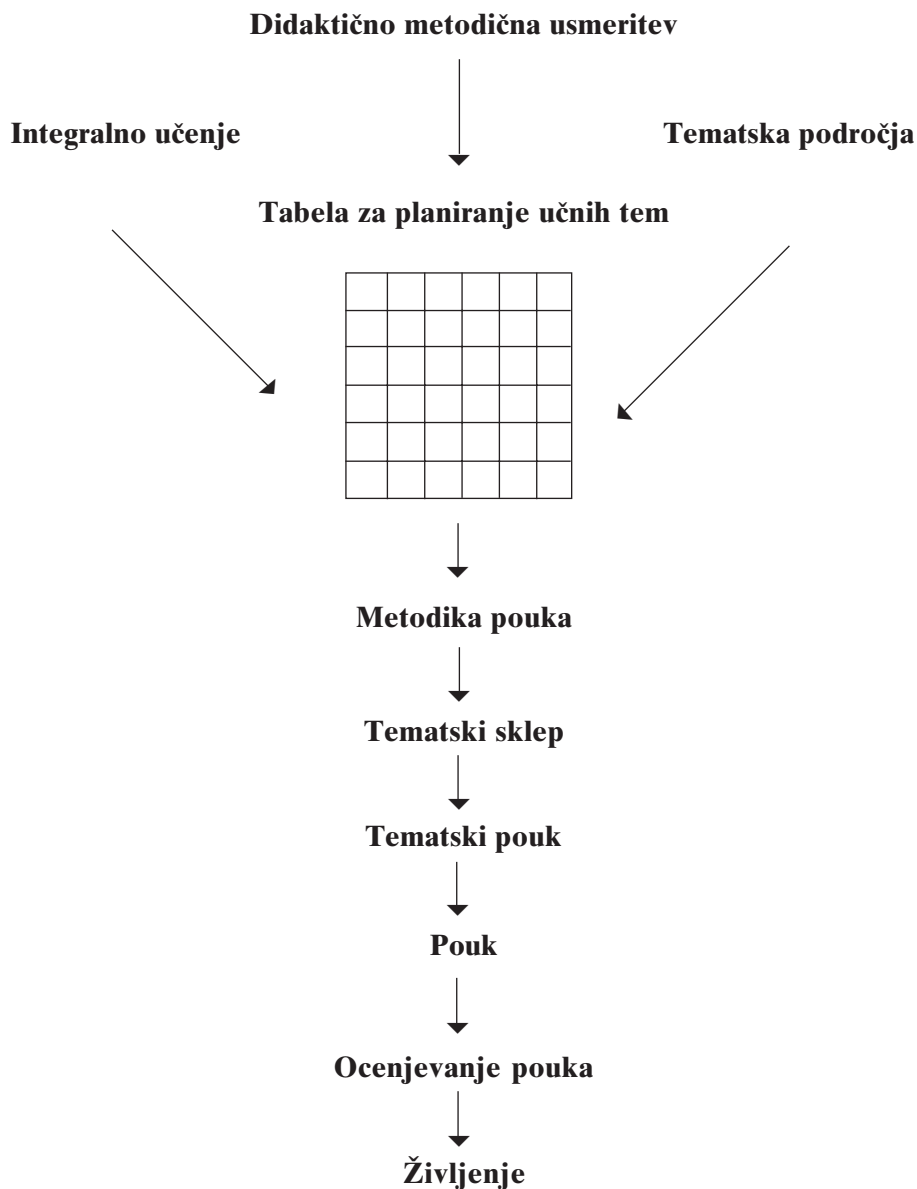
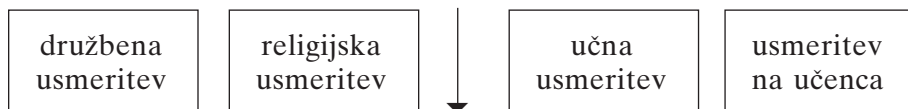
Metode z uporabo materialov:

- zbiranje materialov, sistematizacija, dokumentacija;
- pripraviti razredno ali šolsko razstavo;
- fotografije, video zapis
- izdelava modelov;
- uporaba interneta

Lokalne metode:

- obisk določenih mest;
- priprava razstave; intervju na lokalnih radijskih postajah;
- debatni klubi;
- organizirati dobrodelne prireditve.

5. Povezava elementov učnega načrta



Povezava elementov učnega načrta lahko pokažemo shematično.

Naloge in cilji verskega pouka Pedagoško-didaktična usmeritev

6. Pregled obveznih tematskih sklopov

Glavni tematski sklopi za prvo leto poučevanja so:

- Kulturni dosežki religij v arhitekturi, glasbi, literaturi
- Družina in religija
- Etika in religije
- Skupnost kot temelj religij
- Mir – prostor za drugega
- Ljudje –človek bitje
- Religija – družba – država
- Življenje – smisel in pričakovanja

Zaključek

Za predmet KR se v BIH dodatno usposablajo učitelji, ki naj bi v letu 2004 začeli ta predmet poučevati v poskusnih šolah. Samo uvajanje tega predmeta v šole pa ni odvisno le od strokovne usposobljenosti učiteljev, ampak predvsem od politične volje politikov v BIH in mednarodne skupnosti. Pomembno vlogo pri uvajanju predmeta bodo imele tudi verske skupnosti, ki lahko konstruktivno sodelujejo pri nastajanju vsebine tega predmeta. Vse verske skupnosti imajo možnost dajanja strokovnih pripomb na učni načrt in ustvarjanja klime dialoga (ali pa nasprotovanja).

Mednarodna skupnost vidi v uresničevanju tega projekta pomemben prispevek k večjemu dialogu in poznavanju lastne in identitete drugega, kar je pomembno za sobivanje v BIH. Prav tako predmet KR usposablja učence na vstop v multikulturno družbo, ki ni samo stvarnost BIH, ampak postaja vsak dan bolj stvarnost sveta. Kdor pozna sebe in spoštuje svoje korenine, bo lahko spoštoval drugega-različnega in se ne bo počutil ogroženega.

Povzetek: Magdalena Šverc, Projekt »Kultura religij« v Bosni in Hercegovini

Svet se z veliko hitrostjo zbližuje in srečanja različnih kultur in verstev postajajo vse pogostejša in kompleksnejša. Za človeštvo je to nova izkušnja. Zato je pomembno, da se ponovno definirajo posebnosti kultur in verstev.

Poznavanje posebnosti v verstvih služi individualno-osebnostnemu razvoju vrednot in usposobljenosti, pripravljenosti na dialog, za sodelovanje v

svoji in drugih skupnostih. Zgodovinska navzočnost več verstev in medverska srečanja v Bosni in Hercegovini lahko omogočijo razvoj takšnih vrednot. Zato se je mednarodna skupnost in ministrstvo za šolstvo v BIH odločilo, da v srednje šole uvede predmet »Kultura religij«.

Predmet »kultura religij« tematizira obča in osebna vsakodnevna verska doživetja mladih. Snovalci predmeta »Kultura religij« so predpostavljali, da je konfesionalni verski pouk predmet, ki učence seznanja z lastno religijo. Nekonfesionalni predmet »Kultura religij« vodi iz lastne religijske zavesti k zavestnemu dialogu z drugimi religijami. Vsebinska predmeta se oblikuje na osnovi poznavanja religijskih vsebin, praktičnega življenja učencev in njihove skupnosti.

Pot do uvedbe predmeta v šolski prostor je odvisna od treh akterjev: mednarodne skupnosti, države BIH in verskih skupnosti.

Ključne besede: kultura religij, tematska področja, integralno učenje, dialog, sobivanje,

Summary: Magdalena Šverc, The Project »Culture of Religions« in Bosnia and Herzegovina

The world is getting closer at a great speed and the meetings of different cultures and religions are becoming increasingly frequent and complex. This is a new experience for the humankind. Therefore it is important to re-define the peculiarities of single cultures and religions.

The knowledge of the peculiarities of single religions serves to develop the individual and personal values and skills, to make ready for dialogue, and to further the participation in one's own community as well as in others. The historical presence of several religions and inter-religious meetings can make possible the development of such values in Bosnia and Herzegovina. Therefore the international community and the Ministry of Education of Bosnia and Herzegovina have decided to introduce the subject »Culture of Religions« into schools.

This subject picks out as a central theme the everyday general and personal experience of the young people with regard to religions. The authors of the subject presuppose that the denominational religious instruction is a subject that informs the pupils about their own respective religion. The non-denominational subject »Culture of Religions« is supposed to lead from one's own religious consciousness toward a conscious dialogue with other religions. The content of the subject is formed on the basis of the knowledge about religious contents as well as about the practical life of the pupils and of their community.

The introduction of the subject into the school space depends on three factors: the international community, the state of Bosnia and Herzegovina and the religious communities.

Key words: culture of religions, thematic fields, integral learning,

Vinko Potočnik

Vrednostna difuznost mladine v razmerah pluralnosti

V študijski prostor simpozija o posredovanju verskih vsebin v sodobni pluralni družbi – kar so v vedno večji meri tudi srednjeevropske postkomunistične dežele, sicer bolj na ekonomskem in političnem, manj pa na kulturnem področju – želim prispevati razmišljanje o mladih in o njihovih vrednostnih usmeritvah, predvsem z vidika sociološkega in socialno-psihološkega raziskovanja vrednot in kulture mladih, delno pa tudi z vidika pastoralne teologije. Ta tema se mi zdi v okviru simpozija relevantna predvsem iz dveh razlogov:

1. Najprej zato, ker se v življenju mladih na izrazit način odražajo razmere širšega dogajanja. Mladi so kot seizmograf širših življenjskih razmer, dogajanj in družbenih sprememb. Zato študij mladine mnogim raziskovalcem pomeni privilegirani prostor razumevanja sodobnega človeka in sveta.¹

2. Poleg tega je za človekovo versko formacijo zelo ključnega pomena prav obdobje mladostnega razvoja. V mladosti se namreč vzpostavijo standardi verovanj in vrednot, ki se v kasnejših letih relativno redko popolnoma spremenijo ali opustijo. Zdi se, da to dejstvo nehote potrjuje tudi večina vzgojiteljev in učiteljev vere. Kako sicer razumeti dejstvo – sploh če pri tem ne upoštevamo šibkih reformnih naravnih v delovanju Cerkve –, da že pred desetletji sprejeto načelo o prvenstvu verskega izobraževanja odraslih² še vedno ni zares prišlo niti v zavest niti v prakso Cerkve. Versko oblikovanje slovenskih otrok in mladine namreč še vedno predstavlja ne le najobsežnejši, marveč tudi najbolj domišljen in izdelan program verske formacije.

Zato raziskovanje življenja mladih obenem pomeni raziskovanje prihodnosti. Vendar je pri tej trditvi – ob nestabilnosti vrednostnih usmeritev dandanašnjega človeka – vedno več negotovosti in neznank, to pa zahteva večjo previdnost.

Za lažje dojetje vrednostnega sveta mladih in njegove vloge pri oblikovanju zrele krščanske osebnosti, se najprej posvečamo orisu ne-

¹ Prim. G.C. Milanese, *Sociologia della condizione giovanile*, U.P.S., Roma 1977, 159-185.

² Prim. *Splošni katehetski pravilnik*, člen 20. Ljubljana 1972.

katerih splošnejših značilnosti mladosti v pogojih moderne oziroma modernizirajoče se družbe.

1. Mladost v moderni pluralni družbi

Preden se osredotočimo na posamezne podobe mladosti v današnjem času, kako se strukturirajo in spreminjajo, se uvodoma na kratko osredotočimo na najbolj splošne kazalce mladosti, predvsem v primerjavi z drugimi družbenimi skupinami. V ta namen navajamo podatke empiričnih raziskav o tem, v kolikšni meri se mladi in drugi počutijo srečne.

1.1 Srečna generacija mladih v deželi srečnih ljudi?

Analiza odgovorov prebivalcev Slovenije na vprašanje o tem, kako srečne se na splošno počutijo – kot prikazuje tabela 1, kjer so države rangirane po deležu odgovorov »zelo srečni« v prvem stolpcu –, pokaže, da se več kot dve tretjini vprašanih ocenjuje za srečne, skoraj desetina pa za zelo srečne.³ Takšen podatek o slovenski odrasli populaciji je najbrž za marsikoga presenetljiv, saj se zdi, da v naši javnosti prevladuje ravno nasprotno stališče, oziroma večina množičnih medijev (najbrž ne brez razloga) vztrajno razširja mnenje o velikem nezadovoljstvu ljudi. Seveda pa je po drugi strani podatek mogoče razumeti tudi precej zaskrbljujoče, saj razkriva podobo družbe, kjer tretjina odraslih o sebi ne more reči, da so trenutno srečni.

³ Do približno takšnih rezultatov o srečnosti prihajajo tudi druge raziskave, ki včasih vključijo še modaliteto »ne vem« oziroma »kakor kdaj«, in kar nekaj vprašanih jo izbere. Tako tudi v mednarodni raziskavi vernosti v srednji in vzhodni Evropi Aufbruch leta 1998, ki je postregla z naslednjimi odgovori: sploh niso srečni - 2,4%; ne preveč srečni - 20,0%; ne ve, kakor kdaj - 8,0%; srečni - 64,0% in zelo srečni - 5,4%.

Tabela 1: Samoocena srečnosti polnoletne populacije po deželah (v odstotkih)

| | Zelo srečni | Srečni | Ne preveč srečni | Sploh niso srečni |
|------------------|-------------|-------------|------------------|-------------------|
| Irska | 44,1 | 50,9 | 4,4 | 0,6 |
| Sev. Irska | 37,9 | 55,6 | 5,3 | 1,3 |
| ZDA | 36,7 | 52,4 | 8,9 | 2,0 |
| Nova Zelandija | 33,0 | 59,9 | 6,4 | 0,6 |
| Velika Britanija | 32,2 | 60,7 | 6,2 | 0,9 |
| Danska | 31,8 | 57,7 | 8,7 | 1,8 |
| Nizozemska | 31,1 | 62,9 | 5,4 | 0,6 |
| Avstralija | 29,7 | 64,0 | 5,3 | 1,0 |
| Švica | 28,4 | 62,1 | 8,5 | 0,9 |
| Filipini | 27,8 | 53,3 | 15,0 | 3,9 |
| Čile | 27,5 | 32,3 | 34,8 | 5,4 |
| Kanada | 25,4 | 57,8 | 14,5 | 2,2 |
| Izrael | 24,5 | 48,1 | 22,6 | 4,8 |
| Švedska | 24,4 | 61,2 | 12,8 | 1,6 |
| Avstrija | 22,6 | 67,8 | 8,6 | 0,9 |
| Norveška | 22,1 | 66,6 | 10,4 | 0,9 |
| Ciper | 21,7 | 50,6 | 22,5 | 5,2 |
| Portugalska | 19,5 | 37,5 | 34,9 | 8,0 |
| Španija | 19,2 | 68,1 | 11,1 | 1,6 |
| Poljska | 19,0 | 63,0 | 15,3 | 2,7 |
| Z. Nemčija | 17,7 | 66,2 | 13,5 | 2,6 |
| Japonska | 14,3 | 74,1 | 10,0 | 1,6 |
| Francija | 14,1 | 65,1 | 17,8 | 3,0 |
| Italija | 12,4 | 65,9 | 18,2 | 3,5 |
| Vzh. Nemčija | 9,3 | 61,2 | 25,3 | 4,2 |
| Slovenja | 9,3 | 58,6 | 28,8 | 3,3 |
| Češka | 8,9 | 71,3 | 17,9 | 1,8 |
| Bolgarija | 8,7 | 45,1 | 28,7 | 17,4 |
| Slovaška | 7,1 | 58,3 | 26,2 | 8,4 |
| Rusija | 4,7 | 49,4 | 37,1 | 8,8 |
| Madžarska | 4,7 | 45,1 | 39,6 | 10,6 |
| Latvija | 4,6 | 43,9 | 45,0 | 6,5 |
| VSI | 21,0 | 57,7 | 17,6 | 3,6 |

Vir: ISSP 1998

Vendar primerjava s podatki drugih dežel razkriva, da relativna stopnja občutka sreče v Sloveniji sploh ni visoka, saj se uvršča med najnižje. Po občutku srečnosti je Slovenija najbolj oddaljena od severno evropskih dežel, posebej Irske. Zelo zgovorno je dejstvo, da se na dno lestvice srečnih družb uvrščajo dežele bivšega komunističnega bloka, ki so za svojo legitimacijo uporabljale prav »raj na zemlji«. Res pa je, da med temi srednje in vzhodno evropskimi deželami Sloveniji še najbolj kaže.

Če se osredotočimo na stopnjo občutka srečnosti mladih (tabela 2 prikazuje primerjavo odgovorov »zelo srečni« za mlade in ostale), ugotovimo predvsem dvoje. Najprej, da se lestvica dežel po srečnosti samo mladih – v primerjavi z lestvico vseh v tabeli 1 – nekoliko spremeni, vendar ne bistveno. Predvsem pa iz primerjave odgovorov ugotovimo, da je občutje srečnosti precej bolj razširjeno med mladimi kot med ostalo populacijo. Izjemo predstavlja pet držav (ZDA, Velika Britanija, Severna Irsko, Nova Zelandija in Zahodna Nemčija), v katerih so mladi manj srečni kot druge generacije. Za Slovenijo pa je značilno, da je – ob Portugalski in Švedski – razlika med stopnjo sreče mlade in ostalih generacij med največjimi, saj kar 13% več mladih kot ostalih prebivalcev izjavlja, da so zelo srečni. Pri tem ni bistvenih razlik med verujočimi in neverujočimi, marveč je večja ali manjša srečnost med obema skupinama slovenske populacije porazdeljena podobno.

Tabela 2: Samoocena zelo srečnih: mladih in drugih (odstotki)

| | 20-29 let | drugi |
|------------------|-----------|-------|
| Irska | 49,7 | 42,9 |
| Nizozemska | 34,5 | 30,4 |
| Avstralija | 34,2 | 29,2 |
| Švedska | 34,2 | 21,8 |
| Danska | 33,3 | 31,5 |
| Sev. Irsko | 32,8 | 38,9 |
| Švica | 32,0 | 27,8 |
| Avstrija | 31,2 | 21,2 |
| Portugalska | 30,5 | 17,2 |
| Filipini | 29,5 | 27,2 |
| Čile | 29,4 | 27,0 |
| ZDA | 27,9 | 38,8 |
| Kanada | 27,1 | 24,8 |
| Ciper | 26,8 | 19,9 |
| Poljska | 26,7 | 17,6 |
| Velika Britanija | 26,2 | 33,1 |
| Norveška | 25,0 | 21,3 |
| Izrael | 25,0 | 24,2 |

| | | |
|------------------|-------------|------------|
| Nova Zelandija | 24,7 | 34,5 |
| Japonska | 20,4 | 13,3 |
| Francija | 20,3 | 12,2 |
| Španija | 20,3 | 18,9 |
| Slovenija | 19,5 | 6,6 |
| Italija | 17,8 | 11,2 |
| Češka | 13,3 | 7,9 |
| Bolgarija | 12,6 | 7,9 |
| Madžarska | 12,3 | 3,7 |
| Slovaška | 12,1 | 5,4 |
| Zah. Nemčija | 11,8 | 18,7 |
| Vzh. Nemčija | 11,5 | 9,0 |
| Latvija | 9,3 | 3,4 |
| Rusija | 6,7 | 4,2 |
| VSI | 23,7 | 20,4 |

Vir: ISSP 1998

Pri nas bi torej lahko govorili o precejšnjem prepadu med mladimi in ostalimi prebivalci. To pomeni, da gornji podnaslov o srečni mladi generaciji v deželi srečnih ljudi ni upravičen, marveč je mogoče govoriti le o relativno srečni mladi generaciji sredi manj srečnih ostalih. Seveda pa gre pri tem za merjenje zelo splošnih občutij, ki jih ni lahko interpretirati. Vsekakor jih določa veliko dejavnikov iz ozadja. Kaj je torej z mladostjo onstran subjektivnih občutij?

1.2 Onstran subjektivnih počutij

O življenju mladih je bilo v Sloveniji od konca šestdesetih let prejšnjega stoletja, opravljenih precejšnje število empiričnih raziskav, socioloških in kulturoloških, v zadnjem času pa največ socialno psiholoških. O tem imamo zajeten pisni opus,⁴ ki opozarja na precejšnje

⁴ Nekaj monografij: J. Makarovič, *Mladi iz preteklosti v prihodnost: Pogled na zgodovino človeštva v vidika odnosov med generacijami*, DDU Univerzum, Ljubljana 1983. M. Ule, *Mladina in ideologija*, Delavska enotnost, Ljubljana 1988; ista, *Mladina - za modernizacijo slovenske družbe*, Marksistični center CK ZKS, Ljubljana 1989; J. Bajzek, *Mladostno zorenje v skupini: Mladinske veroučne skupine s sociološkega vidika*, Ognjišče, Koper 1989; M. Ule Nastran, V. Mihelj, *Pri(e)hodnost mladine*, DZS: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino, Ljubljana 1995; M. Ule Nastran (ur.), *Mladina devetdesetih: analiza stanja v Sloveniji*, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana 1996; M. Ule, V. Mihelj - T. Renner - M. Mencin Čepelak - S. Kurdiya - B. Tivadar, *Predah za študentsko mladino*, (Zbirka Juventa) Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Urad Republike Slovenije za mladino, Ljubljana 1996; M. Ule - T. Renner - M. Mencin Čepelak - B. Tivadar, *Socialna ranljivost mladih*, Aristej, Ljubljana 2000; M. Ule Nastran, *Sodobne identitete v vrtincu diskurzov*, Znanstveno in publici-

premike v življenju in družbenem položaju mladih, od nekdanje predmoderne do sedanje (post)moderne situacije.

Mladost se najprej – vse od začetkov industrijske družbe, ko se kot posebno življenjsko obdobje pravzaprav pojavi – kaže kot sorazmerno natančno odmerjen prehodni čas med otroštvom (biološko zrelostjo) in odraslostjo (socialno zrelostjo). Ta prostor mladosti je kar nekaj časa v pravi ekspanziji, saj se meja med otroštvom in mladostjo pomika v vedno zgodnejša leta, na drugi strani pa meja med mladostjo in odraslostjo v vedno bolj pozna leta. S tem se ne širi le okvir človekovega psiho-socialnega razvojnega obdobja, ampak postaja ta okvir tudi politično pomemben: postaja kulturno izjemno dinamičen in inovativen. Mladostno obdobje postaja vse pomembnejše in takšna ocena več ali manj velja za drugo polovico 20. stoletja.

S takšnim konceptom mladosti se srečajo raziskovalci slovenske mladine v poznih šestdesetih. Poleg tega pa pri tedanji povojni generaciji mladih odkrivajo nekritično pristajanje na kolektivno socialistično ideologijo in na nacionalne idolatrije. Mladi so polni izrazitega nekritičnega optimizma glede osebne in družbene prihodnosti.⁵ Temu se niti ne gre čuditi, saj je marksistična kritična ocena preteklosti in utopično zrenje v prihodnost najbolj pristajala prav stanju duha mladih. Zato je bila v šestdesetih in sedemdesetih prav mladina glavna nosilka takšnih in podobnih idej. Nosilka in tudi generatorica generacijskih in širših družbenih sprememb postane šele pozneje.

Konec osemdesetih raziskave že zaznavajo odzive slovenske mladine na (post)modernizacijske in informacijske procese. Tako tedaj pri mladih, večinoma že s srednješolskim standardom, ki že imajo na razpolago moderne komunikacijske in informacijske medije, srečamo močno tržno in potrošniško usmerjenost. Raziskovalci identificirajo zgodnejšo osebno emancipacijo, pa tudi vedno bolj mladocentrično in libertalno usmerjenost.⁶

Na začetku devetdesetih⁷ so pri mladih že zaznavni odzivi na tranzicijske procese. Mladih sicer še ne zajame socialno razlikovanje; socialni izvor, življenjsko okolje, spol, življenjski standard nanje še nimajo izrazitejšega vpliva. Splošno poenoten življenjski slog še nudi določeno oporo proti nastajajočim pritiskom socialnega razlikovanja, vključno z

stično središče, Zbirka Sophia 6/2000, Ljubljana 2000, V. Mihelj (ur.), *Mladina 2000: slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje*, (Zbirka Juventa), Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad Republike Slovenije za mladino, Aristej, Maribor 2002, idr.

⁵ Prim. M. Ule, *Mladina in ideologija*, Delavska enotnost, Ljubljana 1988.

⁶ Prim. M. Ule, *Mladina - za modernizacijo slovenske družbe*, Marksistični center CK ZKS, Ljubljana 1989.

⁷ Prim. M. Ule, V. Mihelj, *Pri(e)hodnost mladine*, DZS 1995. Empirični podatki so bili posneti leta 1993, vzorec je zajel 2354 dijakov in dijakinj.

vedno bolj različnimi možnostmi za šolanje. Sicer pa se pokaže slika vedno bolj pasivne generacije, ki se najbolje počuti v varnem krogu zasebnosti. Mladina ljubi predvsem mir, manj aktivno in vznemirljivo življenje; manj je odprta in sprejemljiva za izzive in tveganja življenja; manj je tolerantna do drugačnosti. Umika se celo s prizorišč mladinske kulture in se raje zateka v domišljjske svetove in rešitve (kar pomeni prej beg od problemov kot pa soočenje z njimi). V naštetih empiričnih najdbah je mogoče zaznati pojav podaljševanja otroštva.

Lahko rečemo, da se na velike spremembe ob koncu stoletja/tisočletja mladi odzivajo z vse večjo občutljivostjo in občutkom ogroženosti življenjskih možnosti.⁸ Povečujejo se težave pri prehodu v svet odraslih (dela). »Klasično odraščanje« kot naravni proces, ko so bili mladi v družini in šoli objekt nadzorovane vzgoje, pride v krizo. Mladi ne prizamejo več v celoti vzorcev odraslosti. Moderne družbe vse bolj dopuščajo fluidno in neuskajeno doseganje le posameznih točk odraslosti. To pa je vse bolj v skladu s splošno težnjo po individualizaciji življenjskih potekov in težnjo po reflektivnem odnosu ljudi do lastnega življenjskega poteka v družbah postmoderne, na kar je na več mestih opozoril priznani sociolog A. Giddens.

Tako smo v zadnjem času priče napredovanju procesov individualizacije in ukinjanja mladosti kot prehodnega obdobja. Kot mladi po Evropi se je tudi slovenska mladina umaknila v mladinsko mikro sceno. Nadaljuje se tudi proces večje simbioze mladih s starši, vključno s širjenjem infantilizacije mladosti.

Omenjeni razvojni premiki so glede na sedemdeseta in osemdeseta leta precej presenetljivi, še posebej, če pomislimo na takratne socialne dinamizme mladih (družbena gibanja, boj za civilno družbo, oblikovanje mladinskih subkultur), sedaj pa nenadoma umik v zasebnost, podomačenje, socialni pasivizem.

1.3 Kulturna modernizacija na začetku 21. stoletja

Zadnje raziskave slovenske mladine⁹ razkrivajo aktualne podobe generacijske modernizacije mladine, pri čemer gre za nadaljnje ukinjanje stabilnih družbenih in kulturnih struktur eksistence. Med najvidnejše pojave gotovo sodi drobljenje prostora mladih, kar pomeni, da

⁸ M. Ule – V. Mihelj – T. Rener – M. Mencin Čepič – S. Kurdiša – B. Tivadar, *Predah za študentsko mladino*, (Zbirka Juventa) Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Urad Republike Slovenije za mladino, Ljubljana 1996. Raziskovalni vzorec je zajel 1829 študentov in študentk univerz v Ljubljani in Mariboru.

⁹ Prim. V. MIHELJAK (ur.), *Mladina 2000 : slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje*, (Zbirka Juventa), Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad Republike Slovenije za mladino. Aristej, Maribor 2002.

postajajo področja izkustev in identitet vse bolj partikularna. Mladost ni več neko zaokroženo dogajanje z jasnim začetkom, potekom in koncem. Spreminja se v serijo vse manj predvidljivih epizod.

Takšni pojavi so dobro zaznavni v življenjskem poteku mladih, ki postaja vse manj kulturno reguliran, zato pa vedno bolj stvar individualnih izbir in konstrukcij. To pomeni, da sodobna kultura omogoča oziroma (do)pušča mladim, da si po lastni izbiri krojijo svoj življenjski stil. V vedno zgodnejših letih mladi razpolagajo s prostim časom, z načinom zabave, z obliko druženja in prijateljstvi. Družinska oziroma starševska kontrola postaja šibkejša. S tem pa je vse manj določeno, kaj (ne) sodi k mladosti. V mladostno obdobje lahko tako vstopajo na eni strani (zaostali) elementi otroštva (npr. vedno daljše bivanje s starši¹⁰), na drugi strani pa elementi, ki jih tradicionalno pripisujemo odraslim (npr. nakupovanje, lastna izbira stila oblačenja, spolni odnosi ipd.). Mladostno obdobje je tako polno zaostankov in hkrati prehitovanj.

Zato lahko empirične raziskave ujamejo le trenutno stanje tega zelo spreminjajočega se področja življenja. V raziskavi Mladina 2000,¹¹ kjer je bilo mladim zastavljeno vprašanje: »Koliko si bil/a star/a, ko so se zgodile našete situacije, oziroma koliko misliš, da boš star/a, ko se bodo zgodile?«, lahko zaznamo trenutno podobo poteka mladosti v Sloveniji. V prvem stolpcu tabele 3 je prikazana povprečna starost mladine, ko se zgodijo našete situacije, in sicer od prve zaljubljenosti pa vse do starševstva in sklenitve zakona, ki jih lahko tudi danes smatramo za najbolj gotove pokazatelje zaključka mladosti in vstopa v odraslost.

V tabeli 3 se lahko še prepričamo, da v poteku mladosti med vernimi in neverujočimi mladimi ni občutnejših razlik. Zaznati je mogoče le malenkostno razliko v hitrejšem doseganju osebnostnih svoboščin (disko, prvi spolni odnos, odločanje o izgledu) pri neverujočih in nekoliko zgodnejšo mejo življenjskih dolžnosti (zaslužiti, se zaposliti, zaključiti šolanje) pri verujočih. Še najbolj občutnejša razlika med obema skupinama zadeva začetek starševstva in sklenitev zakonske zveze, ki sta zgodnejši pri verujočih. Vendar o tem ne moremo razmišljati vzročno; tem odločitvam poleg vere botrujejo še drugi družbeno kulturni dejavniki.

¹⁰ Posebno visok delež mladih, ki še živijo s starši, je v Italiji - kar 72,3% moških in 53,3% žensk v starih 24 do 29 let živi ob koncu 20. stoletja s starši. Glej: C. Buzzi - A. Cavalli - A. de Lillo (ur.), *Giovani verso il Duemila: Quattro rapporti Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 1997, 341.

¹¹ *Mladina 2000*, (MLA00), v: <http://www.adp.fdv.uni-lj.si/iskanje.htm> (Arhiv družboslovnih podatkov, Ljubljana).

Tabela 3: Starost, ko so se zgodile naštetje situacije: vsi in glede na (ne)vero v Boga

| | VSI | verujejo | ne verujejo | neodločni |
|---------------------------------|------|----------|-------------|-----------|
| prvič se zaljubiti | 13,6 | 13,8 | 13,2 | 13,5 |
| prvič iti v disko | 14,9 | 15,2 | 14,6 | 14,7 |
| odločati o izgledu | 15,2 | 15,6 | 14,8 | 14,9 |
| biti sposoben/a sam/a si kuhati | 17,1 | 17,1 | 17,3 | 16,5 |
| prvi spolni odnosi | 17,3 | 17,6 | 16,9 | 17,1 |
| domov, kadar želiš | 18,3 | 18,4 | 18,1 | 18,4 |
| zaslužiti denar | 20,3 | 19,9 | 20,9 | 20,4 |
| prvič se redno zaposliti | 22,3 | 21,8 | 23,2 | 22,3 |
| zaključiti šolanje | 22,3 | 21,8 | 23,0 | 22,7 |
| odseliti se od staršev | 23,8 | 23,9 | 23,6 | 24,0 |
| s partnerjem skupaj živeti | 24,7 | 24,6 | 25,1 | 24,5 |
| prvič postati oče/mati | 27,1 | 26,7 | 28,1 | 26,8 |
| poročiti se | 27,2 | 26,6 | 28,2 | 27,3 |

S pomočjo raziskave Mladina 2000 je mogoče opazovati življenjski potek mladih tudi glede na konfesionalno pripadnost. Kot je prikazano v tabeli 4, versko kulturni vidik odkriva določene razlike v življenjskem poteku. Zanimivo je, da mladi pripadniki muslimanske veroizpovedi na splošno najbolj odstopajo od povprečij, pri doseganju osebnih svoboščin zaostajajo, pri prevzemanju dolžnosti prehitvevajo in relativno hitro »odrasejo«. Pravoslavni mladi pa slovenske vrstnike presenetljivo prehitvevajo v avtonomiji od družinskega življenja, saj najprej zaslužijo lasten denar in se vračajo domov po lastni odločitvi.

Tabela 4: Starost, ko so se zgodile naštetje situacije - glede na veroizpoved

| | katoliška | islamska | pravoslavna | druga | brez pripadnosti | VSI |
|---------------------------------|-----------|----------|-------------|-------|------------------|------|
| prvič se zaljubiti | 13,8 | 14,9 | 14,4 | 14,3 | 12,8 | 13,6 |
| prvič iti v disko | 15,1 | 14,6 | 14,8 | 15,1 | 14,4 | 14,9 |
| odločati o izgledu | 15,4 | 16,4 | 15,2 | 13,6 | 14,5 | 15,2 |
| biti sposoben/a sam/a si kuhati | 17,1 | 16,6 | 17,3 | 17,2 | 17,0 | 17,1 |
| prvi spolni odnosi | 17,5 | 17,6 | 16,9 | 16,8 | 16,8 | 17,3 |
| domov, kadar želiš | 18,3 | 19,3 | 17,8 | 18,7 | 18,3 | 18,3 |
| zaslužiti denar | 20,1 | 19,8 | 18,3 | 19,3 | 21,2 | 20,3 |
| prvič se redno zaposliti | 21,9 | 21,1 | 21,9 | 21,5 | 23,7 | 22,3 |
| zaključiti šolanje | 21,9 | 20,6 | 24,4 | 21,7 | 23,9 | 22,3 |
| odseliti se od staršev | 23,9 | 23,1 | 22,1 | 21,4 | 23,9 | 23,8 |
| s partnerjem skupaj živeti | 24,5 | 23,1 | 24,4 | 25,1 | 25,5 | 24,7 |
| prvič postati oče/mati | 26,8 | 24,8 | 26,2 | 28,8 | 28,5 | 27,1 |
| poročiti se | 26,9 | 24,7 | 25,9 | 29,2 | 28,6 | 27,2 |

Kot vidimo, prihaja v sodobnem načinu življenja do ukinitve mladosti kot prehodnega življenjskega obdobja (moratorija). Življenjski potek postaja vse bolj stvar individualnih izbir in konstrukcij. Ker je mladost vedno bolj privatna stvar posameznika, je razumljivo, da to ni več stabilno družbeno strukturiran življenjski prostor, ampak nekako poljuben, »razmetan« ali celo razbit na manjša, partikularna bivanjska področja. Mladost ni več zaokrožena zgodba, ampak snop malih zgodbic. Zato je vse težje ulovljiva tudi za analizo. Tudi refleksija o mladosti se individualizira. Posameznik zato čuti še večjo potrebo po refleksivnem odnosu do lastnega življenjskega poteka in izkustva. Ta potreba mladih danes na splošno stopa zelo v ospredje.

Dobro je torej imeti pred očmi pojav, o katerem pogosto slišimo kot množičnem begu mladih iz javne v zasebno sfero, saj bi kdo lahko pomislil, da gre za posebne lastnosti mladih. Ni mogoče spregledati, da gre za družbene procese.

Seveda ugotovitve o umikanju v zasebnost veljajo tudi za vernega mladostnika. Zato pastoralni dokument o mladinski pastoralni pravilno ugotavlja, da se pojavlja »dokaj močna težnja zagrajevanja svoje vernosti v privatno in intimno sfero, torej v sfero intimnega estetskega čutenja in iskanja samega sebe«.¹²

Pri analizi družbenega položaja mladih je seveda veliko pasti, predvsem v enostranskih gledanjih. Iz gornjega bi namreč bilo mogoče sklepati, da je mladost predvsem pasivni, trpni pojav družbe, ki ga splošni družbeni tokovi odločilno oblikujejo in z njim manipulirajo. To delno sicer drži, vendar je mogoče govoriti tudi o nasprotnem. Ker elemente mladosti najdemo v vedno večji meri tudi v drugih življenjskih področjih in obdobjih, lahko govorimo o difuzni mladosti. Skratka, mladost je postala zelo močan dejavnik celote življenja, tako da na več področjih (dovolj je pomisliti na področje kulture zabave in mode) vsa družba postaja mladocentrična. V nekem smislu je mogoče govoriti o določeni juvenilizaciji celotne družbe.

1.4 Preobrazba obredov prehoda

Obredi prehoda (praznovanja, svečanosti) poznamo kot ustaljene vzorce človekovega simbolnega vedenja in odnosov, ki strukturirajo socialne statusne prehode, tako da premagujejo družbene anomalije oziroma kaotičnost in s tem omogočajo določeno urejenost skupnega

¹² Medškofijski odbor za mladino, *Osnutek temeljnih smernic za mladinsko pastoralo v Cerkvi na Slovenskem*, Ljubljana 1999, 38.

življenja. Posamezniku so navadno življenjska opora, orientacija, izvor smisla in identitete.¹³

Da mladost postaja vse manj družbeno in kulturno oblikovan projekt, vse bolj pa individualen, kaže tudi kriza splošno priznanih obredov prehoda v odraslost, ki so veljali za nekakšno krono mladostnega obdobja. Še več, v preteklosti je bila v najširšem smislu celotna mladost nekakšna »predigra« ali priprava na velikanski »obred prehoda« v odraslost. Na prvem mestu je to veljalo za obred poroke.

Priče smo globoki transformaciji obredov prehoda v modernem svetu. Predvsem se je drastično zmanjšalo število porok, ne le cerkvenih, marveč tudi civilnih oziroma vseh. To se ujema z zgoraj prikazano vedno manj izrazito mejo med mladostjo in odraslostjo. Prav nenavadno bi bilo, če se omenjene spremembe ne bi odražale tudi na kulturno obredno ravni.

Posebno velika sprememba se kaže v sekularizaciji mnogih obredov prehoda. Medtem ko je bila nekoč glavna obredij religioznega (cerkvenega) značaja, je večina obredij prehoda v sodobni družbi posvetne narave. Dovolj je pomisliti na številne oblike spontanih novih ritualov, t.i. »krstov« (vključno s številnimi sprejemi v različne družbene skupine ali organizacije).¹⁴ Zdi se, da le birma pri nas še ostaja poglobilni iniciacijski obred prehoda iz otroštva v mladostno obdobje. Zaradi pomikanja meje med otroštvom in mladostjo v vedno zgodnejša leta je razumljiva težnja po zgodnejši birmi. Prizadevanja za prejem zakramenta birme v poznejših letih vsekakor pomeni odpoved birmi kot iniciacijskemu mostu v mladostno obdobje verskega življenja.

Ker so obredi od nekdanj pomemben instrument posredovanja vrednot, življenjskih ciljev in smisla, se odpira vprašanje, kaj se spričo transformacije obredja dogaja na ravni vrednot. Zanje se zdi, da ob procesih naraščajoče individualizacije postajajo odločilnejši usmerjevalec življenja mladih.

2. Vrednostne (ne)usmeritve mladih

Pri posredovanju vere ima pomembno vlogo – zaradi značilnosti sodobne osebnosti in družbe vedno pomembnejšo – tudi osebni in so-

¹³ Več o tem: Th. Luckmann, *Obredi kot premagovanje mej življenjskega sveta*, v: *Nova revija* 83/84 (1989), 422-430; V. Potočnik, *Religiozni obredi prehoda v prehodnem času*, v: *Časopis za kritiko znanosti*, letnik XXIX, 2001, št.202-203, 197-211; isti, *Mladi proti letu dvatisoč*, v: A. Baligač (ur.), *Mladi, ulica, prihodnost*, Salve, Ljubljana 1998, 5-20.

¹⁴ Več o tem: V. Potočnik, *Novi »nadomestni« obredi*, v: *Cerkev v sedanjem svetu* 34 (2000/ 11-12) 212-215.

cialni svet naslovnikov. Poleg vsebin (verskih resnic, vrednot, norm) in načinov posredovanja s strani družine ali Cerkve ali šole (programi, didaktične metode in stili itd.) prihajajo vedno bolj v ospredje vprašanja vrednostnega sveta mladih. V zvezi z vrednotnimi usmeritvami pa srečujemo precej razširjeno prepričanje, da so mladi brez vrednot, in če to v celoti ne drži, se zdi, da se vsaj pogrezajo v krizo vrednot. Spet drugi razpravljajo o razpadu vrednostnega sveta, o kaosu in anomiji vrednot, o vrednotnem vakuumu; del tega pa so predvsem mladi. Na kaj kažejo empirične najdbe o vrednotah mladih? S katerimi vrednotami se najlažje oziroma najtežje identificirajo? Na kakšen način danes mladi sploh lahko prihajajo do vrednot?

2.1 Raziskovanje vrednot

Raziskovanje vrednot je zelo zahtevno, saj se vrednote in vrednostne usmeritve oblikujejo pod vplivom velikega števila dejavnikov, od bioloških, genetskih, evolucijskih na eni, do socialnih, vzgojnih in kulturnih na drugi strani. Sploh so vrednote zelo kompleksen pojav, ker se povezujejo s čustvenimi, motivacijskimi (voljnimi) in z kognitivnimi procesi. V prvem pomenu besede se vrednota pri posamezniku verjetno oblikuje šele v (obdobju osnovnega razvoja osebnosti) najstniških letih, čeprav že veliko prej vrednoti posamezne pojave in objekte (grdo, lepo – predstopnja v razvoju vrednot). Zrelo oblikovanje vrednot namreč zahteva oblikovane zmožnosti abstraktnega mišljenja, to pa sovпада z leti pubertete in zgodnje adolescence.¹⁵

Sicer pa so vrednote relativno stabilne in trajne – vsekakor bolj kot nekatera prepričanja ali stališča. To pa ne pomeni, da so nespremenljive.¹⁶

Pri empiričnem (sociopsihološkem) raziskovanju vrednot je pomembno zavedati se meja tega raziskovanja. Najpogosteje gre za raziskovanje »kajstva«, ne pa »najstva«. Slednje je predmet etike in morale. Pri sociopsihološkem raziskovanju gre za iskanje odgovorov na vprašanja: S katerimi vrednotami se mladi najlažje oziroma najtežje identificirajo? V kolikšni meri vplivajo vrednote na obnašanje (in obratno)? Kako se vrednote povezujejo (ali ne) v skupine, clastre, oziroma: katere se med seboj povezujejo in katere so si najbolj oddaljene.

V zvezi s tem gre za vprašanje hierarhije vrednostnega prostora. Pri nas je vodilni raziskovalec vrednot J. Musek¹⁷ v številnih raziskavah

¹⁵ Prim. J. Musek, *Osebnost in vrednote*, Educy d.o.o., Ljubljana 1993, 204.

¹⁶ *Prav tam*, 203.

¹⁷ Prim. J. Musek, *Nova psihološka teorija vrednot*, Inštitut za psihologijo osebnosti Educy, Ljubljana 2000, 29 in 71.

prišel do kompleksne, a zelo razvidne hierarhije vrednotnega prostora. Posamezne vrednote se grupirajo v štiri vrednotne kategorije srednjega razreda, te pa v štiri vrednotne tipe vrednot. V hedonski tip (vrednotne kategorije čutnih, zdravstvenih, varnostnih vrednot) se uvrščajo naslednje vrednote: veselje, zabava, družabnost, vznemirljivo življenje, udobje, spolnost, dobra hrana, prosto gibanje (svoboda), zdravje, varnost, počitek; v potenčni tip (kategorije statusnih, patriotskih in legalističnih vrednot) se uvrščajo: moč, ugled, slava, denar, politični uspeh, prekašanje drugih, dolgo življenje, narodni ponos, ljubezen do domovine, red, zakoni; v moralni tip (kategorije tradicionalnih, družinskih in socialnih vrednot) se uvrščajo: poštenost, dobrot, delavnost, družinska sreča, razumevanje s partnerjem, ljubezen do otrok, ljubezen, upanje, enakost, nacionalna enakopravnost, mir, sloga, pravica (svoboda); v izpolnitveni tip (kulturne, estetske, aktualizacijske, spoznavne in verske kategorije vrednot) se uvrščajo: kultura, umetnost, ustvarjalnost, lepota, narava, znanje, napredek, samoizpopolnjevanje, resnica, modrost, vera. Končno se štirje vrednotni tipi združujejo v dve velekategoriji vrednot: hedonski in potenčni tip se vežeta v dionizično, moralni in izpolnitveni tip pa v apolonsko velegategorijo vrednot.

Relativno poznana in razširjena ter po svoje zgovorna je tudi Roakecheva klasifikacija vrednot. Avtor govori o dveh poglavitnih kategorijah vrednot: o kategoriji terminalnih vrednot, v katero uvršča osebne (npr. modrost) in socialne (npr. mir v svetu), v drugo kategorijo instrumentalnih vrednot pa moralne (npr. poštenost) in kompetenčne (npr. sposobnost). Ni težko ugotoviti, da v sodobnem svetu prevladujejo slednje.

Končno je potrebno omeniti zelo razširjeno empirično raziskovanje razvoja vrednotnih orientacij. Jasno je, da so v posameznih razvojnih obdobjih človekovega življenja bolj v ospredju nekatere vrednote, v drugem druge. J. Musek je prišel celo do razvojne hierarhije vrednot, pri čemer ugotavlja, da so v mlajšem obdobju življenja relativno pomembnejše hedonske in potenčne vrednote, pozneje pa postanejo pomembnejše moralne vrednote in vrednote izpolnitve.¹⁸ Podobno kot za človekov razvoj velja tudi za zgodovinska obdobja posameznih družb.

2.2 Prisotnost, hierarhija, razvoj vrednot

Če se osredotočimo na empirične izsledke raziskovanja mladine, vsekakor pade najprej v oči, da mladi niso brez vrednot. Kot prikazuje tabela 5, mladi posameznim stvarim v življenju pripisujejo na splošno zelo visok pomen.

¹⁸ *Prav tam*, 88.

Razvidno je tudi, da mladi posamezne prvine življenja vrednotijo višje, druge manj. Najvišji pomen pripisujejo zdravju, resničnemu prijateljstvu in družinskemu življenju; to se nabojuje približuje hedonskemu in moralnemu vrednostnemu tipu. Presenetljivo je, da mladi tako visoko postavljajo zdravje (takšno lestvico vrednot bi pričakovali pri starejših ljudeh). Vprašanje je, ali gre v njihovi logiki res za določeno racionalnost – saj so brez zdravja druge reči manj mogoče –, ali pa to morada kaže na njihovo notranjo ranjenost, na občutja ogroženosti in s tem na potrebo po ozdravljenju? Vsekakor to kaže na neko eksistenčno paniko mladih in globoko potrebo po večji ontološki varnosti.¹⁹

Najmanj se mladi istovetijo s potenčnim tipom vrednot. Kot prikazuje tabela 5, te vrednote uvrščajo na dno lestvice. Kar 24,8% mladih izjavlja, da zanje »imeti moč nad drugimi« sploh ni pomembno.

Rezultati torej jasno kažejo, da mladi niso brez vrednot. Zelo malo je namreč mladih, le kakšen odstotek, ki jim našteje stvari sploh niso pomembne; izjema je modaliteta »imeti moč nad drugimi«. To pomeni, da mladi ne tavajo v vrednotnem vakuumu, marveč v/n njih delujejo silnice raznih zelenih stvari in jih v življenjskih odločitvah bolj ali manj usmerjajo.

Empirični podatki v tabeli 5 v zadnjih štirih stolpcih – sicer ne preveč izrazito, pa vendar dovolj jasno – nakazujejo tudi razvoj vrednot v mladostnem življenjskem poteku. Videti je, da skoraj pri vsaki vrednoti v višjih starostnih obdobjih več mladih poudarja pomembnost omenjene stvari v življenju. Dokaj izraziti izjemi sta le vznemirljivo življenje in šolski/delovni uspeh, kjer sta njuna pomena v obratnem sorazmerju s starostjo vprašanih. Le nekaj je stvari (prijateljstvo, mir na svetu), ki so v vseh starostnih obdobjih na približno enaki ravni pomembnosti in kot takšni ne razodevajo razvojnega spreminjanja.

¹⁹ Prim. T. Rener, *Novi trendi v zasebnih razmerjih*, v: V. Mihelj (ur.), *Mladina 2000: slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje*, n.d. 83.

Tabela 5: Hierarhija pomembnih stvari v življenju mladih²⁰

| | VSI | pod 18 let | 18 do 21 | 22 do 25 | 26 do 29 |
|------------------------------------|-----|---------------|-------------|-------------|-------------|
| zdravje | 4,8 | 4,7 | 4,8 | 4,8 | 4,9 |
| resnično prijateljstvo | 4,7 | 4,7 | 4,8 | 4,7 | 4,7 |
| družinsko življenje | 4,6 | 4,5 | 4,5 | 4,6 | 4,7 |
| svoboda delovanja in mišljenja | 4,5 | 4,2 | 4,5 | 4,6 | 4,6 |
| mir v svetu brez konfliktov | 4,5 | 4,5 | 4,5 | 4,5 | 4,5 |
| uspeh v šoli, poklicu | 4,4 | 4,5 | 4,4 | 4,4 | 4,3 |
| varovanje narave | 4,4 | 4,3 | 4,3 | 4,4 | 4,5 |
| varnost naroda pred sovražniki | 4,2 | 4,0 | 4,2 | 4,2 | 4,3 |
| red in stabilnost v družbi | 4,2 | 4,0 | 4,1 | 4,2 | 4,3 |
| živeti v miru sam s seboj | 4,0 | 3,6 | 4,0 | 4,1 | 4,2 |
| svet lepega, narava, umetnost | 3,9 | 3,6 | 3,9 | 3,9 | 4,0 |
| kreativnost, originalnost | 3,7 | 3,4 | 3,8 | 3,8 | 3,6 |
| vzdrževanje tradicionalnih vrednot | 3,7 | 3,6 | 3,6 | 3,6 | 3,7 |
| materialne dobrine | 3,6 | 3,4 | 3,7 | 3,6 | 3,7 |
| vznemirljivo življenje | 3,6 | 3,7 | 3,8 | 3,6 | 3,4 |
| biti avtoriteta, voditelj | 2,9 | 2,8 | 3,0 | 2,8 | 2,9 |
| imeti moč nad drugimi | 2,4 | 2,3 | 2,5 | 2,4 | 2,3 |

Vir: *Mladina 2000*

2.3 Kaotičnost vrednotnega prostora

Vsekakor lahko predpostavljamo, da zgoraj prikazani pogledi na življenje pri mladih odražajo globlje strukture vrednotnih usmeritev, ki neposredno niso izmerljive. S pomočjo faktorjske analize, to je s poševnokotno rotacijo, se za spremenljivkami, ki merijo vrednote, pojavi pet latentnih faktorjev, ki skupaj pojasnijo 55,8% skupne variance merjenih spremenljivk vrednotnega prostora.

Kot je razvidno iz tabele 6, pojasnjuje prvi tak latentni faktor, ki zavzema relativno največ prostora (15,6% skupne variance), predvsem klasične tradicionalne vrednote (od narave, družinskega življenja do miru in reda v družbi). Drugi faktor meri predvsem na varnost (poklicno, narodno, materialno in zdravstveno). Tretji faktor, ki nastopi dokaj samostojno, kaže izrazito željo po moči. Pri četrtem faktorju gre za ekspresivno estetske vrednote (kreativnost, vznemirljivo življenje, svet lepega, umetnost in še prijateljstvo). Peti faktor v strukturi vrednotnega prostora pa kaže na izrazito individualistično in svobodomiselnost (živeti v miru s samim seboj, v svobodi delovanja in mišljenja). Očitno sta četrta in peti faktor najbližja idealističnim predstavam mladih o življenju in svetu. Pri tem pa se kaže tendenca, ki je

²⁰ Tabela prikazuje povprečne vrednosti odgovorov, dobljenih s pomočjo lestvice: 1 = sploh ni pomembno, 2 = malo pomembno, 3 = srednje pomembno, 4 = dokaj pomembno, 5 = zelo pomembno.

razvidna tudi v tabeli 5, da s starostjo narašča pomen vrednot, ki jih pojasnjuje prvi faktor.²¹

Tabela 6: Faktorska analiza vrednot

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| varovanje narave vzdrževanje tradicionalnih vrednot | 0,726 | | | | |
| družinsko življenje | 0,626 | | | | |
| mir v svetu brez konfliktov | 0,609 | 0,271 | | | |
| red in stabilnost v družbi | 0,516 | 0,446 | | | |
| uspeh v soli, poklicu | | 0,698 | | | |
| varnost naroda pred sovražniki | 0,382 | 0,568 | | | |
| materialne dobrine | | 0,567 | 0,438 | | |
| zdravje | 0,438 | 0,461 | | | |
| imeti moč nad drugimi | | | 0,853 | | |
| biti avtoriteta, voditelj | | | 0,793 | | |
| kreativnost, originalnost | | | | 0,698 | 0,282 |
| vznemirljivo življenje | | | 0,327 | 0,615 | |
| svet lepega, narava, umetnost | 0,450 | | | 0,557 | |
| resnično prijateljstvo | | 0,343 | -0,264 | 0,545 | |
| živeti v miru sam s seboj | | | | | 0,860 |
| svoboda delovanja in mišljenja | | | | 0,349 | 0,675 |

Prikaz še zdaleč ne more veljati za jasno fotografsko podobo kompleksnega vrednotnega prostora, temveč za njegov približen in dokaj nejasen obris, kot nekakšen »rentgenski posnetek«. V tabeli 6 so delno nakazane te nejasnosti, saj mnoge vrednote nastopijo tudi v drugih faktorjih, čeprav v manj pomembni vlogi. Vse to oddaljuje dobljeno sliko od kategorij, do katerih je prišel v teoriji vrednot J. Musek; to kaže na veliko prigradnost vrednotnega prostora mladih.

2.4 Verske in moralne vrednote

Zastavlja se seveda tudi vprašanje o navzočnosti verskih in moralnih vrednot, ki so za posredovanje vere velikega pomena. V kolikšni meri so navzoče in predvsem v kolikšni meri so sploh kompatibilne s prikazanim kontekstom vrednot.

²¹ Prim. M. Ule, M. Kuhar, *Sodobna mladina: izziv sprememb*, v: V. Miheljak (ur.), *Mladina 2000 : slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje*, n.d. 55.

V raziskavi Mladina 2000 se 72% mladih izreka za katoličane,²² 52,5% pa jih trdi, da verujejo v Boga. Konfesionalna pripadnost in vera v Boga torej ne sovpadata, kajti 18% mladih, ki se imajo za katoličane, zase pravi, da ne verujejo v Boga. Sicer pa v starosti med 15 in 18 letom veruje v Boga 55,3%, med 18 in 21 letom 50,8%, med 22 in 25 letom 48,6%, v starostni skupini med 26 in 29 letom pa veruje v Boga 56,5% mladih.

Glede prakticiranja vere ista raziskava govori o 10,8% mladih, ki redno, vsaj enkrat na teden hodi k bogoslužju, 12,2% vsaj enkrat ali dvakrat na mesec, 21,7 % nekajkrat na leto, 29,9% samo enkrat ali dvakrat letno ob velikih verskih praznikih, 25,3 % pa nikoli. Med temi in cerkvenimi podatki o verski praksi ni večjih neskladij.

Glede moralnih vrednot je ista raziskava (glej tabelo 7) mladim zastavila vprašanje: »Ali po tvojem mnenju naslednje stvari lahko ali ne moremo upravičiti?« pokaže, da je za mlade moralno najmanj sprejemljiv samomor in prostitucija, do splava in homoseksualnosti so približno v enaki meri proti in za, medtem ko so za evtanazijo in ločitev zakonske zveze že bolj dovzetni.

Tabela 7: Naslednje stvari lahko upravičimo (povprečja)

Raziskava kaže, da tudi precej tistih, ki verujejo v Boga – sicer manj od nevernih sovrstnikov –, tolerira splav in druge moralne kategorije v tabeli 7.²³ To pomeni, da so v njihovem vrednotnem svetu sočasno nasprotujoče si vrednote.

2.5 Pluralni vrednotni mik

Vzporedno z označitvijo moderne družbe kot odprte, moramo tudi o človekovem vrednotnem prostoru govoriti kot o vedno bolj odprtem.

| | |
|-----------------|------|
| samomor | 3,84 |
| prostitucija | 4,24 |
| splav | 5,78 |
| homoseksualnost | 5,81 |
| evtanazija | 6,18 |
| ločitev | 6,47 |

(1= nikoli ne moremo upravičiti, 10= vedno lahko upravičimo)

²² To je toliko, kot v popisu leta 1991 vseh prebivalcev Slovenije. Tudi to kaže na neverodostojnost podatka o katoličanih v popisu 2002, predvsem zaradi politiziranja tega vprašanja.

²³ Pojav, sicer v veliko manjši meri, razkriva tudi raziskava vrednostnih orientacij dijakov slovenskih cerkvenih gimnazij. Več kot tretjina dijakov pritrjuje kontracepciji, predzakonskim spolnim odnosom, splavu pa četrtnina.

Ta prostor je postal odprt oziroma toleranten do najrazličnejših stvari oziroma odprt za ljudi z najrazličnejšimi vrednostnimi orientacijami. Zato je področje vrednot vedno bolj pluralno, polno ne le kompatibilnih, marveč tudi nasprotujočih si vrednot. Morda ta označitev vrednotne situacije sodi med najpomembnejše.

To pomeni, da ne živimo v družbi vsesplošne krize vrednot, marveč v družbi krize homogenih (kompatibilnih) vrednot. V modernih družbah ni več enega sistema skupnih vrednot, ki bi bile obvezne za vse, tudi ni mehanizmov ali institucij, ki bi preprečevale vstop novim ali »tujim« vrednotnim »vsisljivkam«. Bivšega predpisanega enotnega socialističnega sistema vrednot (socialističnega človeka), ki so ga ščitile državne institucije (od šole do represivnih institucij), ni več. Vendar tudi v tistih razmerah predpisovanje vrednot ni bilo popolno, saj vrednot vsakdanjega življenja ni bilo mogoče v celoti kontrolirati.

Za verske vrednote to po eni strani pomeni večjo možnost, saj odprtost vrednotnega prostora pomeni tudi odprtost za verske vrednote. Ta prostor pa ni dan vnaprej oziroma ni zagotovljen. Treba ga je vedno znova odkrivati zlasti v okoljih relativno bolj kompatibilnih vrednot.

V procesih medsebojnega vplivanja (komuniciranja) vrednot v pluralnih razmerah ne prihaja le do podpiranja sorodnih, marveč (zaradi prisotnosti nasprotujočih si vrednot) tudi do nevtraliziranja njihovega energetskega (motivacijskega) naboja.

Ker ima v tem pluralnem svetu sleherna vrednota »pravico« do obstoja v omrežju vrednot, ta svet vrednot postaja tudi vse manj hierarhično urejen. Drobi se v več manjših hierarhij. To pomeni, da je vrednotni svet vedno bolj plitev in zniževan, vodoraven.

Zato je vse težje in vse manj razumljivo govoriti o višjih vrednotah. Višje vrednote postajajo vedno bolj razpršene po vrednotnem prostoru. Tudi najvišje vrednote (sveto) so podvržene novi kaotični situaciji. Morda je v naši postsocialistični situaciji to še bolj izrazito, saj je bilo to programsko zastavljeno. Programsko besedilo komunističnega programa se je namreč glasilo, da »nič nam ne sme biti tako sveto, da ne bi moglo biti preseženo«. To pomeni, da je bila za najvišjo vrednoto razglašena vrednota, da ni nič sveto.²⁴

Gotovo se v gornjih ugotovitvah skriva del odgovora na pogosto izraženo trditev o šibkosti ali kar odsotnosti vrednot pri uravnavanju odločitev sodobnega človeka. Večkrat se zdi, da je med človekovimi (predvsem deklariranimi) vrednostnimi orientacijami in praktičnim vedenjem ne le neskladje, marveč pravi razkol.

²⁴ Prim. S. Hribar, *Vrednote mladih, v: Vrednote, Zbornik predavanj s teološkega tečaja o aktualnih temah za študente in izobražence*, Ljubljana 1986, 101.

Pri tem je pomembno spoznanje, da posamezne vrednote na odločitve in obnašanje ne vplivajo neposredno. Kot ugotavlja J. Musek,²⁵ vplivajo na razmerje med vrednotami in dejanskim ravnanjem naslednji dejavniki: človekove potrebe, prejšnje obnašanje, vedenjske namere, meta odločitve, zgolj deklarativne vrednote, refleksija in pa tudi druge vrednote. Pri slednjem ni nujno, da gre za konflikt vrednot, temveč je lahko pri kakem človeku neka druga vrednota višje na njegovi lestvici vrednot od tiste, ki naj bi določala njegovo (pričakovano) vedenje.

Iz povedanega sledi, da številni dejavniki zmanjšujejo vpliv vrednot na človekovo dejansko ravnanje. Če pa pri tem upoštevamo še zgoraj opisano pluralno, fluidno in difuzno organizacijo vrednot, pravi vrednotni miks, je možnost izgube vrednotnega vpliva na odločitve še veliko večja in verjetnejša.

3. Za posredovanje vere

Za sklep se vprašujemo, kaj gornje ugotovitve pomenijo za versko vzgojo v razmerah (post)moderne pluralne družbene situacije. Zdi se namreč, da prepričanje, ki je v preteklosti močno oblikovalo versko vzgojo, ni več zadostno. Poudarjalo se je namreč, da vera v človekovem življenju deluje predvsem na ravni vrednot. Zato je vzgoja za vrednote prva naloga, obenem tudi metoda verske vzgoje.

Vprašanje vzgoje vrednot, posebej še verskih in moralnih, ostaja za versko vzgojo poglobitnega pomena. Brez vrednostnih orientacij si verskega življenja v sodobnem – vedno bolj individualiziranem svetu, v katerem imajo tradicionalne institucije, vključno s cerkvenimi, vse manjšo regulacijsko moč – skoraj ni mogoče predstavljati.

Ohrabrujoče je spoznanje, da postaja vrednostni prostor splošno odprt in dostopen tudi za verske vrednote. Zdi se, da se na tem področju odpira polno novih možnosti za njihovo dejavno prisotnost. Vendar to v pluralni in vrednotno difuzni ter znivelizirani situaciji ni mogoče brez dovolj jasne in prepoznavne identitete verskih vrednot. Pogoj za to je uspešna refleksija. V situaciji, v kateri pluralizem socializacijske rezultate izničuje, brez refleksije lastne izkušnje vrednot ni mogoče. Verska vzgoja zato pomeni spremljati človeka v njegovi refleksiji lastnega življenja.

Za versko vzgojo je zgolj osredotočenje na refleksijo vrednot in izkušenj nezadostno. Ker refleksija poleg verskega znanja predpostavlja tudi življenjske (verske) izkušnje, o katerih reflektira, je potrebno tudi zagotoviti te izkušnje.

²⁵ Prim. J. Musek, *n. d.*, 201-213.

Globoko sem prepričan, da danes postaja omogočanje verskih izkušenj in posredovanje verskih vrednot vse potrebnejši vidik dela na področju iniciacijskih obredov. Ker so obstoječe obredno simbolične prakse za današnji svet popolnoma anahronistične, saj v glavnem še vedno predpostavljajo stare oblike prehoda, je pomembno razmišljati o novih liturgično zakramentalnih praksah. Obredi, ki vero približujejo celostneje – zlasti če vključujejo umetnost oziroma estetsko-ekspresivno razsežnost, ki je pri mladih danes zelo v ospredju – in obenem človeka usposabljaajo za simbolno versko govorico, bi morali bolj upoštevati nove okoliščine, v katerih se mladi prebijajo iz otroštva v odraslost.

Obredi, ki ustvarjajo in poživljajo versko skupnosti, bi posamezniku dodatno omogočili doživeti čut pripadnosti. V času, ko je formalna pripadnost izgubila velik del pomena in moči in je individualiziran mladostnik v projektu lastne mladosti in verske identitete vedno bolj osamljen, je vzpostavljanje pripadnosti cerkveni skupnosti posebna naloga verske vzgoje. Vrednoto verske skupnosti je mogoče odkriti predvsem v pozitivni izkušnji. Brez nje tudi ni mogoče zaupati verski skupnosti, ki je danes (kot do vseh institucij) na posebni preizkušnji. Čeprav ima v zaupanju ljudi Cerkvi Cerkev na Slovenskem lepo rezervo, je mogoče ta kapital ohranjati predvsem z graditvijo zaupanja na medosebni ravni njenih članov. Da je to tudi danes mogoče tudi med mladimi, dokazujejo visoki kazalci zaupanja dijakov in dijakinj cerkvenih gimnazij, pa tudi drugih mladih, katerih zaupanje Cerkvi je v Sloveniji precej višje od starejših generacij.

Povzetek: Vinko Potočnik, Vrednostna difuznost mladine v razmerah pluralnosti

Razprava je posvečena vrednotam in kulturi mladih, ob predpostavki, da je mladina seizmograf širših življenjskih razmer, obenem pa je obdobje mladosti ključnega pomena za versko formacijo. Empirični podatki razodevajo, da se danes mladi v Sloveniji počutijo veliko bolj srečne kot starejše generacije, v primerjavi z drugimi deželami pa dosega relativno nizko stopnjo srečnosti. Sicer pa so generacije mladih v zadnjih desetletjih subjekt velikih sprememb, od generacij, ki so nekritično pristajale na socialistično ideologijo, do današnjih, družbeno veliko bolj pasivnih, umaknjenih v mladinsko mikro sceno. Njihov življenjski potek postaja vse manj zaokroženo prehodno obdobje v odraslost, vse bolj pa serija manjših epizod, ki je vse bolj stvar individualnih izbir. S tem nastopa kriza poglobitvenih obredov prehoda. Tudi vrednotni prostor mladih postaja vse bolj odprt, pluralen, nehomogen in pogosto divergenten. V krizi je tudi koncept (naj)višjih vrednot. V pro-

cesih medsebojnega vplivanja (komuniciranja) vrednot ne prihaja le do podpiranja sorodnih, marveč – zaradi prisotnosti nasprotujočih si vrednot – tudi do nevtraliziranja njihovega energetskega (motivacijskega) naboja in posledično šibkejšega vpliva na odločitve in ravnanje. Zato je velik izziv verske vzgoje posodabljanje vzgoje za vrednote, vključno s posodabljanjem obredov prehoda in s tem graditve pripadnosti verski skupnosti in zaupanja vanjo.

Ključne besede: mladost, vrednote, pluralizem, obredi prehoda, religija, kultura, družbene spremembe.

Summary: Vinko Potočnik, *Value Diffuseness of Young People in Pluralist Conditions*

The treatise deals with the values and the culture of young people on the assumption that they can act as a seismograph of broader conditions of life. At the same time the years of adolescence are of key importance for religious formation. Empirical data show that nowadays young people in Slovenia feel much happier than the older generations, yet they achieve a relatively low degree of happiness in comparison with other countries. During the last decades the young generations have been subjected to great changes, starting with the generations who uncritically adopted socialist ideology, and up to the present generations, who are much more passive socially and retreat into their subculture. Adolescence is less and less a rounded-off period of transition into adulthood and more and more a series of smaller episodes that are a matter of individual choice. This results in a crisis of the main rites of passage. Also the value space of the young people is becoming increasingly open, pluralist, non-homogeneous and often divergent. The conception of the highest values is in crisis as well. In the processes of the mutual intercommunication of the values, the related values do not just support each other, but also - due to the presence of opposing values - their motivation load is neutralized and thus exerts a weaker influence on the decisions and the behaviour. Therefore a great challenge to religious education is a modernization of the education for values together with a modernization of the rites of passage, which will build up the sense of belonging to the religious community and the trust in it.

Key words: youth, values, pluralism, rites of passage, religion, culture, social changes.

Prof. Dr. Anton A. Bucher

Die Situation des Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland und in Österreich

Wer sich in Slowenien für konfessionellen Religionsunterricht an staatlichen Schulen einsetzt, hat gute Gründe, auf die Religionspädagogik bzw. die Kirche in der Bundesrepublik und in Österreich geradezu neidisch zu sein. In beiden Ländern ist der Religionsunterricht rechtlich optimal abgesichert, in der Bundesrepublik sogar im Grundgesetz (Art. 7,3), in Österreich hingegen im Konkordat sowie im Bundesgesetz zum Religionsunterricht aus dem Jahre 1949. Hinzu kommt, dass konfessioneller Religionsunterricht – gegen den freilich auch immer wieder Kritiken gerichtet wurden und werden – sowohl bei Eltern als auch bei SchülerInnen eine hohe Akzeptanz genießt. Dies zeigten flächendeckende Untersuchungen, die der Verfasser in den letzten Jahren sowohl in Österreich¹ als auch in Deutschland durchgeführt hat.²

Im Rahmen der zur Verfügung stehenden Zeit kann ich bloß einige Aspekte der breiten und facettenreichen Thematik erörtern: 1.) Die rechtliche Stellung des Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland und in Österreich; 2.) Empirische Aspekte, insbesondere die Akzeptanz des Faches bei den Schülern und Schülerinnen; 3.) Religionsunterricht in der Sicht der ReligionslehrerInnen; 4.) Problemfelder des Religionsunterrichts, Zukunftsszenarien und 5. Zusammenfassung

1. Die Rechtliche Stellung des Religionsunterrichts

1.1 Bundesrepublik

Konfessioneller Religionsunterricht ist der einzige Unterrichtsgegenstand, der im Grundgesetz (GG) der Bundesrepublik abgesichert ist. Art. 7, Abs. 3 GG lautet:

¹ A. Bucher, *Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach*, Innsbruck 1996.

² A. Bucher, *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart 2001.

»Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.«

Da der Staat sich selbst in religiösen Dingen ein Mandat abspricht, aber als Ausfluss der Religionsfreiheit und des damit verbundenen Rechts auf religiöse Bildung den Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen etablieren will, benötigt er die Religionsgemeinschaften als Kooperationspartner. Sie konzipieren die Inhalte des Religionsunterrichts, der nur insofern der staatlichen Schulaufsicht unterliegt, als seine Inhalte verfassungskonform sein müssen. Ansonsten ist der Religionsunterricht in die allgemeine Schulorganisation eingebunden.

Die Mitwirkung der Religionsgemeinschaften erstreckt sich insbesondere auf die Erarbeitung von Lehrplänen, die Genehmigung von Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien und die Qualifizierung von Religionslehrern. Religionslehrerinnen und Religionslehrer benötigen die *Missio canonica* als kirchliche Lehrerlaubnis. Sie absolvieren in der ersten Phase der Lehrerbildung ein Hochschulstudium, das mit dem ersten Staatsexamen endet. Sie studieren mindestens ein weiteres Lehrfach und treten nach dem Referendariat und dem zweiten Staatsexamen in der Regel als Beamte in den Staatsdienst. Der Status des Religionsunterrichts als »ordentliches Lehrfach« bedeutet auch, dass wie in anderen Fächern Noten erteilt werden, die versetzungsrelevant sind. Religionsunterricht ist auch Abiturfach.

Mit Bezug auf Art. 4 GG und die dort festgeschriebene negative Religionsfreiheit können Eltern ihre Kinder jederzeit vom Religionsunterricht abmelden. Mit dem 14. Lebensjahr sind Jugendliche religionsmündig und können dies von sich aus tun. Für diese Kinder und Jugendliche und für jene, die keiner Religionsgemeinschaft angehören, wird ein Ersatzunterricht angeboten, der in den meisten Bundesländern die Bezeichnung »Ethik«, in einigen auch »Praktische Philosophie«, »Philosophieren mit Kindern« o. ä. trägt. Einige ostdeutsche Bundesländer haben dem Ersatzfach den Status eines gleichwertigen Alternativfachs gegeben.³

Zwei Bundesländer rückten von dieser Regelung ab, Bremen und Brandenburg. Bremen hat bereits im ausgehenden 19. Jahrhundert erwirkt, dass in staatlicher Regie ein biblischer Unterricht angeboten wird. Das Bundesland Brandenburg hingegen, in dem - wie in den an-

³ Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz: *Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*, Bonn 1998.

deren neuen Bundesländern – nach der Wiedervereinigung das Grundgesetz Geltung erlangte, richtete ein Fach »Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde« für alle SchülerInnen ein. Dies löste einen heftigen, kulturkämpferisch anmutenden Konflikt aus.⁴ Die Kirchen klagten ihr Recht auf konfessionellen Religionsunterricht vor dem Bundesverfassungsgericht ein; geschlossen wurde ein Kompromiss.

1.2 Österreich

Die Beziehungen zwischen Staat und Kirche werden in Österreich durch das Konkordat geregelt, das eine lange Geschichte hinter sich hat, nachdem ein erstes bereits 1448 zwischen Friedrich IV. und Papst Nikolaus V. geschlossen wurde, das bis 1803 (große Säkularisierung) in Geltung blieb. Das jetzt geltende Konkordat geht auf das Jahr 1933 zurück und wurde 1938, als Österreich ins Deutsche Reich eingegliedert wurde, außer Kraft gesetzt. Die Regierung der 2. Republik anerkannte jedoch 1957 seine Gültigkeit neu. Der Religionsunterricht wird schon in Artikel VI angesprochen, wo es in § 1 heißt:

»Der Kirche steht das Recht auf Erteilung des Religionsunterrichts und Vornahme religiöser Übungen für die katholischen Schüler an allen niederen und mittleren Lehranstalten zu ... Die Leitung und unmittelbare Beaufsichtigung des Religionsunterrichts und der religiösen Übungen kommt der Kirche zu

Auf das Konkordat gründet sich das Bundesgesetz zum Religionsunterricht vom 13.7.1949, gemäß dem »für alle Schüler, die einer gesetzlich anerkannten Kirche oder Religionsgemeinschaft angehören, ... der Religionsunterricht ihres Bekenntnisses ein Pflichtgegenstand (ist)«. ⁵ Wie in der Bundesrepublik auch, besteht aufgrund der negativen Religionsfreiheit die Möglichkeit, sich vom Religionsunterricht abzumelden, bis zum 14. Lebensjahr schriftlich von den Eltern, sodann von den SchülerInnen selber, wobei dies nur in den ersten zehn Tages des Schuljahres möglich ist (§ 1, Abs. 2). Erteilt wird Religionsunterricht in einem Ausmaß von zwei Wochenstunden, es sei denn, es »nehmen am Religionsunterricht eines Bekenntnisses in einer Klasse weniger als die Hälfte der Schüler teil, die zugleich weniger als die Hälfte der Schüler dieser Klasse sind«; dann wird Religionsunterricht nur einstündig erteilt. Zuständig ist die Kirche auch für die Anstellung der ReligionslehrerInnen, die teils an Universitäten bzw. kirchlichen Hochschulen, teils an Religionspädagogischen Akademien ausgebildet wer-

⁴ Vgl. den Literaturbericht (ausschließlich Monographien) von A. Bucher, LER: Ein Literaturbericht, in: *Religionsunterricht an höheren Schulen* 45 (2002), 255-260.

⁵ Abgedruckt in H. Schwendenwein, *Religion in der Schule. Rechtsgrundlagen*, Graz 1980

den und eine missio benötigen, die auch entzogen werden kann (in den seltenen Fällen faktisch zumeist aufgrund Wiederverheiratung nach Scheidung, kaum je aufgrund didaktischen Unvermögens). Und nicht zuletzt erarbeiten die kirchlichen Gremien die Religionslehrpläne und approbieren die Religionsbücher, die in die Schulbuchaktion aufgenommen d.h. größten Teils vom Staat bezahlt werden.

Im Unterschied zur Bundesrepublik müssen in Österreich SchülerInnen, die sich entweder vom Religionsunterricht abgemeldet haben oder, weil ohne religiöses Bekenntnis, zu einem solchen nicht verpflichtet sind, kein Alternativfach besuchen. Im Schuljahr 1997/98 starteten in der gymnasialen Oberstufe Schulversuche in »Ethikunterricht«, die (kirchen-)politisch lange und heftig umstritten waren. Sie haben sich nicht zuletzt im Hinblick auf den Religionsunterricht bewährt, sind doch an den mittlerweile mehr als 100 Schulversuchsstandorten die Abmeldungen vom Religionsunterricht um die 20 % zurückgegangen.⁶

In Österreich wird auch islamischer Religionsunterricht erteilt; prinzipiell können alle staatlich anerkannten Religionsgemeinschaften (in Österreich momentan 12) ihr Recht auf einen staatlich finanzierten Religionsunterricht geltend machen. In der Bundesrepublik hingegen wird Islamischer Religionsunterricht noch immer kontrovers diskutiert;⁷ strittig ist vor allem, welche islamische Gruppierung der repräsentative und befugte Ansprechpartner ist.

2. Empirische Einblicke in den Religionsunterricht

Religionsunterricht ist in Deutschland und in Österreich nicht nur rechtlich hervorragend abgesichert, sondern erfreut sich auch bei seinen AdressatInnen einer beachtlichen Akzeptanz. Zwar besteht ihm gegenüber nach wie vor das Vorurteil, er langweile die SchülerInnen mit unverständlichen (Katechismus-)Sätzen, indoktriniere veraltete Moral und sei bei den SchülerInnen unbeliebt. Tatsächlich brachte eine der ersten Studien zur Beliebtheit von Schulfächern, 1903 von Lobsien durchgeführt, zu Tage, dass 500 SchülerInnen Leibeserziehung zu ihrem Lieblingsfach erklärten, Religionsunterricht hingegen als das unbeliebteste Fach kritisierten.⁸ Auch im Umfeld von 1968 (StudentInnenbewegung) galt er als Prototyp eines unbeliebten Faches.⁹

⁶ A. Bucher, *Ethikunterricht in Österreich. Bericht der wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche »Ethikunterricht«*, Innsbruck 2001.

⁷ L. Hagemann, *Islamischer Religionsunterricht an deutschen Schulen?*, in: *Jahrbuch für Religionswissenschaft und Theologie der Religionen* 1999, Heft 7/8, 272-278.

⁸ Zu bisherigen Akzeptanzstudien des Religionsunterrichts: A. Bucher (Anm. 1), 18-32.

Es waren insbesondere die Innovationen und Investitionen in der methodisch-didaktischen Ausbildung der ReligionslehrerInnen, die zu einer deutlichen Qualitätssteigerung des Unterrichts führten.

1995 befragte das Institut für Religionspädagogik der Universität Salzburg 2700 österreichische Kinder und Jugendliche, die teils die Hauptschule, teils das Gymnasium besuchten, zu ihrem Religionsunterricht. Dabei zeigte sich eine überraschend hohe Beliebtheit: In einer Rangfolge der zehn beliebtesten Schulfächer nahm er Rang vier ein, zwar deutlich hinter Sport, aber nahezu gleichauf wie Kunst und Werken.¹⁰ Als Faktoren, die die Beliebtheit des Faches begünstigen, stellten sich heraus: Ein handlungsorientierter Unterricht, der mannigfaltige Aktivitäten der SchülerInnen ermöglicht, die religiöse Sozialisation im Elternhaus, ein gutes Schulklima. Negativ hingegen wirkt sich vor allem gestörte Disziplin aus, aber auch, wenn das Fach als Gaudistunde erlebt wird, in der man auch die Jause verzehren kann. Insgesamt wird Religionsunterricht von österreichischen SchülerInnen gut akzeptiert: gerade einmal um die 6 % haben sich abgemeldet,¹¹ in den Volksschulen im Promillebereich, am häufigsten hingegen bei den Bundesoberstufenrealgymnasien.

Diese insgesamt günstigen Ergebnisse weckten die Frage, ob es sich hierbei um ein österreichisches Privileg handelt, gehören doch in der Alpenrepublik um drei Viertel der Bevölkerung der katholischen Kirche an. Aber dass es sich diesbezüglich in der Bundesrepublik ähnlich verhält, war allein schon von daher zu vermuten, dass sich auch dort 'nur' um die fünf Prozent der katholischen SchülerInnen vom Religionsunterricht abmelden.¹²

Im Jahr 1999 befragte ich, beauftragt von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, in vier typischen Regionen der Bundesrepublik (Bayern, Rhein-Main, Hildesheim-Hannover, Sachsen) schriftlich mehr als 7000 SchülerInnen zu ihrem Religionsunterricht: Wie beliebt ist er? Welche Lerneffekte werden ihm zugeschrieben? Welche Themen kommen zur Sprache? Welche Methoden werden eingesetzt? Insgesamt zeigte sich eine beachtliche Akzeptanz, aber auch, dass das Alter für die Beurteilung dieses Faches eine entscheidende Rolle spielt.

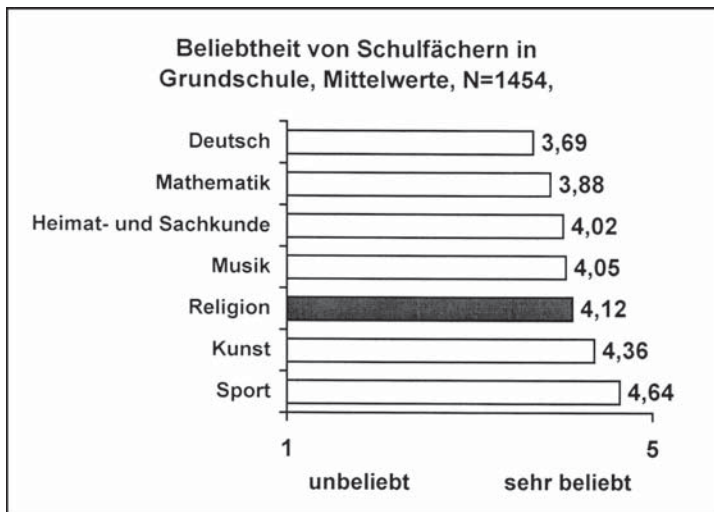
⁹ N. Havers, *Der Religionsunterricht - Analyse eines unbeliebten Faches*, München 1972.

¹⁰ A. Bucher (Anm. 1), 40.

¹¹ Zu den Abmeldemotiven: G. Ritzer, *Reli oder Kaffeehaus. Eine empirische Spurensuche nach Einflussfaktoren zur Beteiligung am und Abmeldung vom Religionsunterricht bei über 1500 SchülerInnen*, Thaur 2003.

¹² W. Verburg, *Zur Situation des katholischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*, in: J. D. Gauger (Hg.), *Sinnvermittlung, Orientierung, Werte-Erziehung*, St. Augustin 1998, 79.

RU der Grundschule: sehr beliebt und sehr wichtig



Mehr als drei Viertel der Dritt- und ViertklasschülerInnen assoziieren Religionsunterricht mit einem glücklichen Gesicht; nur Kunst und Sport sind noch beliebter.

Auch meint gut die Hälfte, das Fach sei »sehr wichtig für ihr Leben«. Entsprechend hoch sind die ihm bescheinigten Lerneffekte. Neun von zehn SchülerInnen sagen, sie hätten viel über Jesus gelernt, 85% über Gott.

Wovon hängt die hohe Akzeptanz ab? Interessanterweise spielt die Region keine Rolle. Kinder am Chiemsee (Bayern) besuchen Religionsunterricht ebenso gern wie in der norddeutschen Tiefebene. Dies weniger dann, wenn sie diskutieren sollten, sondern vielmehr, wenn sie (Mandalas) malen können, zeichnen, singen, Feste vorbereiten; wenn ihnen biblische Geschichten erzählt werden oder sie beten können, was mehr als die Hälfte in jeder Religionsstunde erlebt. Vier von fünf Kindern sagen, ihre LehrerInnen seien stets freundlich, obschon diese, weil auch GrundschülerInnen Disziplin stören und schwatzen (sehr oft 44%), häufig »Ruhe« schreien müssen (43%).

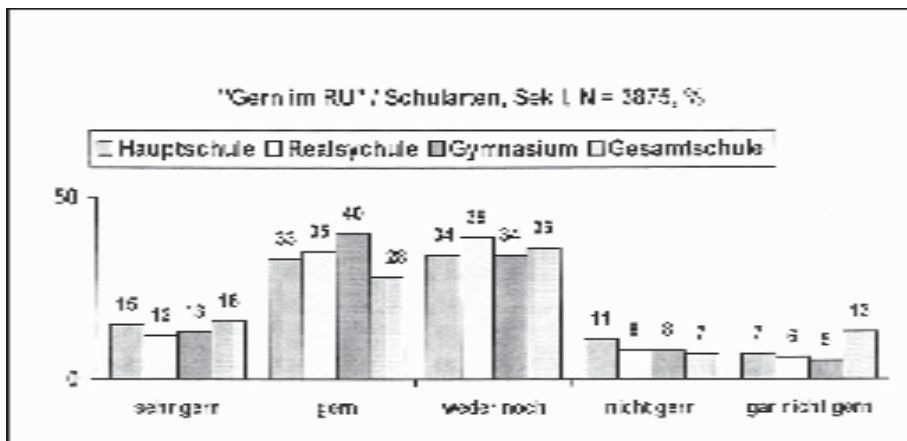
Genuin theologische Themen werden häufiger registriert als anthropologische oder lebenskundliche. Ob in Oberbayern oder zu Füßen des Taunus: Am häufigsten kommt die Rede auf Gott (sehr oft 84%), sodann Jesus (83%); auffallend selten sind »Dritte Welt« (11%), »Probleme in der Familie« (11%) sowie »in der Schule« (14%). Religionsunterricht in der Grundschule ist somit weniger problemorientiert als vielmehr biblisch-theologisch akzentuiert. ReligionslehrerInnen vorzuwerfen, sie würden die eigentliche Sache vernachlässigen, ist ungerechtfertigt; vielmehr gelingt es ihnen, auch bei 40% jener SchülerInnen, die religiös nicht oder kaum sozialisiert sind (85% kennen kein regel-

mäßiges Tischgebet), Religion als etwas für ihr Leben »sehr Wichtiges« zu vermitteln. Dies insbesondere mit Methoden, die ihre Selbsttätigkeit ermöglichen, ohne die es auch religiöse Bildung nicht gibt.

Die enorme Beliebtheit des Faches korreliert mit einer hohen Akzeptanz christlicher Glaubensinhalte. 90% halten für richtig, Gott könne Wunder wirken; noch mehr, Jesus sei von den Toten auferstanden. Diese religiöse Unbefangenheit¹³ – in einer als nachchristlich etikettierten Epoche eher überraschend – ist auch entwicklungspsychologisch bedingt und erinnert an das von Fowler beschriebene Stadium des mythisch-wortwörtlichen Glaubens.¹⁴ Bei diesem bleiben Kinder jedoch nicht stehen. Dies umso mehr, als sie bereits im Grundschulalter zu mehr als 70% der Meinung sind, jeder solle das glauben, was er für richtig hält.

RU in der Sekundarstufe I

In dieser Schulstufe (10 bis 15 Jahre) machen Heranwachsende folgenschwere Entwicklungsaufgaben durch. Diese wirken sich auf ihre Einstellung gegenüber Kirche und Religion ebenso aus wie auf den Religionsunterricht. Zwar behält er den Nimbus, ein lockeres, friedliches, gerechtes und wenig schwieriges Fach zu sein. Aber seine Beliebtheit geht, an den Haupt-, Real- und Gesamtschulen ebenso wie an den Gymnasien, mit dem Alter deutlich zurück. Während er für die 10jährigen das viertliebste Fach ist (hinter Sport, Kunst, Mathematik), rangiert er bei den 15 jährigen an drittletzter Stelle, geringfügig vor Latein und Physik. Dennoch besuchen ihn nur wenige SchülerInnen ausdrücklich nicht gern:



¹³ Diese wird den Kindern auch von den LehrerInnen attestiert: R. Englert, – R. Güth (Hg.), »Kinder zum Nachdenken bringen«, Stuttgart 1999, 74.

¹⁴ J. W. Fowler, *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*, Gütersloh 1991.

Die dem Fach zugeschriebene Effizienz vermindert sich deutlich, vor allem in Richtung »teils/teils«. »Ich kann in meinem Leben brauchen, was ich im RU lerne«, ist für 5% »sehr richtig«, 19% »richtig«, 55% »teils/teils«. Die stärksten Effekte werden dem Unterricht hinsichtlich der Kenntnisse über andere Religionen bescheinigt: *»Als die Zeugen Jehovas zu uns kamen, konnte ich auch Gegenfragen stellen. Ich war besser informiert«* (weiblich, 13). Gut die Hälfte habe gelernt »selbständig über meinen Glauben nachzudenken«, der Würzburger Synode (s.u.) zufolge ein legitimes und wichtiges Ziel. 40 % bejahen, der Religionsunterricht habe ihre Allgemeinbildung erweitert, ebenso viele zumindest »teils / teils«, und nur 7 % überhaupt nicht. Auch die Gottesbeziehung wird – für immerhin 31% – durch den Religionsunterricht gefördert: *»Als mein Opa starb, hatte ich das Gefühl, dass Gott bei mir ist. Dieses Wissen kommt aus dem RU«* (w, 16). Jeder/r fünfte attestiert dem Fach, die Kirche nähergebracht zu haben. Die Abmeldungsbereitschaft ist niedrig; jede/r sechste dachte schon ernsthaft darüber nach, sich abzumelden.

Das Binnengeschehen des RU entscheidet am stärksten über Akzeptanz und Effizienz. Disziplinstörungen, in Ausmaß und Schwere nicht zu bagatellisieren (32% sagen, der/die LehrerIn schreie stündlich »Ruhe«), sind Gift: *»Meinen RU, jetzt in der siebten Klasse, finde ich total Scheiße. Weil uns die Lehrerin gar nicht im Griff hat und daher alle tun und lassen, was sie wollen, vor allem schwätzen. Die Lehrerin kommt gar nicht zu Wort und wir, oder ich, dabei nichts lerne(n).«* Fatal ist auch, wenn Religionsunterricht als bloße Erholungsstunde erlebt wird, was für jede/n vierte/n stets der Fall sei; dies vermindert Akzeptanz und Effizienz drastisch und endet in aller Regel im disziplinarischen Chaos.

Positive Prognosen auf die Beliebtheit des Faches ermöglicht der Faktor »Aktivität mit als lebensnah eingeschätzten Themen«: *»Es hat Spaß gemacht, über die Liebe und das Sexualleben des Menschen zu sprechen«* (männlich, 14). Als lebensrelevant können aber auch dezidiert theologische Themen gewürdigt werden: *»Mir gefällt sehr gut, dass du im RU soviel von Gott erfährst«* (w, 11), sowie religiöse Vollzüge wie Meditationen: *»Manchmal meditieren wir. Unsere Lehrerin liest uns zu einer Musik eine Geschichte vor. Das finde ich super«* (w, 12). Entscheidend ist jeweils, ob es gelingt, die SchülerInnen in Aktivität zu bringen, sei sie 'äußerlich' – Collagen gestalten, Projekte, miteinander diskutieren (die im RU ohnehin häufigste Tätigkeit) –, sei sie innerlich: sich von einer Geschichte betreffen lassen, an einem kognitiven Konflikt arbeiten etc. Aktivität im Religionsunterricht korreliert mit Wohlbefinden, wie es gut 40% stündlich erleben, 14% »nie«.

Engagierte LehrerInnen: Wie jeder Unterricht, steht und fällt auch Religionsunterricht mit den LehrerInnen. Diese werden keineswegs als indoktrinär erlebt (nur 5 % sagen, die LehrerInnen würden stets ihre Meinungen aufzwingen); mehrheitlich wird ihnen attestiert, guter Laune zu sein, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten und zu bekennen, was sie persönlich denken und glauben. Eher selten erzählen sie spannende Geschichten oder aus ihrem Leben, obschon SchülerInnen dies sehr zu schätzen wissen: »Der Lehrer erzählt aus seinem Leben seine Erfahrungen, und wir denken dann darüber nach, ob wir das auch so gemacht hätten« (m, 14).

Die häufigsten Themen sind in der Sicht der SchülerInnen Gott (oft: 78 %), Jesus (71 %), Bibel (54 %), andere Religionen (49 %); am seltensten zur Sprache kommen Umwelt (15 %), Dritte Welt (19 %), Probleme in der Klasse (22 %). Mit steigendem Alter geht die Häufigkeit dezidiert theologischer Themen zurück, die der lebenskundlichen hingegen steigt. Keineswegs halten die SchülerInnen nur 'anthropologische' Themen wie »Liebe, Partnerschaft« für wichtig (72 %); auch Gott ist dies für 68 %. Weniger wichtig sind »Geschichte der Kirche« (32 %), »Biblische Geschichten« (39 %), »Zehn Gebote« (40 %), »Sekten / Okkultismus« (45 %).

Der altersmäßige Rückgang an Akzeptanz und Effizienz des Religionsunterrichts geht mit einem vergleichbaren **Schwinden subjektiver Religiosität** einher. Während sich die 10- bis 11jährigen zu 57 % ausdrücklich als religiös verstehen und ebenso viele überzeugt sind, Gott könne – in welcher Weise auch immer – in die Welt eingreifen, beträgt die Quote der 'Religiösen' bei den 18jährigen noch 38 %. Nurmehr 30 % verfügen über das Bild eines aktiven Gottes; deutlich mehr sind deistisch eingestellt. Noch drastischer sinkt die Akzeptanz der Kirche: Während ihr die jüngsten zu knapp 60 % attestieren, den 'richtigen' Glauben zu verbürgen, tun dies die ältesten (18 Jahre und mehr) noch zu 5%.

Akzeptanz und Effizienz des Faches hängen stark vom religiösen Hintergrund ab. SchülerInnen, zuhause überdurchschnittlich stark religiös sozialisiert (10 % der Gesamtstichprobe), attestieren dem RU zu 75 %, er sei in ihrem Leben zumindest »teils« eine Hilfe gewesen, solche mit keiner religiösen Erziehung (44 % der Stichprobe) zur Hälfte. Einerseits verstärkt Religionsunterricht ohnehin schon geformte religiöse Einstellungen, andererseits vermag er in einem beachtlichen Maß auch zu kompensieren. Für viele SchülerInnen ist er der einzige Ort, an dem sie ausdrücklich Religion und 'Gott' begegnen. In der Tat bejahten die religiös wenig Sozialisierten häufiger, ohne Religionsunterricht würde ihnen das Wissen von Gott fehlen. Ein zwölfjähriger Hauptschüler begründete die Notwendigkeit des Faches

so: »Weil man dann nichts über die Religion wissen könnte. Wir würden nichts über Gott lernen, wir würden Jesus gar nicht kennen.«

3. Zielsetzungen und Befindlichkeit der ReligionslehrerInnen

ReligionslehrerInnen werden, in der Bundesrepublik wie in Österreich, von der Kirche beauftragt. Sehen sie ihr primäres Ziel darin, im Religionsunterricht die SchülerInnen kirchlich zu sozialisieren und Verkündigung zu leisten, wie dies in der sogenannten materialkerygmatischen Phase der Religionspädagogik bis in die sechziger Jahre der Fall war?¹⁵ Dies ist nurmehr bedingt der Fall. Katechetischer Religionsunterricht geriet zumal im Umfeld von 68 in eine schwere Akzeptanz- und Legitimationskrise. Die SchülerInnen waren es leid, Katechismussätze zu memorieren; KirchenkritikerInnen beanstandeten als anachronistisches Privileg, dass an staatlichen und zu weltanschaulicher Neutralität verpflichteten Schulen eine Religionsgemeinschaft ihre Doktrin vermittelte. Als wegweisend erwies sich die Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik, die auch einen historischen Beschluss zum Religionsunterricht fasste.¹⁶ In diesem bekannten sich die Synodalen nicht nur zum Konvergenz- bzw. Korrelationsprinzip – Lebenserfahrungen auf Glauben zu beziehen, und umgekehrt –, sondern auch zu realistischen Zielvorgaben für den Religionsunterricht. Dieser »soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glauben befähigen«;¹⁷ er kann auch dann als erfolgreich gewertet werden, wenn SchülerInnen, die sich als ungläubig betrachten, »den eigenen Standpunkt klarer zu erkennen« vermögen.¹⁸

Welche Ziele ReligionslehrerInnen vor allem verfolgen, wurde in den letzten Jahren sowohl in der Bundesrepublik als auch in Österreich wiederholt erfragt. Eine besonders umfassende Studie – allerdings bei evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen – legte Feige vor.¹⁹ Die Befragten intendieren mit ihrer Arbeit insbesondere, »den SchülerInnen durch Orientierungsangebote zu persönlicher Iden-

¹⁵ Zu den konzeptionellen Entwicklungslinien der Religionsdidaktik: G. Hilger u.a., *Konzeptionelle Entwicklungslinien*, in: G. Hilger u.a., *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium und Beruf*, München 2001, 42-66.

¹⁶ Beschluss: *Religionsunterricht*. In: *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*. Offizielle Gesamtausgabe, Freiburg i.Br. 1976, 123-152.

¹⁷ Ebd. 139.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ A. Feige u.a., *Religion bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen*, Münster 2001

tität zu verhelfen«, Wertvorstellungen zu vermitteln, »ihre Gefühle sensibel wahrzunehmen«, weniger jedoch »Lehrtraditionen zu diskutieren, konfessionelle Positionen zu stützen, Bezüge zu gelebter Religion herzustellen«. ²⁰ Offensichtlich orientieren sich die Lehrpersonen primär an personalen Qualifikationen der SchülerInnen (vor allem Ich-Identität), weniger jedoch an kirchlicher Sozialisierung und Tradierung theologischen Fachwissens.

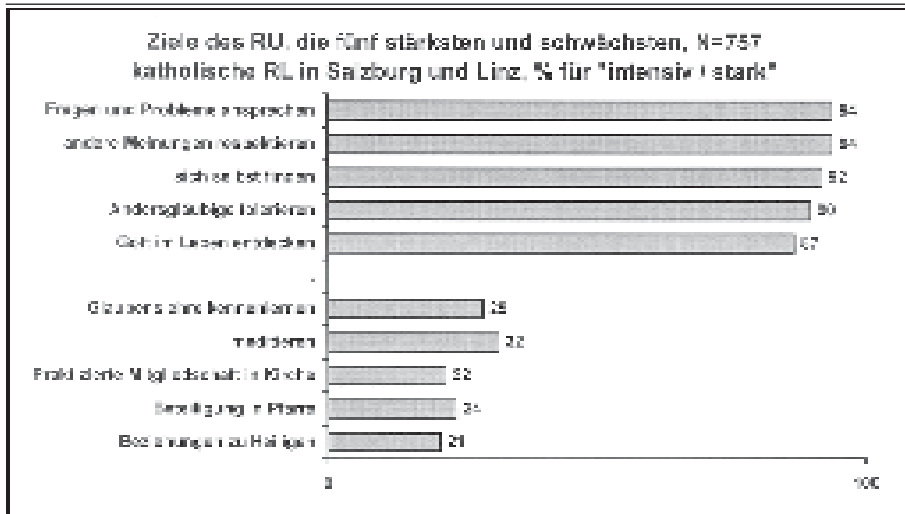
Verhält es sich bei katholischen ReligionslehrerInnen anders? In keinster Weise! Katholische und evangelische Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum kooperieren schon längst und blicken mittlerweile auf eine Jahrzehnte dauernde Geschichte mit sehr vielen Parallelen zurück: Gemeinsamkeit überwiegt, und nicht Differenz, ²¹ auch bei den bedrängenden Problemen (speziell Plausibilitätsverlust der Kirchen). 1995 befragte ich in der Erzdiözese Salzburg 400 ReligionslehrerInnen aller Schularten nach ihrer Befindlichkeit, ihren beruflichen Problemen und Belastungen, aber auch nach ihren Zielen. Sie favorisierten vor allem personale Kompetenzen der SchülerInnen: am stärksten, »dass sie ein Gespür für den Mitmenschen entwickeln« (von 95 % »sehr« angestrebt), gefolgt von »dass sie in ihrem Leben einen tragfähigen Sinn« finden (94 %), am wenigsten jedoch, »dass sie später der Kirche treu bleiben, konkret: den Kirchenbeitrag entrichten« (5 %), und ebenfalls wenig, dass sie die Kirche besuchen (16 %) bzw. in der Pfarre Heimat finden (32 %). ²²

Im Winter 2002/2003 wurde eine ähnliche Befragung bei 757 Unterrichtenden in den Diözesen Salzburg und Linz wiederholt. Folgende Grafik zeigt die fünf Zielformulierungen, die am meisten Zuspruch erhielten bzw. die fünf mit der niedrigsten Akzeptanz:

²⁰ Ebd. 226.

²¹ A. Bucher, *Gemeinsamkeit, nicht Differenz. 'Katholische' Anmerkungen und Ergänzungen zur evangelischen ReligionslehrerInnenstudie* von Feige u.a.. Erscheint in: B. Dressler - A. Feige (Hg.).

²² A. Bucher (Anm. 1), 129-132.



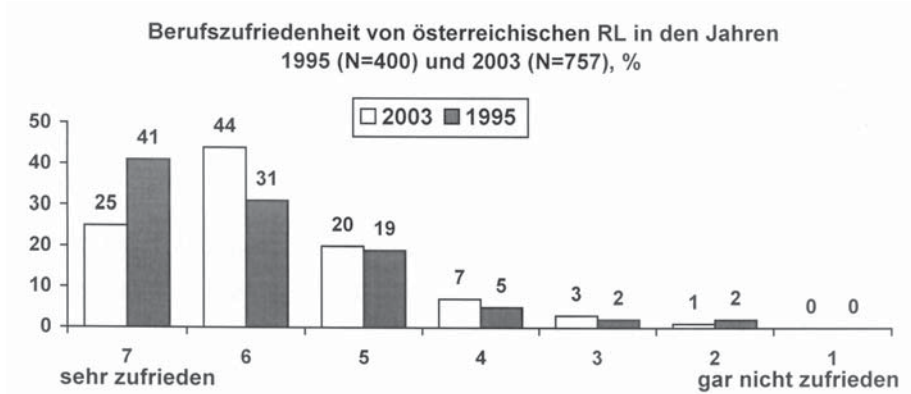
Bevor solche Ergebnisse bewertet werden, ist zu differenzieren, speziell nach Schularten. LehrerInnen an Volksschulen zielen zu immerhin 43 % »intensiv / stark« an, dass die SchülerInnen sich am Leben der Pfarre beteiligen, solche an Gymnasien, deren SchülerInnen sich aus verschiedenen Pfarreien rekrutieren, verständlicherweise seltener (5 %). Dass ReligionslehrerInnen mehrheitlich »auf der Basis christlich-biblischer Wertvorstellungen eine Entwicklung der SchülerInnen hin zu personal-autonomer Entfaltung« erreichen wollen,²³ weniger jedoch Katechese im traditionellen Sinn, kann man unterschiedlich werten. Repräsentanten der Kirche können zur Kritik verleitet werden, die ReligionslehrerInnen würden ihre eigentliche Aufgabe – die Weitergabe des kirchlichen Glaubens, bestenfalls systematisch und vollständig (Catechesi Tradendae) – nicht mehr erfüllen. Allerdings hatte kein Geringerer als Kardinal Schönborn eingeräumt, es sei wichtig, von den ReligionslehrerInnen »nicht Unmögliches zu erwarten: In sehr vielen Schulen wird der Religionsunterricht keine 'Katechese' als 'Einführung in die Fülle christlichen Lebens' sein können.«²⁴ Jedenfalls wird man ReligionslehrerInnen in Deutschland und in Österreich nicht nachsagen können, sie würden bloß stimmungsabhängige Lebenskunde oder unverbindliche Religionskunde betreiben; vielmehr liegt ihnen daran, dass sich der biblisch-christliche Glaube als förderlich für die Persönlichkeitsentwicklung, Lebensbewältigung und Bildung der ihnen anvertrauten Kinder auswirkt.

ReligionslehrerInnen in der Bundesrepublik wie in Österreich werden oft bedauert. Ihre Aufgabe sei mit den zusehends mehr nicht

²³ Feige (Anm. 19), 448.

²⁴ Zit. in: A. Bucher (Anm. 1), 160.

mehr kirchlich sozialisierten Kindern schwieriger geworden; auch die zahlreichen Affären innerhalb der Kirche, ihr angeschlagenes Image etc. würden sie zusätzlich belasten. Dennoch ist die Berufszufriedenheit der ReligionslehrerInnen erstaunlich hoch, in der Bundesrepublik²⁵ ebenso wie in Österreich:



Nicht alles, was ReligionslehrerInnen als Belastung angeben, reduziert ihre Berufszufriedenheit auch wirklich. So empfinden immerhin 60 % der österreichischen ReligionslehrerInnen das Image der Kirche als zumindest »etwas« belastend; aber statistische Analysen (Korrelationen) zeigen, dass die Berufszufriedenheit nicht umso geringer wird, je belastender die Amtskirche eingeschätzt wird. Wirkliche Zufriedenheitssenkter sind vielmehr Disziplinstörungen sowie fehlende Anerkennung für die tagtäglich geleistete religionspädagogische Arbeit. Daraus ergibt sich die pastorale Konsequenz, dass die amtliche Kirche ReligionslehrerInnen nicht verdächtigt, im Glauben zu lax und in ihrer Arbeit zu wenig engagiert zu sein, sondern ihnen vielmehr – wie Bischof Weber aus Graz einmal formulierte – »glasklares Vertrauen« entgegenbringt.²⁶

4. Problemfelder des Religionsunterrichts, Zukunftsszenarien

Obschon die rechtliche Absicherung von Religionsunterricht sowohl in Österreich als in der Bundesrepublik nicht besser sein könnte, ist Religionsunterricht mit einer Reihe von Problemen konfrontiert:

1.) Religionsunterricht, wie ihn sich manche Verantwortliche der Kirche wünschen – als Einübung in den christlichen Glauben und Be-

²⁵ R. Englert – R. Güth, »Kinder zum Nachdenken bringen«. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil des katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen, Stuttgart 1999, 49.

²⁶ Zit. aus A. Bucher (Anm. 1) 17.

heimatung in der Kirche – wird angesichts der fortschreitenden Deinstitutionalisierung von Religiosität, speziell aufgrund der Erosion der kirchlichen Milieus (noch) schwieriger werden.²⁷

2.) Für den Religionsunterricht stellt sich die Frage, ob er der Ort werden soll, an dem Kinder religiöse Glaubenserfahrungen machen können, die aber didaktisch und methodisch nicht ‘gemacht’ werden können.

3.) Hinzu kommt, dass keineswegs mehr alle Studierende, die ein Lehramt in Religion anstreben, traditionell kirchlich sozialisiert wurden: religiöses Elternhaus, Freizeit in kirchlicher Kinder- und Jugendarbeit; vielmehr hat eine Befragung von mehr als 700 angehenden ReligionslehrerInnen gezeigt, dass in Nord- und in Ostdeutschland 50 % der Studierenden religiös nur noch ganz spärlich sozialisiert wurden (operationalisiert über Gebet, Kirchgang etc.), wenn überhaupt.²⁸

4.) Obschon ReligionslehrerInnen eine überdurchschnittlich hohe Berufszufriedenheit signalisieren, bestehen in der Unterrichtsversorgung Engpässe, so an Wiener Pflichtschulen, insbesondere aber an berufsbildenden Schulen in der Bundesrepublik, an denen mitunter bis zur Hälfte der Klassen nicht in Religion unterrichtet werden. Offensichtlich ist das Image von Religionsunterricht nur für wenige junge Menschen so attraktiv, dass sie darin eine Berufsmotivation erblicken.

5.) Die Diskussion um LER in Brandenburg hat den konfessionellen Religionsunterricht in der Bundesrepublik verstärkt unter Legitimationsdruck gesetzt. Als am tragfähigsten erweist sich die momentan ohnehin aktuelle bildungstheoretische Begründung des Religionsunterrichts,²⁹ gemäß der Religiosität ein unverzichtbarer Teil von (Allgemein-)Bildung ist.

6.) Dass zur Bildung auch die religiöse Dimension gehört, ist weitgehend konsensfähig, selbst in den neuen Bundesländern nach vierzig Jahren staatlich verordnetem Atheismus; aber das Beispiel Brandenburg (LER) hat gezeigt, dass auch der Staat beanspruchen kann, die ethisch-religiöse Bildung zu konzipieren und durchzuführen.

7.) Vor allem in der Bundesrepublik stellt sich das Problem des ökumenischen Religionsunterrichts, speziell in der Diaspora, aber auch dort, wo evangelische und katholische ChristInnen paritätisch sind.

²⁷ M. Ebertz, *Erosion der Gnadenanstalt. Zum Wandel der Sozialgestalt von Kirche*, Frankfurt 1998.

²⁸ A. Bucher – S. Arzt, *Vom Katecheten zur Religionspädagogin. Eine empirische Untersuchung über die Studienmotive, die religiöse Sozialisation und die Studienerwartungen von jungen TheologInnen*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 42/1999, 19-48.

²⁹ Literaturbericht von P. Biehl, *Die Wiederentdeckung der Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik – ein Literaturbericht*, in: P. Biehl – K. E. Nipkow (Hg.), *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*, Münster 2003, 111-152.

Schulversuche haben gezeigt, dass konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – d.h. evangelische und katholische ReligionslehrerInnen unterrichten abwechslungsweise oder gemeinsam – die konfessionelle Identität gerade nicht verwässert, sondern eher konturiert.³⁰

8.) Einen wachsenden Stellenwert hat das interreligiöse Lernen, insbesondere aufgrund der wachsenden Mobilität und der beachtlichen Anteile von SchülerInnen aus anderen Religionen. Selbst konfessionell gebundene Religionspädagogen haben schon vorgeschlagen, zumindest im Gymnasium einen Religionsunterricht für alle zu konzipieren.³¹

9.) Wie es mit dem Religionsunterricht mittel- und langfristig weitergeht, ist schwer zu prognostizieren. Sollte der zumindest in Österreich festgestellte, kontinuierliche Schwund an KatholikInnen in gleicher Stärke weitergehen, wird deren Quote um das Jahr 2030 unter 50 % liegen. Ob sich dann das Konkordat und das Bundesgesetz zum Religionsunterricht in der bisherigen Weise halten lassen, wird sich zeigen.

5. Zusammenfassung

Religionsunterricht ist sowohl an deutschen als auch österreichischen Schulen rechtlich optimal abgesichert, in der Bundesrepublik sogar im Grundgesetz. Er ist Pflichtgegenstand, wird inhaltlich von den Kirchen verantwortet und vom Staat finanziert. Es gibt momentan keine nennenswerte politische Gruppierung, die seine rechtliche Situation antastet.

Religionsunterricht genießt bei den SchülerInnen eine hohe Akzeptanz. Für GrundschülerInnen zählt er zum Lieblingsfach; mit steigendem Alter geht seine Beliebtheit aber deutlich zurück. In beiden Ländern melden sich nur relativ wenige SchülerInnen ab, im Schnitt um die fünf Prozent, die in der Bundesrepublik Ethikunterricht besuchen müssen, in Österreich hingegen Freistunden haben (ausgenommen an den mittlerweile gut 100 Ethikschulversuchstandorten). Die SchülerInnen attestieren dem Religionsunterricht vor allem, dass er zu ihrer Allgemeinbildung beiträgt, Kenntnisse über andere Religionen vermittelt, zu einem eigenständigen Urteil in Fragen des Glaubens führt – aber weniger hin zur Beheimatung in der Kirche. Für zuse-

³⁰ F. Schweitzer – A. Biesinger, *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Freiburg i.Br. – Gütersloh 2002.

³¹ G. Bitter, *Religionsunterricht als Aufklärung und Diakonie: Überlegungen zum Religionsunterricht an Gymnasien morgen*, in: R. Göllner – B. Trocholepczy (Hg.): *Religion in der Schule?*, Freiburg i.Br. 1995, 187-204.

hends mehr SchülerInnen ist Religionsunterricht der Ort der Erstbegegnung mit biblisch-christlicher Tradition; es gelingt ihm, bei gut einem Drittel der religiös nicht mehr erzogenen Kinder seine Inhalte als auch für sie lebensrelevant zu vermitteln.

ReligionslehrerInnen in beiden Ländern sind mit ihrem Beruf mehrheitlich zufrieden. Sie intendieren durch den Unterricht weniger traditionelle Katechese, als vielmehr, SchülerInnen in ihrer Entwicklung zu begleiten und die biblisch-christliche Tradition als mögliche Lebenshilfe und Vertiefung zu vermitteln.

Mittel- und langfristige Prognosen zur Zukunft des Religionsunterrichts sind schwierig und fehlerbehaftet. Sofern sich der Plausibilitätsverlust der Kirche(n) fortsetzt, wird die Position von konfessionellem Religionsunterricht schwieriger und leichter kritisierbar. Jedenfalls besteht ein hoher pädagogischer und bildungspolitischer Konsens darüber, dass zu einer guten Schule gehört, Religion ausdrücklich zur Sprache zu bringen.

Povzetek: Anton A. Bucher, Die Situation des Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland und in Österreich

Verski pouk je v nemških in avstrijskih šolah optimalno pravno zavarovan, v Nemčiji celo ustavno zaščiten. Je obvezni predmet, za katerega je vsebinsko odgovorna Cerkev, država ga financira. Trenutno ni nobene pomembnejše politične skupine, ki bi njegov pravni položaj postavljala pod vprašaj.

Pri učencih/kah uživa visoko stopnjo sprejetosti. V osnovnih šolah spada med priljubljene predmete. Z večjo starostjo učencev/učenk se tudi njegova priljubljenost pomembno zmanjšuje. V obeh državah se odjavi od predmeta malo učencev, povprečno 5%. Ti morajo v Nemčiji obiskovati pouk etike, v Avstriji imajo zaenkrat prosto uro, razen na okrog 100 šolah, ki so pričele uvajati pouk etike. Učenci in učenke so mnenja, da verski pouk prispeva k njihovi splošni razgledanosti, posreduje spoznanja drugih religij in pomaga k samostojnemu oblikovanju stališč v vprašanih vere. Manj prispeva k vključevanju v Cerkev. Za pomembno število učencev/enk je verski pouk priložnost za prvo srečanje z biblično krščansko tradicijo. Pri dobri tretjini učencev/enk, ki niso bili versko vzgojeni, postanejo verske vsebine pomemben dejavnik njihovega življenja.

Veroučitelji v obeh državah so s svojim poklicem v večini zadovoljni. Pri učenju ne sledijo katehetskim ciljem, ampak učence in učenke veliko bolj spremljajo v njihovem osebnem razvoju in jim biblično krščansko tradicijo posredujejo kot možno življenjsko pomoč in poglobitev.

Srednjeročne in daljnoročne prognoze o usodi verskega pouka so tvegane in težke. Če bo Cerkev izgubljala na svoji verodostojnosti, bo

tudi lažje kritizirati in težje zagovarjati verski pouk. Vsekakor pa obstaja visoko pedagoško in vzgojnopolitično soglasje, da obravnavanje verskih vprašanj spada k dobri šoli.

Ključne besede: verski pouk, pouk etike, obvezni predmet, biblično-krščanska tradicija, priljubljenost, življenjska pomoč.

Summary: **Anton A. Bucher, *The Situation of Religious Instruction in Germany and Austria***

Religious instruction in German and Austrian schools is legally protected in an optimum manner, in Germany it is even protected by the constitution. It is a compulsory subject, the Church is responsible for its contents and the state finances it. At the moment there is no important political group to question its legal position.

With the pupils it enjoys a high degree of acceptance. In elementary schools it is among the popular subjects. As the pupils get older, its popularity decreases, yet a very small number of pupils, about 5 %, apply for a removal from the subject, In Germany they must attend ethic instruction, in Austria they have a free lesson with the exception of about 100 schools that have started to introduce ethic instruction. The pupils are of the opinion that religious instruction broadens their horizons, conveys the knowledge of other religions and helps them to form independent standpoints about religion. However, it contributes less to the integration into the Church. For an important number of pupils, religious instruction is the first opportunity to get in touch with the biblical-Christian tradition. For about one third of the pupils without religious upbringing religion becomes an important factor in their life.

In both countries teachers of religious instruction are mostly satisfied with their profession. At teaching they do not have catechetical goals, but mostly accompany their pupils in their personal development and convey to them the biblical-Christian tradition as a possible help with the problems of life and as a manner of deepening their understanding of life.

Middle-range and long-term prognoses about the fate of religious instruction are risky and difficult. If the Church should be losing its credibility in the future, it will also be easier to criticize and more difficult to defend religious instruction. Nevertheless, there exists a high consent in pedagogy and educational policy that the treatment of religious issues is part of a good school.

Key words: religious instruction, ethic instruction, compulsory subject, biblical-Christian tradition, popularity, help with the problems of life.

Martin Jäggle

Die Aufgabe der Schule im multireligiösen Europa

Vorbemerkung

Das vor wenigen Monaten erschienene päpstliche Dokument »Ecclesia in Europa«, Bilanz der europäischen Bischofssynode 1999, beschreibt in einem Punkt vielleicht zutreffend das geistige Klima im pluralen Europa: »In vielen öffentlichen Bereichen ist es einfacher, sich als Agnostiker denn als Gläubigen zu bezeichnen; man hat den Eindruck, dass sich Nichtglauben von selbst versteht, während Glauben einer gesellschaftlichen Legitimation bedarf, die weder selbstverständlich ist, noch vorausgesetzt wird.« (7)

Das Phänomen der Pluralität ist ein Kennzeichen der gesellschaftlichen Realität Europas. Es fehlt hier der Raum, den Wurzeln dieses Phänomens nachzugehen oder dieses umfassend zu beschreiben, vielmehr soll ein Teilaspekt herausgegriffen werden, der »multireligiöses Europa« benannt ist.

1. Multireligiöses Europa

1.1 Religiöse Pluralität

Die Tatsache der europaweiten religiösen Pluralität, die auch, aber nicht nur eine Folge der Migration ist, muss hier nicht mit Zahlen untermauert werden. Festzuhalten ist jedoch, dass manche christliche Konfessionen, besonders jene der orthodoxen und der orientalischen Kirchenfamilie, der Islam und andere Religionen in großen Teilen Europas noch länger primär als Migrantenkonfessionen und – religionen wahrgenommen werden. Dies hat zur Folge, dass die soziale Stellung der Migranten und ihre gesellschaftliche Randposition, ja teilweise soziale Deklassierung auf deren religiöse Traditionen und Institutionen übertragen werden kann.

Auch wenn es monokonfessionelle bzw. monoreligiöse Regionen geben mag, wären diese allein schon über die allgegenwärtigen Medien mit der multireligiösen Situation konfrontiert. Aber zu oft beruht

die monoreligiöse Wahrnehmung des eigenen Umfeldes auf dem Ausblenden und Nichtwahrnehmen der Anderen mit all den damit verbundenen Folgen. Der Ausdruck religiöse Pluralität dient nicht nur dazu, die Vielfalt religiöser Traditionen auf europäischem Boden zu registrieren, sondern charakterisiert auch einen Aspekt innerhalb der jeweiligen religiösen Tradition.

Das Phänomen des multireligiösen Europas ist nun weder ein Ideal noch ein Fanal, sondern einfach Realität und die humane Qualität einer Gesellschaft zeigt sich darin, wie sie mit Pluralität und im Besonderen auch mit religiöser Pluralität umgeht. Wie überhaupt der rechtliche und politische Umgang mit Pluralität ein Qualitätskriterium europäischer Demokratie wäre.

1.2 Probleme des Umgangs mit religiöser Pluralität

Tomas Halik machte schon bei der Veranstaltung zum Mitteleuropäischen Katholikentag im September 2003 in Prag auf den Trend zum Fundamentalismus aufmerksam, wo die Sehnsucht nach Sicherheit nicht nur alle »Andersdenkenden« dämonisiert, sondern auch die »Häretiker« und »Liberalen« in den eigenen Reihen.¹ Wenn Menschen nach dem Verlust der Gewissheit (*certitudo*) auf Sicherheit (*securitas*) setzen, kann es zu dieser gefährlichen Entwicklung kommen.

Die ethnozentrische Antwort, in der die eigenkulturelle Gruppe (fast) alle positiven Eigenschaften auf sich vereint und die Fremdgruppen (fast) alle negativen, diese Antwort stärkt Bedrohungsszenarien und ist gleichzeitig für alle bedrohlich, besonders für den Zusammenhalt einer Gesellschaft.

Dabei ist die Idee, Kultur wäre eine Art (nationale) Insel, ein fatales Konstrukt des 19. Jahrhunderts. Damit verbunden zeigt sich das Problem des kulturellen Exklusivismus, der kulturelle Pluralität negativ bewertet und ihm ein Ideal von Einheit, das selbst Projektion ist, gegenüberstellt. So wird dann auch die kulturelle Reinheit für die eigene Kultur gefordert und in Folge der Boden für geistige und körperliche Gewalt – nach innen und außen – bereitet.

Ebenso gilt dies für religiösen oder konfessionellen Exklusivismus. Um nicht mißverstanden zu werden: Jede Religion wird stets einen exklusiven Kern haben, der um des je eigenen Wahrheitsanspruchs willen nicht aufgehoben werden kann und aus Respekt vor dem/der Einzelnen und dessen/deren Authentizität auch nicht aufgehoben

¹ T. Halik, *Europas Leib und Seele*, [in:] *Die Furche* Nr. 43/23. Oktober 2003, S. 7 (red. Auszug aus dem Vortrag »«Europa und Abrahams Erbe«, aus dem Engl. v. O. Friedrich).

werden darf. Davon unterschieden ist ein religiöser Exklusivismus, der andere dämonisiert und ihnen jeglichen Zugang zur Wahrheit abspricht. Auf einer solchen Basis kann es keinen Dialog geben, ja es fragt sich, wie überhaupt ein Zusammenleben oder wenigstens ein Nebeneinanderleben möglich sein soll.

1.3 Konsequenzen für den Umgang mit religiöser Pluralität

Pluralität und auch religiöse Pluralität bedeuten nicht Idylle, sondern sind möglicherweise nur dort keine Quelle von Konflikten, wo vielleicht Religionen gesellschaftlich gleichgültig und letztlich bedeutungslos geworden sind. Auch im Dialog wird nicht die Harmonie des Einanderverstehens erreicht werden, sondern eher das Einander-inder-Fremdheit-Begleiten als fruchtbare Lösung anzusehen sein. Die Realität von Konflikten kann als positives Faktum angesehen werden, weil Konflikte auch Chancen in sich bergen. Es gibt gesellschaftliche Konflikte, die religiös grundiert sind oder religiös interpretiert werden, es gibt aber auch Konflikte, die religiös begründet sind. Beispiele für alle drei gibt es genügend. Gesellschaftlich gesehen ist nicht Konfliktvermeidung anzustreben, sondern ein angemessener Umgang mit Konflikten. Der europäische Schlüssel dafür ist die Trennung von Kirche und Staat, sodass keine Religion über die staatlichen Machtmittel zur Durchsetzung ihres Wahrheitsanspruchs verfügen kann. In der näheren Gestaltung des Verhältnisses von Kirchen, Religionen und Staat gibt es unterschiedliche Ansätze in Europa, die sich auch auf die Schule und die ihr zugeschriebenen Aufgaben auswirken.

Jedenfalls erhöht religiöse Vielfalt den gesellschaftlichen Verständigungsbedarf über Religion und Religionen, erhöht die Gefahr des Fundamentalismus, erhöht die Notwendigkeit von Orten der Verge-
wissenheit, erhöht die Vielfalt an oft miteinander konkurrierender Werte und erhöht somit die Nachfrage nach Orientierung, erhöht angesichts des Wahlzwangs die Suche nach Entscheidungshilfen.

1.4 Die Europäische Union

Zwei Aspekte wären zu bedenken. Religionen haben eine Integrationskraft und angesichts der religiösen Pluralität besteht ein besonderer Integrationsbedarf. Was zunehmend von der EU erkannt wird.

Im Beraterstab des Präsidenten der EU gibt es vier Arbeitsbereiche, einer davon widmet sich ausschließlich dem Dialog mit den Religionen, Kirchen und Weltanschauungen. Die Kirchen, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften haben von der EU einen klaren recht-

lichen Status erhalten, ohne die nationalen rechtlichen Besonderheiten damit außer Kraft zu setzen.

Angesichts von Terrorismusgefahr und Einwanderungsproblemen plädierte Ende Oktober 2003 selbst der italienische Innenminister Giuseppe Pisanu mit Nachdruck für eine Institutionalisierung des interreligiösen Dialogs auf EU-Ebene und empfahl wie schon andere führende Leute der EU die Erstellung einer »Europäischen Charta des interreligiösen Dialogs« sowie die Gründung eines »Europäischen Forums« für den Dialog zwischen den Religionsgemeinschaften und den europäischen Regierungen.² Zurecht hat Felix Leinemann bei einem Symposium der EU 2001 darauf hingewiesen, dass der interreligiöse Dialog eine Grundvoraussetzung ist für einen Dialog der Religionen und Weltanschauungen mit der EU.³

In Zusammenhang unseres Themas muss jedoch kritisch angemerkt werden, dass das Weißbuch der EU zu Fragen der Bildung, bezeichnenderweise mit dem Titel »Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft«⁴ versehen, einseitig auf Berufsqualifizierung ausgerichtet ist, ein reduziertes Bildungsverständnis vertritt und Fragen der Allgemeinbildung oder gar der religiösen Bildung darin keine Rolle spielen. Wird die Aufgabe der Schule primär im Horizont dieses Weißbuches bestimmt, kann die Würde des Einzelnen und die Lebensbedeutsamkeit der Bildung auf der Strecke bleiben. Anfang der siebziger Jahre stand der Bildungsreport der UNESCO noch unter dem unserer Meinung nach unverändert gültigen Motto »Learning to be«.

Eine bedenkenswerte Anregung allerdings gibt die EU ihren Mitgliedstaaten: nämlich in ihren Gesellschaften eine umfassende Kultur des Lernens zu fördern.

2. (Religions-)Pädagogische Grundsatzfragen

2.1 Religionspädagogische Reflexion

Die (religiös) plurale Gesellschaft bildet nicht das Problem, sondern den Kontext der Überlegungen. Die Konzentration auf Differenz ist dabei grundsätzliche Natur. »Pluralität ist in ihrem Kern *Differenz*«,

² Kathpress 31.10.2003.

³ W. Burton – M. Weninger (Hg.), *Rechtliche Aspekte der Beziehung zwischen der künftigen Europäischen Union und den Glaubens- und Überzeugungsgemeinschaften. Die Rolle dieser Gemeinschaften und die Zusammenarbeit für eine gemeinsame europäische Zukunft*, Bericht über das Symposium, Brüssel 2002 (Politischer Beraterstab - Europäische Kommission. Working Paper – 2002), S. 53 f.

⁴ Europäische Kommission, *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*, Luxembourg 1996.

meint Karl Ernst Nipkow, »darum bildet der Umgang mit Differenz den Knoten des Pluralismusproblems.«⁵ Noch prägnanter trifft es Hans-Georg Ziebertz, für den Pluralismus, der bis an die Wurzeln geht, 'Differentismus' ist und für den die Vielfalt den Ausgangspunkt (religions-) pädagogischer Bemühungen bildet. Dieser Vorschlag ist sicher brisant, die Verständigung darüber kann - an Ziebertz anschließend - mit zwei Erläuterungen erleichtert werden.

a) Die Fragen nach Einheit und Wahrheit dürfen nicht aufgegeben werden. Das Konzept der kulturellen bzw. religiösen Überlegenheit (durch Exklusion/Ausschluß oder Inkorporation/Vereinnahmung) einerseits und des Relativismus andererseits sind nicht vertretbar. Daher ist »Kommunikation als Weg der Einheitsstiftung und Wahrheitsfindung theologisch und pädagogisch zu entfalten.«⁶

b) Vielleicht bedroht die Vielfalt (christliche) Hegemonie, sie bedroht aber nicht den Aufbau einer (christlichen) Identität, denn, so Ziebertz, Identität wird erst im Gewahrwerden der Differenz möglich.

Somit wäre die Schule eigentlich gefordert, religiöse Differenz nicht zu privatisieren, zu verdrängen oder auszublenden, sondern ihr um der Identitätsfindung und der gegenseitigen Verständigung willen Raum zu geben. Dabei ist die Aufmerksamkeit auch darauf zu richten, dass sich die Vielfalt für die »Anderen« meist auf die Frage reduziert: »Paria oder Parvenu?« So formulierte jedenfalls Hannah Arendt⁷ das traditionelle Dilemma, anders oder gleich zu sein. Außenseiter/in oder Assimilant/in?

Aus Sorge, junge Menschen könnten diskriminiert werden, vermeiden manche Lehrer/innen die Thematisierung von (religiöser) Differenz, andere wieder sehen in der Integration von (religiöser) Differenz in den Raum der Schule eine Bedrohung des Schulfriedens. Dass in beiden Fällen eine Atmosphäre der Assimilierung im Sinne eines religiös wertfrei gedachten, religiöse Traditionen aber tatsächlich abwertenden Säkularismus verstärkt wird, bleibt wahrscheinlich unreflektiert. Gibt es dazu heute Alternativen? Die praktische Frage lautet in Weiterführung von Annedore Prengel:

- *Wie kann pädagogisches Handeln der geschlechtlichen, kulturellen, religiösen und individuellen Verschiedenheit der Menschen gerecht werden?*

- *Wie kann Pädagogik dabei das demokratische Prinzip der Gleichberechtigung verwirklichen?*

⁵ K. E. Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt*, Bd. 1.: Moralphädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998, S. 176.

⁶ H.-G. Ziebertz, *Religiöse Identitätsfindung durch interreligiöse Lernprozesse*, [in:] *Religionspädagogische Beiträge* 36/1995, S. 91.

⁷ n. A. Prengel, *Pädagogik der Vielfalt*, Opladen² 1995, S. 14.

2.2 Zum Problem der ‘Anerkennung’

Die Forderung nach Anerkennung der ‘Anderen’ durchzieht alle Konzepte interkulturellen Lernens, ohne zu begründen, wie dies zu denken, zu verstehen oder möglich wäre.

Können Formen des Umgangs mit dem Fremden, fragt Volker Drehsen, »dem Fremden die Fremdheit belassen, nicht nur aus ethischem Respekt vor dem Anderssein des Anderen, an dem erst das eigene So-Sein erkannt zu werden vermag, sondern auch aus dem konstitutionstheoretischen Grund heraus, dass Identität überhaupt erst im Bewusstsein der Differenz entstehen kann, die eine Voraussetzung jeder sachgemäßen und produktiven Anverwandlungen des Fremden darstellt?«⁸

Johann Baptist Metz fordert eine neue hermeneutische Kultur, »die Kultur der Anerkennung der Anderen in ihrem Anderssein«⁹, zu der Paulo Suess kritisch anmerkt: »Wer das Anerkennungsparadigma zu Ende denkt, wird irgendwann eingestehen müssen, dass es sich dabei nicht nur um die Anerkennung der Anderen durch die Einen, sondern um die gegenseitige Anerkennung aller handelt.«¹⁰ In ähnlicher Weise fordert der kanadische Philosoph Charles Taylor »recognition« (Anerkennung)¹¹, was deutlich mehr ist als »respect« oder gar Toleranz, ein Wort, das alltagssprachlich oft eher mit einem noblen Schein die eigene Gleichgültigkeit verdeckt.

2.3 Schule und religiöse Pluralität

Doris Knab verweist zu Recht darauf, dass religiöse Fragen der Heranwachsenden sich nicht »diszipliniert« melden, »im doppelten Sinn des Wortes, und man kann sie nicht als am falschen Ort oder zur falschen Zeit gestellt zurückweisen«.¹²

Ist Religion als Verwiesensein an einen letzten Sinngrund nur an ein Fach gebunden oder hat es auch Platz in der Schule in ihrer Gesa-

⁸ V. Drehsen, *Die Anverwandlung des Fremden*, [in:] J. A. van der Ven – H.-G. Ziebertz (Hg.), *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen*, Kampen – Weinheim 1994, S. 63.

⁹ J. B. Metz – H.-E. Bahr, *Augen für die Anderen. Lateinamerika – eine theologische Erfahrung*, München 1991, S. 59.

¹⁰ P. Suess, *Über die Unfähigkeit der Einen, sich der Anderen zu erinnern*, [in:] E. Arens (Hg.), *Anerkennung der Anderen. Eine theologische Grunddimension interkultureller Kommunikation*, Freiburg i. B. 1995, S. 80.

¹¹ Ch. Taylor, *Multiculturalism and »The Politics of Recognition«*, Princeton 1992, deutsch: Ch. Taylor, *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*, Mit einem Beitrag von J. Habermas, Frankfurt/M 1993.

¹² D. Knab, *Religion im Blickfeld der Schule*, [in:] *Jahrbuch der Religionspädagogik*, Bd. 12 (1995), Neukirchen-Vluy 1996, S. 70.

mtheit? Hartmut von Hentig plädiert für die »Schule als Erfahrungsraum«, der offen ist für Sinnfragen, die sich zur »Unzeit« und am »falschen Ort« stellen. Trotzdem braucht es Organisationsformen, »die offen sind für die Dimension des Religiösen«.¹³ Wird nur im Kontext des Religionsunterrichts über religiöse Fragen nachgedacht, wird er zum schulischen Reservat für Religion. Grundsätzlich wären alle Fächer religiös relevant, sie hätten eine religiöse Dimension, ohne deshalb konfessionell vereinnahmt zu werden. Im Mai 2002 hat etwa die Coordinating Group for Religious Education in Europe (CoGREE) nach Wien eingeladen, eine Allianz von sechs Organisationen im Bereich religiöser Erziehung in Europa. Die Konsultation machte deutlich, dass Schulen auf das Zusammenleben in einer pluralen und demokratischen Gesellschaft vorbereiten müssen. In diesem Zusammenhang haben junge Menschen ein Recht, »in der Schule zu erfahren, wie Religion, Religionen und Weltanschauungen zu einem gelingenden Zusammenleben beitragen können«. Daher sollte kein Schulwesen ohne Angebote religiöser Bildung sein. Außerdem braucht Demokratie »die verschiedenen Religionen und humanistischen Weltanschauungen als Mitträger und Quelle von Sinnfindung und gemeinsamer Werte des Zusammenlebens«. Da es Religion in Europa vor allem in der Vielfalt christlicher, jüdischer und islamischer Traditionen gibt, wären plurale Lösungen gefordert.¹⁴

2.4 Beispiel Österreich

Ich komme aus einem Land, in dem der Religionsunterricht ordentliches Pflichtfach mit Abmeldemöglichkeit ist. Alle dreizehn staatlich anerkannten Religionsgesellschaften haben das Recht, einen konfessionellen Religionsunterricht zu erteilen. Alle Kosten, die im Zusammenhang des Religionsunterrichts entstehen, auch die Schulbücher, werden vom Staat getragen. So waren in der Großstadt Wien im Schuljahr 2002/03 an Pflichtschulen (Volksschulen, Hauptschulen, Polytechnische Schulen, Sonderschulen) neben den 547 römisch-katholischen Religionslehrer/innen auch 54 evangelische, 24 orthodoxe, 15 altorientalische, 6 altkatholische, 3 jüdische, 62 islamische Religionslehrer/innen und 1 Buddhistin tätig.¹⁵ 40% der konfessionslosen Schüler/innen besuchten den römisch-katholischen Religionsunterricht.

Bewältigt wird diese konfessionelle und religiöse Vielfalt bei kleineren Schülerzahlen durch Nachmittagsunterricht, schulstufenübergre-

¹³ W. Schöning, *Über eine »terminologische Nebelbombe« und das »Religiöse« im Schulkonzept*, [in:] A. Battke u.a. (Hg.), *Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chancen von Religion in der Schule der Zukunft*, Freiburg 2002, S. 271.

¹⁴ www.cogree.com/download/Pressedeutsch4.doc.

ifenden Unterricht und die Errichtung von Sammelklassen für mehrere Schulen. Dadurch kommt es einerseits zu einer Desintegration des Religionsunterrichts aus dem Schulalltag und andererseits bei kleineren Gemeinschaften zu hohen Abmelderaten, weil der Besuch des Religionsunterrichts aus verschiedenen organisatorischen Gründen für die betroffenen Kinder im Volksschulalter nicht möglich ist. In höheren Schulstufen steigt die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme am RU erfahrungsgemäß nicht.

Die österreichische Antwort auf die Situation der religiösen Pluralität hat eine positive Seite. Der Pluralität wird Rechnung getragen und alle gesetzlich anerkannten Religionsgesellschaften haben die gleichen Rechte. Die Hürden für ihre Anerkennung wurden allerdings vor wenigen Jahren per Gesetz erhöht. Andererseits sind auch die Grenzen dieser Antwort zu erkennen, nämlich die konfessionelle und religiöse Ausdifferenzierung organisatorisch zu bewältigen, ohne dass der Religionsunterricht – und mit ihm ein wichtiger Sachwalter für Religion im schulischen Raum – aus der Schule auswandert.

So ist es verständlich, für Österreich aber ein absolutes Novum, wenn in der Großstadt Wien mit dem Schuljahr 2002/03 das Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts begonnen hat, das die Römisch-katholische Kirche, die Evangelische Kirche, die Orthodoxe Kirche und die Altkatholische Kirche gemeinsam tragen.

3. Aufgaben der Schule

3.1 »Kultur der gegenseitigen Anerkennung«

Die auch für die Schule zu fordernde »Kultur gegenseitiger Anerkennung«, innerhalb der Wertschätzung erfahren und gelernt werden kann, darf religiöse Pluralität nicht ausschließen. Jede einzelne Schule wird sich daher herausfordern lassen und eine ihr spezifische »Kultur gegenseitiger Anerkennung« entwickeln müssen.

Ein Beispiel aus Norwegen:

Abgesehen von der Grundsatzdiskussion, die sicher über Form und Inhalt des Faches »Religious knowledge and ethical education« geführt werden muss, ist es doch bemerkenswert, dass dessen Lehrplan 97 festhält, der multireligiöse Charakter Norwegens solle durch das »Markieren« von religiösen wie nicht-religiösen Festen gezeigt werden. Das Feiern dieser Feste wird als Aufgabe des jeweiligen Elternhauses und der jeweiligen religiösen Gemeinschaft gesehen. »Ein Fest zu markieren, ist etwas anderes, als darüber zu unterrichten.« Es könnte einen Beitrag zu einer Kultur gegenseitiger Anerkennung leisten. Den Kinder der jeweiligen religiösen Gemeinschaft ermöglicht es näm-

lich, die Schule als *ihre* Schule zu erfahren, da sie ja positiv, wertschätzend aufnimmt, was Teil ihrer Lebenswelt ist und den anderen erschließt es einen Zugang zur Welt ihrer Mitschüler/innen.¹⁶

Ein Beispiel aus Österreich:

Angehörige der gesetzlich anerkannten Religionsgemeinschaften publizierten gemeinsam ein Buch¹⁷, in dem sie sich jungen Menschen vorstellen. Den Text verantwortet der/die jeweilige Autor/in. Über alle Texte fand ein Gespräch statt, sie wurden gemeinsam auf ihre Sach- und Kindgemäßheit geprüft. Dies war nur in einem Klima gegenseitiger Wertschätzung möglich und vertiefte dieses zugleich. Die Altkatholische Kirche hat dieses Werk sogar für die 8. Schulstufe - im Rahmen der staatlich finanzierten Schulbuchaktion - als Religionsbuch eingeführt.

3.2 Religiöse Bildung als Voraussetzung allgemeiner Verständigungsfähigkeit

Die Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens von Dietlind Fischer u.a.¹⁸ wollen »die pädagogischen Ansatzpunkte des alltagspraktisch-konstruktiven Umgangs mit der multikulturellen und multireligiösen Situation der Lernenden oder der Schulumgebung entdecken und als pädagogisch-theologische Herausforderungen und Anfragen identifizieren«. Es geht um eine »Rekonstruktion von Aufmerksamkeitshorizonten, in denen Schule zu einem Ort interkulturellen und interreligiösen Lernens werden kann«. ¹⁹ Doch wie kann die religiöse Dimension der Bildung im Kontext dieser Fragestellung begründet werden?

»Ein Gespür für die Möglichkeit einer religiösen Fundierung des anderen bekommt man erst, wenn man diese prinzipiell in Rechnung zu stellen gelernt hat, auch wenn man selbst die Gültigkeit religiöser Letztbegründungsmuster für die eigene Person ablehnt.« meinen Fischer u.a. »Denn der aufgeklärte Mensch muss sich zumindest um der Verständigungsfähigkeit mit anderen willen selbst mit Religion auseinandergesetzt haben, und zwar über ein oberflächliches Faktenwissen

¹⁵ Schulstatistik des Stadtschulrates für Wien für das Schuljahr 2002/03.

¹⁶ B. Bürresen - P. Wiik, *Zur Bedeutung religiöser Feste in der interkulturellen Bildung*, in: C. Bakker / O. Beuchling - K. Griffioen (Hg.), *Kulturelle Vielfalt und Religionsunterricht. Entwicklungen und Praxis in vier europäischen Ländern*, Münster 2002, S.120.

¹⁷ M. Jäggle - Th. Krobath (Hg.), *Ich bin Jude, Moslem, Christ. Junge Menschen und ihre Religion*, Innsbruck 2002.

¹⁸ D. Fischer u.a., *Auf dem Weg zur interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens*, Münster / New York 1996.

¹⁹ D. Fischer u.a., a.a.O., S. 11f.

hinaus.« Nach Fischer u.a. kommt interkulturelle Bildung »ohne religiöse Bezüge und Verortungen nicht aus.«²⁰ Sie argumentieren an erster Stelle kulturgeschichtlich u.a. mit Hinweis auf Jürgen Habermas, der nicht glaubt, »dass wir als Europäer Begriffe wie Moralität und Sittlichkeit, Person und Individualität, Freiheit und Emanzipation –[...] ernstlich verstehen können, ohne uns die Substanz des heilsgeschichtlichen Denkens jüdisch-christlicher Herkunft anzueignen.«²¹

Auch wenn andere »von anderen Traditionen aus den Weg zur Plethora der vollen Bedeutung solcher, unser Selbstverständnis strukturierenden Begriffe« finden, »ohne eine philosophische Transformation *irgendeiner* der großen Weltreligionen könnte eines Tages dieses semantische Potential unzugänglich werden; dieses muss jede Generation von neuem erschließen, wenn nicht noch der Rest des intersubjektiv geteilten Selbstverständnisses, welches einen humanen Umgang miteinander ermöglicht, zerfallen soll. Jeder muss in allem, was Menschenantlitz trägt, sich wiedererkennen können.«²² Ein weiteres Argument übernehmen Fischer u.a. von Habermas, wonach die religiöse Sprache erst bestimmte Lebensäußerungen möglich macht.

»Religion ist [...] unersetzlich für den normalisierenden Umgang mit dem Außeralltäglichen im Alltag [...]. Solange die religiöse Sprache inspirierende, ja unaufgebbare semantische Gehalte mit sich führt, [...] wird Philosophie [...] Religion weder ersetzen noch verdrängen können.«²³ So leistet interkulturelle Bildung »dort, wo sie die religiösen Dimensionen explizit aufgreift, einen Beitrag zu einer grundlegenden (Selbst-)Verständigung und trägt bei zu einer religiösen Alphabetisierung.« »Hier wird das Wissen um und Verständnis von Religion, und zwar fremder Religion, zur unabdingbaren Voraussetzung von allgemeiner Verständigungsfähigkeit.«²⁴

Die Meditation Karl Rahners über das Wort Gott gibt hier zu denken: »Das Wort *ŔGott* soll verschwunden sein, spurlos und ohne Rest, ohne dass noch eine übriggelassene Lücke sichtbar wäre, ohne daß es durch ein anderes Wort, das uns in derselben Weise anruft, ersetzt wird«, dann können wir »nur sagen, der Mensch würde aufhören Mensch zu sein. Er hätte sich zurückgekreuzt zum findigen Tier.«²⁵

²⁰ Fischer u.a., a.a.O., S. 21f.

²¹ J. Habermas, *Metaphysik nach Kant*, [in:] Ders., *Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze*, Frankfurt/M 1992, S.23.

²² Ebd.

²³ Habermas, a.a.O., S. 60.

²⁴ Fischer u.a., a.a.O., S. 22f.

²⁵ K. Rahner, *Meditation über das Wort »Gott«*, [in:] H. J. Schultz (Hg.), *Wer ist das eigentlich – Gott?*, München 1969, S. 17f.

So formuliert Wilfried Härle die Frage aus theologischer Sicht: »Was würde der Bildung fehlen, wenn in ihr nicht mehr die Frage nach Gott vorkäme?« und gibt vier vorsichtige Antworten:

– »Es fehlte möglicherweise die Kommunikation über den Sinn des Lebens und der Welt.«

– »Es fehlt möglicherweise das Bewusstsein dessen, woran wir unser Herz hängen.«

– »Es fehlte möglicherweise die ethische Orientierung, die dem Leben das rechte Maß gibt.«

– »Es fehlte möglicherweise die Erkenntnis dessen, was für uns unverfügbar ist.«

Als Element der Bildung ist Religion für ihn notwendig, damit »Menschen religiös sprachfähig werden«, «in religiöser Hinsicht urteils- und kritikfähig werden» und sie ist nur dann wirksam, wenn »neben und mit dem Reden über Religion auch das religiöse Reden selbst Raum hat.«²⁶

Die Schule hat sicher den Auftrag, Verständnis für das Besondere der religiösen Rede zu wecken. Wie anspruchsvoll dies ist, zeigt z.B. - was in der Diskussion um das Weltethos, im Ethikunterricht und in der Regel auch im RU kaum bedacht wird - dass der Satz »Du sollst nicht töten!« »in ethischer und religiöser Rede keineswegs dasselbe« bedeutet. Und ein Verständnis, in einem Fall wäre es eben ein Gebot Gottes und im anderen nicht, verlagert das Problem nur auf die Ebene der Autoritätsbegründung und übersieht weiterhin den Unterschied von ethischer und religiöser Rede. Es wäre Dieter Benner zuzustimmen: »In religiöser Rede schließt er (der Satz) eine anamnetische Solidarität mit den sinnlosen, durch keinen Fortschritt zu heilenden Opfern der Geschichte ein.«²⁷

3.3 Religionsunterricht

Der RU wird bei aller regionalen Verschiedenheit in Europa immer stärker pädagogisch und bildungstheoretisch begründet und soll einen Beitrag zur allgemeinen Bildung leisten, wobei er sich zunehmend an der Situation und Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen orientiert. Jedenfalls soll der RU zur Entwicklung einer religiösen Kompetenz beitragen. Als Teilziele verfolgt er laut Peter Schreiner.

²⁶ W. Härle, *Religion als Horizont und Element der Bildung*, [in:] Ch. Th. Scheilke – F. Schweitzer (Hg.), *Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft*, Münster / New York 1999, S. 250-254.

²⁷ D. Benner, *Statement*, [in:] Ch. Gestrich (Hg.), *Ethik ohne Religion?*, Berlin 1996, S. 134 (zit.n. N. Mette, *Praktisch-theologische Erkundungen*, Münster 1998, S. 150).

- »*Sensibilisierung* (für Religion und/oder die religiöse Dimension des Lebens)
 - *Orientierung* (in einer Vielfalt religiöser Angebote, aber auch in ethischen Handlungsmaximen, die sich religiös begründen und damit eine Begleitung bei der Identitätsbildung),
 - *Vermittlung* (sowohl von religiösem Wissen als auch von religiösen Erfahrungen)
 - *Wissen* und *Verstehen* (im Sinne von Religionskunde).«²⁸
- Nach Urs Baumann soll der RU für die jungen Menschen ein Ort sein,
- »an dem sie lernen können, ihre eigene Religiosität zu entdecken und zu artikulieren«
 - der religiösen Information und ihnen »anhand der religiösen Tradition(en) zu einer religiösen Sprache verhilft, durch die sie sich in wechselnden Gemeinschaften verständlich machen können«.
 - Der ihnen bei der Entwicklung ihrer eigenständigen Identität hilft, womit das pädagogische Ziel des RU nicht die 'Rechtgläubigkeit', sondern der personale Glaube ist.²⁹

Letzteres könnte mit der Feststellung des eingangs zitierten päpstlichen Schreibens korrespondieren: »Die Verkündigung des Evangeliums der Hoffnung macht es daher notwendig, *den Übergang* von einem durch gesellschaftliche Gewohnheit gestützten, freilich auch schätzenswerten Glauben *zu einem persönlicheren und reiferen, reflektierten und überzeugten Glauben* zu fördern.« (50)

3.4 Die Begründung des Religionsunterrichts

Die Begründung von Religionsunterricht hat nicht nur Folgen für seine öffentliche Wahrnehmung, sondern auch für seine Konzeption, seine Ziele und Inhalte.

Die primäre Begründung des Religionsunterrichts als Recht einer Kirche oder Religionsgemeinschaft wird weder die komplexe Schulk Wirklichkeit erreichen, noch in der säkularen Gesellschaft bestehen können. Wird so nicht der Verdacht eines Privilegs auf Kosten der Allgemeinheit genährt? Werden so nicht Schatten der Geschichte geweckt? Verdunkeln dann die in den Vordergrund getretenen Eigeninteressen einer religiösen Institution, besonders wenn sie ein Recht zuallererst für sich verlangt, nicht den notwendigen öffentlichen Diskurs über den Bildungsauftrag der Schule, wie weit und in welcher Form dieser Religion ein- oder ausschließt?

²⁸ P. Schreiner, *Religiöse Bildung in Europa*. Ein Überblick, www.comenius.de, 2000.

²⁹ U. Baumann, »*Postchristliche*« *Religiosität als Herausforderung an den Religionsunterricht*, [in:] *Schöneberger Hefte* 27 (1997) H. 3, S. 5f (zit. n. N. Mette a.a.O., S. 152).

Religiöse Bildung, die sich primär als Dienst an der Gesellschaft, der Schule und dem Einzelnen legitimiert, wird auch so konzipiert werden, ohne die zentrale Bedeutung der großen religiösen Traditionen und ihrer Inhalte auszublenden. Vielmehr wird sie diese in neuer Form »ins Spiel bringen«,

Die Wiener Diözesansynode (1969-1971) hat dies in einem Leitsatz sehr treffend formuliert: »Der Religionsunterricht ist so zu erteilen, dass die Gesellschaft bereit ist, ihm ungeschmälert Raum zu geben.« Damit wurde nicht, wie die damaligen Diskussionsbeiträge zeigen, eine Anpassung an den Zeitgeist gefordert unter Verlust oder besser Verleugnung der unverzichtbaren prophetischen Dimension, sondern es sollte klar gestellt werden, dass der RU, als Verkündigung verstanden, ein Ort der Kommunikation und nicht ein Ort der Indoktrination ist, dass der RU die besonderen Rahmenbedingungen der Schule zu respektieren hat.

3.5 Der Beitrag des Christentums

Wenn nun Religion als notwendiger Teil der Allgemeinbildung erkannt ist, muss die Frage gestellt werden, was Religion, in diesem Fall konkretisiert im Blick auf das Christentum, zur Allgemeinbildung der Schule (nach Wolfgang Klafki 1. »eine Bildung für alle«, 2. die alle menschlichen Möglichkeiten entfaltend und 3. in Auseinandersetzung mit dem, was alle gemeinsam angeht) beitragen kann. Norbert Mette nennt folgende Lernziele und - bereiche:

- ein Kennen- und Erlernen einer Sprache der Hoffnung und Verheißung, aber auch des Leids und der Verzweiflung,
- das Vertrautwerden mit einer »Hermeneutik des Verdachts«,
- die Befähigung zu einem befreienden Umgang mit Symbolen und Mythen,
- der Erwerb einer anamnetischen Rationalität,
- das Bewusstwerden eigener Versäumnisse und schuldhaften Versagens in Vergangenheit und Gegenwart und der Möglichkeit des ehrlichen Eingeständnisses und der Umkehr,
- ein Sich-Orientieren-Können in einem ökumenischen Horizont,
- ein Sensibel-Werden für eine bewohnbare Erde.«
- Dabei geht es um »eine kritische und bewahrende Auseinandersetzung mit einer Tradition (...), die in solchen Begegnungs- und Lernprozessen ihre transformatorische und innovativen Kräfte freisetzt und so die Schüler und Schülerinnen herausfordert, mit ihren spezifischen Begabungen zu ihrer lebendigen Fortschreibung beizutragen.«³⁰

³⁰ N. Mette a.a.O., S. 149.

Henning Luther fokussiert seine Überlegung auf das Thema Grenze: »Religion vermittelt das Bewusstsein von Grenze in zweifacher Hinsicht: Im Blick auf die Wahrnehmung von Welt, die als verbesserlich und erlösungsbedürftig wahrgenommen und nicht als gut hingegenommen wird, und im Blick auf die Selbstwahrnehmung, die auf die Fragmentarität und Gebrochenheit menschlichen Identitätsstreben achtet.«³¹

4. Ergebnis

Lassen Sie mich Bilanz ziehen im Horizont der CHARTA OECUMENICA, in der sich die Kirchen Leitlinien für eine wachsende Zusammenarbeit in Europa gegeben haben. Dazu werden wichtige Selbstverpflichtungen der Kirchen benannt, die für die Frage nach den Aufgaben der Schule im multireligiösen Europa Bedeutung haben:

- Gemeinsam das Evangelium zu verkünden
- In der christlichen Erziehung zusammenzuarbeiten
- Sich für ein humanes und soziales Europa einzusetzen
- Den Dienst der Versöhnung wahrzunehmen.

Unter dem Motto »Daran werden alle erkennen, dass ihr meine Jünger seid: wenn ihr einander liebt.« (Joh 13, 35) wird als wichtigste Aufgabe der Kirchen in Europa festgehalten, »gemeinsam das Evangelium durch Wort und Tat für das Heil aller Menschen zu verkündigen«. (2)

Angesichts der Bedeutung, »die geistlichen Gaben der verschiedenen christlichen Traditionen

zu erkennen, voneinander zu lernen und sich so beschenken zu lassen«, verpflichten sich die Kirchen, »Selbstgenügsamkeit zu überwinden und Vorurteile zu beseitigen, die Begegnung miteinander zu suchen und füreinander da zu sein« sowie »ökumenische Offenheit und Zusammenarbeit in der christlichen Erziehung, in der theologischen Aus- und Fortbildung sowie auch in der Forschung zu fördern«. (3) Bereits vor fast einem Vierteljahrhundert hat Johannes Paul II. auf die unverzichtbare ökumenische Dimension der Katechese verwiesen (Catechesi Tradendae).

Über die Konzeption des je eigenen Religionsunterrichts kann demnach nicht mehr autark nachgedacht werden.

Die Kirchen »sind überzeugt, dass das spirituelle Erbe des Christentums eine inspirierende Kraft zur Bereicherung Europas darstellt. Aufgrund unseres christlichen Glaubens setzen wir uns für ein hu-

³¹ H. Luther, *Religion und Allgemeinbildung*, [in:] *EE* 43 (1991) S. 5f (zit. n. N. Mette, a.a.O, S. 149); vgl. H. Luther, *Religion und Alltag*, Stuttgart 1992, S. 45-60

manes und soziales Europa ein, in dem die Menschenrechte und Grundwerte des Friedens, der Gerechtigkeit, der Freiheit, der Toleranz, der Partizipation und der Solidarität zur Geltung kommen. Wir betonen die Ehrfurcht vor dem Leben, den Wert von Ehe und Familie, den vorrangigen Einsatz für die Armen, die Bereitschaft zur Vergebung und in allem die Barmherzigkeit.« (7)

In diesem Sinne wäre der Beitrag der Kirchen zur einer Schulentwicklung gefordert, die auf den originären Beitrag der Religionen zu Gerechtigkeit, Vergebung und Barmherzigkeit angewiesen ist.

»Die Vielfalt der regionalen, nationalen, kulturellen und religiösen Traditionen betrachten wir als Reichtum Europas. Angesichts zahlreicher Konflikte ist es Aufgabe der Kirchen, miteinander den Dienst der Versöhnung auch für Völker und Kulturen wahrzunehmen. Wir wissen, dass der Friede zwischen den Kirchen dafür eine ebenso wichtige Voraussetzung ist.« (8)

Zu diesem Dienst der Versöhnung gehört der Aufbau einer »Kultur der gegenseitigen Anerkennung« in Gesellschaft und Schule.

Povzetek: Martin Jäggle, Die Aufgabe der Schule im multireligiösen Europa

Sodobno evropsko stvarnost določa verski pluralizem. Človečnost družbe se meri po tem, kako ravna z versko svobodo in kako se izogiba vsakršnemu verskemu ekskluzivizmu. V Evropi je načelo ločitve Cerkve in države pogoj za to, da nobena vera ne razpolaga z izvodi svetne oblasti. Evropska skupnost podpira medverski dialog in institucionaliziran dialog med verskimi skupnostmi in političnimi oblastmi. Bela knjiga o izobraževanju v EU ne vključuje splošne in verske izobrazbe; tako zožuje ne le pojem verskega, temveč tudi splošnega izobraževanja, saj ga razume predvsem v funkcionalnem smislu.

Pedagoški koncept se vsekakor izogiba ekskluzivizmu in relativizmu, zato je zanj edina prava pot pot komunikacije. Verska pluralnost ogroža krščansko nadvlado, ne pa krščanske identitete. Zato mora šola videti v verskih razlikah priložnost za iskanje lastne identitete in dialoga. Šola je kraj tiste izkušnje, v katerem je odprt dialog za vse in vsakogar. Učenci imajo pravico doživeti, kako lahko vera, verstva in svetovni nazori živijo v mirnem sožitju. Poleg tega demokracija potrebuje vero kot eno od možnosti za iskanje smisla bivanja. Rešitev v tej smeri išče Avstrija, še posebej Dunaj. Naloga šole je, da goji kulturo medsebojnega spoznanja, priznavanja in razumevanja. Verski pouk je zato vedno bolj teoretično, pedagoško in vzgojno utemeljen, manj pa konfesionalno in institucionalno. Ta in tak predmet prispeva k širši razgledanosti in spoštovanju konkretnih situacij otrok in mladine.

Prav tako omogoča večjo pristojnost in bolj osebno odločanje v verskih vprašanjih. Verski pouk predvsem služi posamezniku, družbi in šoli; je prostor komunikacije in ne indoktrinacije.

Slednje ima posledice za vse cerkve, da skupaj oznanjajo evangelij, da sodelujejo pri krščanski vzgoji, da si prizadevajo za bolj socialno in humano Evropo, da se zares postavijo v službo sprave in gradijo kulturo medsebojnega spoštovanja.

Ključne besede: verski pouk, verski pluralizem, ekskluzivizem, komunikacija, identiteta, dialog, sodelovanje, sprava, kultura sobivanja, demokracija, medverski dialog

Summary: **Martin Jäggle, *The Task of the School in Multireligious Europe***

The modern European reality is determined by religious pluralism. The humanity of a society is measured by how it treats religious freedom and how it avoids any religious exclusivism. Thus, in Europe the principle of the separation of church and state is a prerequisite therefor that no religion controls the levers of secular power. The European Union supports the interreligious dialogue and the institutionalized dialogue between religious communities and political authorities, though the European White Book on Education and Training does not include general and religious education and thereby narrows the conception of education that is understood predominantly in a functional sense.

The pedagogical concept must certainly avoid any exclusivism and relativism; therefore the only right path is the path of communication. Religious pluralism endangers the Christian predominance, not the Christian identity. Therefore the school must see religious differences as an opportunity to find its own identity and dialogue. The school is a place of an open dialogue for everybody. The pupils have the right to experience how religions, denominations and philosophies of life can peacefully live together. Besides, the democracy needs religion as one of the possibilities of searching for the meaning of life. Austria and especially Vienna are looking for a solution in this direction. The task of the school is to grow a culture of mutual respect and understanding. Therefore the religious instruction is increasingly based on pedagogy and educational theory and not on the religious institution. Its contribution is to broaden the horizons and to respect the concrete situations of the children and the young people. It also enables them to attain a higher competence and more personal decisions in religious questions. Religious instruction is primarily understood as a service to the indivi-

dual, the society and the school, it is communication and not indoctrination.

This requires from the churches that they announce the gospel together, participate in Christian education, try to attain a more social and humane Europe, make themselves available to the service of reconciliation and build a culture of mutual respect.

Key words: religious instruction, religious pluralism, exclusivism, communication, identity, dialogue, cooperation, reconciliation, culture of coexistence, democracy, interreligious dialogue.

Ivan Koprek

Posredovanje i prenošenje vrijednosti u pluralnom društvu

»This ideological world is a world without families. It is also a world without neighbourhoods, ethnic communities, churches, cities and towns, even nations (as opposed to states). It is the world of individuals and systems but not a lifeworld.«

R. Bellah

Vrijeme u kojemu živimo označeno je procesima koje poopćeno nazivamo vremenom globalizacije. Riječ je o svojevrsnom umreženju koje pokazuje svoje prednosti i nedostatke. Informatizacija i sve brže prenošenje informacija, nova znanstvena otkrića i tehnologije kao i sve brojniji mediji koji su svima dostupni, pred današnjega čovjeka postavljaju nove i sve složenije zahtjeve. Primarni izazov našem vremenu ali i primarna zadaća svakako postaje ne samo izgradnja demokratskoga društva nego i povratak izvornim moralnim, kulturnim i religijskim vrednotama.

1. Pluralno društvo – dijagnoza vremena

Gledamo li vrijeme u kojemu živimo moramo priznati da proživljamo različite duhovne potrebe, gledamo kako socijalni i kulturalni procesi mijenjaju svijet, suočeni smo s novim kulturama i subkulturama, simbolima i stilovima života. Čovjek današnjega vremena sve više postaje rob i ovisnik - rob kredita, leasinga, ovisnik o internet provide-rima, tvrtkama koje su nam omogućile dostup trenutačnim iskustvima uz pomoć kojih vodimo, kako kaže J. Rifkin, »menagement vlastitoga života«.¹ Mnogi tvrde da su u takvom vremenu slomljene posljednje prepreke zatvorenoga milijea i začahurenih društava. Živimo blagodat posvemašnje otvorenosti.

Iz te otvorenosti kao neke svojevrsne »pragmatičke metafizike« raste pluralizam. Pluralizam je zapravo posudbenica američke filozo-

¹ J. Rifkin, *The age of access: The new culture of hypercapitalism, where all of life is a paid-for experience*, New York 2000.

fije pragmatizma. Tako se u suvremenoj filozofiji govori 1. o »teoretskom pluralizmu« koji je radikalizirao i kritizirao kritički racionalizam K. R. Poppera i H. Alberta; 2. o »ekstemnom anarhizmu« P. Feyera-benda na koji su se nadovezali i I. Lakatos i Th. S. Kuhn; 3. o »teoriji komunikativne racionalnosti« zastupanoj u mislima K.-O. Apela i J. Habermasa; 4. o »metahistorici« postmodernista. Kao metoda i filozofija života pragmatizam je istaknuo hipotetski karakter svih pojmova a time i eksperimentalni značaj istine. Istina je već odavno postala samo »kći vremena«.

Pod plaštem pluralizma danas se odvijaju procesi promijena, obnove, napuštanja i prilagodbe. Riječ je o društvenim okvirima u čijoj zavjetrini svi mi osjećamo nesigurnost pred ispravnim, istinitim i dobrim.

Mnogi su upravo zbog toga teško snalaze, preopterećeni su zahtjevom da sami sebi osiguraju smisao, udomljuju se u svoj svjetonazor iz osobno probranih ali pohabanih krhotina žive praktični relativizam. Mnogi na brzinu posežu za eklektičkim i sinkretističkim zakrpama. Kolažna ili nomadska newageovska perspektiva zamagljuje obzor mnogih. Možda neki danas žive slobodnije i, čini se, sretnije, ali ih izjeda konkurencija i potresaju unutarnje krize.

Mislim da nećemo pogriješiti ako kažemo da pluralizam, o kojem se danas često zanosno govori, otvara prostor za »divlje duše« koje hrani apatična letargija, relativizam i svojevrsni nihilizam. Osamljenost, potištenost, egzistencijalne smutnje potkopavaju ritam obnove svijeta u znaku postmodernoga krparenja i teškoga individualizma.

Sociolozi shvaćaju pluralizam kao činjenicu po kojoj u nekom društvu ne postoje zajedničke, jedinstvene vrijednosti i norme prema kojima se određene skupine osjećaju obveznima. Blještavilom ekrana i rječitošću reklama oduzima nam se moć prosuđivanja. Jednom se riječi može reći da pluralizam ove vrste sve više i više rastače homogeno religiozno ozračje.

Nije stoga čudno da današnji čovjek često i lako napušta kršćanstvo. Kršćanstvo, koje se pojavilo kao nova istina u starom svijetu, danas stoji kao stara istina pred novim svijetom. Nikada kao danas nisu mase ostale nijeme za poruku kršćanstva. Mnogi se i u crkvenim klupama satrveni pitanjem: Zašto bi kršćanska vjera bila više od budizma i drugih istočnih religija? Poplava sektaških, parareligioznih i magijskih kultova sve do neopaganizma privlači i osvaja srce mladih da ga zastrašujuće isprazni.

Jamačno, sloboda je u modernom društvu kao trajna vrednota opet podigla svoj šator na svim trima njegovim egzistencijalnim područjima: na gospodarskom, političkom i religiozno-kulturnom. Slikovito kazano: iz tog je prostora, iz tog okvira slobode, izbačen monoteistički Bog, sa svojim svjetlim apsolutnim licem i točno određenim atributima, a svaki

je došljak u nj slobodan unijeti svoga boga i njemu se klanjati ravnopravno s drugim klanjateljima. U starom se Rimu taj hram zvao panteon, a u modernom Rimu se zove pluralizam. Iz pluralizma kao iz ocvalog cvijeta iskače sjemeno zrnje slobode: sloboda govora, sloboda tiska, sloboda intelektualnog istraživanja, sloboda ustanova, sloboda udruživanja, sloboda odgoja, itd.

2. Današnji čovjek i vrednote

Očito je da je danas cijena slobode i pluralizma visoka. Ona se prvotno pokazuje u ranjivostima i nestabilnostima modernoga društva. Različite ideje zahvaćaju jedni u druge i vode do različitih proširenja (zapravo do promijene) vrednota.² No, današnji je čovjek impregniran individualizmom.³ Segmentiranje i miksiranje vrednota izaziva često proturiječne pokrete koji su primjetni u suvremenom društvu.

R. Inglehart je primijetio da isticanje slobode pojedinca u društvu izaziva strah od gubitka standarda, zapravo teški egoizam i raskid sa solidarnošću.⁴ Socijalne vrijednosti se omalovažavaju, jednostavno zaboravljaju.

Propadanje (ili suspendiranje) građanskoga stila života (kao što su velika vrijednost rada, produktivnost, uvjerenje da se isplate naponi, vjera u napredak, štedljivost, ...) kako uočava E. Noelle-Neumann sili na promijenu u shvaćanju vrednota, eskapizam ili pojačanu potragu za ugodom, individualnim zadovoljstvom.⁵

Na pozadini analize vremenskog slijeda odgojnog poklada i H. Klages primijećuje da život pojedinca u »carpe diem« mentalitetu zapravo označava »prazni hod« koji podržava cinizam i šizofreniju morala.⁶ Klages kao primjer toga cinizma i šizofrenije navodi stav današnjeg čovjeka prema pravu i pravnim normama. Mnogi danas pravo prihvaćaju onda dok za sebe traže prava. Što su zapravo vrednote ili vrijednosti?

² H. Lacey – B. Schwartz, *The Formation and Transformation of Values*, u: W. O'Donohue – R. F. Kitchener (ed.), *The Philosophy of Psychology*, London-New Delhi 1996, 319 s.; B. Schwartz, *The creation and destruction of values*, u: *American Psychologist* 45 (1990), 7-15.

³ R. Heeger, *Die individualisierende Gesellschaft. Veränderte Wertorientierung in Europa*, u: K. Golser – R. Heeger (Hrsg.), *Moralerziehung im neuen Europa*, Brixen 1996, 13-31.

⁴ R. Inglehart, *The silent revolution. Changing values and political styles among western publics*, Princeton 1977; L. Neuhold, *Wertwandel und Christentum*, Linz 1988. Slične tendencije primjećuje i H. Katz. (Usp. H. Katz, *Wertewandel dieseseits von Religion*, u: *Wort und Antwort* 28 (1987), 65-72.

⁵ E. Noelle-Neumann, *Werden wir alle Proletarier?*, Zürich 1978.

⁶ H. Klages, *Wertorientierungen im Wandel*, Frankfurt 1984; H. Klages – G. Franz – W. Herbert, *Sozialpsychologie der Wohlfahrtsgesellschaft*, Frankfurt 1987.

3. Što su vrijednosti ili vrednote?

Klasična je filozofija zastupala istinu da su sva bića povijesna, nesavršena, nedovršena i nepotpuna, ali i da je svako biće vrijedno poštovanja i radi toga vrednota. Za metafiziku je vrijednost ono zbog čega neko biće jednostavno *jest*.⁷ Čovjek kao razumno i slobodno biće prihvaća vrednote kao nešto poželjno na različitim razinama: biološkoj, psihološkoj, intelektualnoj i duhovnoj razini. Vrednota kao nešto poželjno izaziva biranje i potiče djelovanje.⁸

Kada je R. H. Lotze, sredinom 19. stoljeća, u filozofiju uveo pojam vrijednosti, možda nije ni slutio da će upravo ta činjenica, posebice u drugoj polovici 20. stoljeća, napraviti revoluciju u društveno-humanističkim znanostima. Protiv raznorodnih redukcionističkih pokušaja tumačenja čovjeka »aksiologija« je kao filozofski pravac stala je u obranu ljudskog dostojanstva protiv različitih redukcionističkih pokušaja pristupa čovjeku.⁹

Početak 20. stoljeća M. Scheler je oblikovao nauku o materijalnim vrednotama kao orijentirima ljudskog djelovanja. Intuitivnim se pak zorom dohvaćaju idealne vrednote. Sličnim je putem pošao i N. Hartmann. Carstvo vrednota je carstvo ideja. Cijena je toga bila odvajanje opipljivog svijeta stvarnosti od neopipljivog svijeta vrednota. Svijet (tj. znanost) pripada onome što jest, a vrednote onome što treba biti.

U strahu od »politeizma vrednota« (rekli bismo pluralizma vrednota) M. Weber se zalagao za objektivnost znanstvenih postavki. Postulat slobode vrednota trebao je prema Weberu poslužiti tome da se osigura empiričko-objektivni, tj. pozitivan značaj znanosti koji je ugrožen subjektivnim iskazima i vrednovanjima koje u biti nije moguće znanstveno opravdati. U ime etosa znanosti, Weber je postao odvjetnik ideala znanstvene objektivnosti.

Potaknuti tim idejama mnogi nakon Webera (čak i ne previše okrenuti od metafizike) govore o vrednotama drže »znakom intelektualno-političke sterilnosti misli, klerikalno intelektualiziranje politike ili apel na konačno vraćanje u srednji vijek« (H. Schelsky). Za neopozitiviste govore o vrednotama predstavlja katastrofu filozofije kao znanosti. Vrijednosne tvrdnje uopće nisu prosudbe, nego psihički stavovi koji pod znak pitanja stavljaju i samu znanstvenost etike. U suvremenoj se

⁷ B. Mondin, *I valori fondamentali. Defnizione e classificazione dei valori*, Roma 1985, 27.

⁸ C. Kluckhohn, *Values and value-orientation in the theory of action*, u: T. Parsons (ed.), *Toward a general theory of action*, New York 1951, 283.

⁹ H. Joas, *Die Entstehung der Werte*, Frankfurt 1997.; H. Lübke, *Werte im pluralistischen Staat*, Sankt Augustin 1997.; H. Egner, *Neue Lust auf Werte. Herausforderung durch Globalisierung*, Düsseldorf – Zürich 2001.

raspravi o etici često govori o deskriptivnim i normativnim vrednotama i sudovima, te se distancira od ideje etike kao normativne i objektivne znanosti.¹⁰ Što je vrijednost u običnom životu?

U svakodnevnom govoru pojam »vrijednost« je sredstvo oznake između subjekta i nekoga stanja stvari u pozitivnom ili negativnom predikatu: ovo je vrijedno ili ovo je nevrijedno. Primarna je kategorija vrijednosne orijentacije sadržana u vrijednosnom paru: dobro-loše.¹¹ U tom nam smislu vrednote omogućuju relativno brz i siguran izbor.

Vredovanje je nadalje vezano na čovjekovo djelovanje i odlučivanje. Uvijek je povijesti bilo vremena kada je čovjek osjećao i uživao blagodat vrijednosti. Ukoliko nečemu dajemo prednost možemo spoznati što je vrijedno i što nam se čini važnim. Pa i ondje gdje stojimo pred izborom između dva zla, manje nam se zlo pokazuje kao veća vrednota. U normalnom slučaju nitko ne bi ponudio kraljevstvo za konja ako u igri nije, kao što je bio slučaj s kraljem Richardom III., viša vrednota - vrednota vlastitoga života. Vrijednost stvari (konja) nije po sebi i za svagda nego se mjeri prema situaciji i prema potrebama. Vrednota je činjenica da nam je neko biće korisno, ugodno, da nas raduje, da ga možemo iskoristiti za zadovoljenje naše potrebe (ili naših potreba), podupiranje našega života da ga učinimo lakšim i bogatijim.¹²

Vrednote ili vrijednosti ukazuju na modalitete čovjekovog selektivnog odnošenja prema stvarnosti ali i prema potrebama. Na tragu A. H. Maslowa potrebe mogu biti subjektivni osjećaj ili objektivni nedostatak.¹³ Biološke i fiziološke potrebe, te potreba za sigurnošću smještene su u *biti* motiva nedostatka, dok su ostale potrebe u *biti* motiva rasta. U tom se sklopu govori i o »temeljnim potrebama« na čijem je vrhu ideja *samoostvarenja*.¹⁴

Što znači samoostvarenje? Budući da ono može postati generator čovjekove egocentričnosti nije ni baš dobro od toga pojma započeti raspravu o vrijednostima. Izvornije je antropološko polazište za razmišljanje o vrijednostima čovjekova kontekstualna i komunikativna narav.

U čovjeku je živa potreba za vrednotama na kojima (prema kojima) mjeri svoje i tuđe djelovanje i osjećanje, na čemu prepoznaje ono što je njemu i drugima vrijedno. Vrijedno je pak ono što služi boljem razvoju čovjekovih mogućnosti, ono što potiče zajednički život, ono

¹⁰ R. B. Perry, *Theories of ethics*, Oxford 1967, 275.; M. White, *What is and what ought to be done. An essay on ethics and epistemology*, Oxford 1981, 100.

¹¹ W. K. Frankena, *Value judgements*, u: P. Edwards (ed.), *The Encyclopedia of Philosophy*, vol. VII, New York - London 1972, 229.

¹² R. Gardini, *Ethik*, Mainz - Paderborn 1993, 16.

¹³ A. H. Maslow, *Motivation and personality*, New York 1970.

¹⁴ A. H. Maslow (ed.), *New knowledge in human values*, New York 1959; A. H. Maslow, *Religion, values and peak experiences*, New York 1970, xiii.

dakle što potiče smislenost čovjekova života u njegovim individualnim i socijalnim situacijama.

Stvarnost u kojima ljudi žive obilježena je »situacijama«.¹⁵ Da bi se shvatila situacija često moramo preskočiti vlastiti okvir, izići iz svojega svijeta; napraviti prijelaz, stupiti u drugu stvarnost. Ne živimo samo u subjektivnom svijetu nego u svijetu odnosa, u međusobnoj upućenosti, u tzv. »kontekstualnom svijetu«. Zato nijedna situacija nije vrijedno-sno neutralna. Sve ono što je za nas, podložno je vrednovanju.

Činjenica je danas, unatoč egoizmu, u promjeni vrednota čovjek današnjice traži vez prema drugome, zajedništvo. U tom se sukobljuju i miješaju vrednote liberalizma i komunitarizma.¹⁶ Komunitaristi (M. Sandel, A. MacIntyre, Ch. Taylor, M. Walzer) kritiziraju liberaliste (J. Rawls, Amy Gutmann, Charles Larmore). M. Sandel, primjerice, otkriva malignu ontologiju shvaćanja vrednota liberalista te njihovo pogrešno shvaćanje društva i države. MacIntyre drži da se zbog liberalističkih izvoda u životu oživljuje i podržava mentalitet kolektivnog individualizma koji je nerazdvojno povezan s relativizmom etičkih vrednota. Protiv neoliberalnih pokušaja da političke odluke prepusti mehanizmima tržišta. Taylor u modernom pluralnom društvu pledira za etičku raspravu.¹⁷ Prema njemu demokratsko društvo treba opće priznatu definiciju dobrog života. Zato Taylor govori o vrijednostima kao putokazima kulture ili o »temeljnim vrijednostima« koje uokviruju čovjekov »društveni i moralni zemljovid«.

O »temeljnim vrijednostima«, o njihovom sadržaju i obligacijskoj snazi danas se puno i rado raspravlja.¹⁸ Traži se ono što je svima zajedničko, vrijedno i to uz pomoće onoga, kako reče J. Rawls »overlapping consensus«. Riječ je o pokušajima nadvladavanja pluralizma u kojima se traži temelj za minimalne norme jedne humane etike. U tom se smilu promišlja odgoj i obrazovanje.

4. Odgoj i obrazovanje kao mjesta posredovanja i prenošenja vrijednosti

Činjenica je da mjesto koje će neka vrednota zauzeti u nekoj kulturi i društvu uvelike ovisi upravo o odgoju i obrazovanju. Odgoj i ob-

¹⁵ E. Goffman, *Frame Analysis*, Frankfurt 1977.

¹⁶ L. Neuhold, *Wertewandel und Solidarität*, u: *ThPQ* 3 (1996), 281-292; A. Honneth (Hg.), *Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaft*, Frankfurt - New York 1995.

¹⁷ H. Rosa, *Identität und kulturelle Praxis. Politische Philosophie nach Ch. Taylor*. Frankfurt - New York 1998.

¹⁸ E.-W. Böckenförde, *Staat, Gesellschaft, Freiheit. Studien zur Staatslehre und zum Verfassungsrecht*, Frankfurt 1976.

razovanje su suodgovorni za moralno-vrijednosno ozračje određenoga vremena i naroda. Zato opet postaje sve očitije i jasnije da ispravni odgoj nije samo potreban ponegdje, nego da je on uopće temelj ljudskoga života. O tome se danas govori kao o društveno-političkoj »mega-temi« (T. Blair).¹⁹

Ako se ne želimo samo upustiti u kulturološku lamentaciju o gubitku kreposti i nestanku vrijednosti valja trijezno utvrditi da odgoj za vrijednosti u pluralnom društvu stoji pred novim izazovima. Tko pak govori o odgoju i obrazovanju koje je orijetirano prema vrijednostima treba odgovoriti i na pitanje prema kakvim se vrijednostima odgoj i obrazovanje trebaju ravnati i kako te vrijednosti trebaju biti posredovane.

Posredovanje vrijednosti događa se artikuliranjem vrijednosti i refleksijom o njima. Vrijednosti se posreduju iskustvom. Temeljna i konstitutivna vrijednosna iskustva bez sumnje se proživljavaju i čine najprije u obitelji. Tu djeca prije svake tematizacije vrijednosti doživljavaju prema čemu se ravna ono svakodnevno biti zajedno, što je za roditelje i braću (ukućane) vrijedno a što je bezvrijedno. Tu se uče temeljni socijalni oblici ponašanja, obzir prema drugima, respekt, pravilno ophođenje s različitim interesima i rješavanje konfrikata. Odgoj u obitelji je tako odlučujući moment u prenošenju i posredovanju vrijednosti da ga ne može nadomijestiti niti jedna druga institucija. O tome se, na žalost, danas u raspravama o odgoju i obrazovanju tek malo govori.²⁰

Razmišljanje o prenošenju vrijednosti većinom se svodi na promišljanje o školi. No i tu treba reći da se posredovanje i prenošenje vrednota u školi može uspješno ostvariti samo onda ako se škola shvati kao zajedništvo – učenika, roditelja i učitelja. Škola je »zajednica odgoja«. Ona je u tom smislu oblik su-života u kojem je život i djelovanje osoba i skupina usmjereno na zajedničke vrednote i vrijednosti. Te vrijednosti, bilo svjesno bilo nesvjesno, oblikuju svakodnevno zajedništvo.

Samo u susretu s drugima mi dijelimo naše vrijednosti te smo na taj način potaknuti na promišljanje i obnovu naših vlastitih. Zato je potrebna otvorenost i spremnost na dijalog. Riječ je dakle o odgoju sposobnosti kojim se želi naučiti gledati svijet očima drugoga, odgajati za empatiju, potaknuti respekt i dobrohotnost. Ne treba previdjeti kako u taj projekt moraju biti uključene velike klasične teme kao sućut, smilovanje, solidarnost i pomirenje.

¹⁹ H. von Hentig, *Die Schule neu denken*, Weinheim 2003; J. Oelkers, *Wie man Schule entwickelt?*, Weinheim 2003; E. Arens – J. Mittelstrass – H. Peukert – M. Ries, *Geistesgegenwärtig. Zur Zukunft universitäre Bildung*, Luzern 2003.

²⁰ H. Giesecke, *Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern*, Stuttgart 1996.

Posredovanje i prenošenje vrednota kroz odgoj i obrazovanje (kroz školu) je u tom smislu ona uzvišena i odgovorna djelatnost kojom neko ljudsko biće treba učiniti istinski ljudskim, proces formiranja čovjeka, izgrađivanja i oblikovanja ljudskoga bića sa svim njegovim tjelesnim, intelektualnim, moralnim i inim osobinama. Svrha odgoja u suvremenom društvu je poticanje i ostvarivanje povoljnih prilika za razvoj ljudskog bića u tijeku čitavog života čiji je smisao cjelovito osobno sudjelovanje u intelektualnom, emotivnom, fizičkom, moralnom i duhovnom djelovanju koje upućuje pojedinca na ostvarivanje visoke kvalitete života u zajednici.

Škola dakle nije samo mjesto obrazovanja nego i odgoja, ona nije tek prostor za uravnoteženo prenošenje znanja i vještina iz brojnih područja znanosti i ljudskog iskustva, nego i prihvaćanje određenih vrijednosti i sastavnih dijelova kulture kojoj pojedinac pripada, odnosno razvijanje kritičnosti, kreativnosti, humanosti, sposobnosti pronalazjenja konstruktivnih rješenja brojnih problema uz punu odgovornost samostalne osobe. Sve su to nezaobilazne odrednice suvremenog školskog sustava o kojima se na početku 21. stoljeća razmišlja i raspravlja. Riječ je o orijentirima, kako je naznačio J. Delores s još četrnaest uglednih stručnjaka, a koji su sadržajno usmjereni na četiri glavna područja: 1. obrazovanje za biti, 2. obrazovanje za znati, 3. obrazovanje za djelovanje i 4. obrazovanje za zajednički život.

U području obrazovanja za život potiče se znanje o vlastitom razvoju tijekom čitavog života, planiranje karijere, čuvanje zdravlja i okoliša, brojna praktična znanja koja su svakog dana potrebna od prehrane, higijene, slobodnog vremena do profesionalne odgovornosti bilo koje djelatnosti i sl. Podučiti nekoga da odgovorno i svrhovito upravlja sobom i vlastitim životom zadaća je dostojna svakoga truda. U tome se jamačno isprepliću humane, ljudske vrijednosti bez kojih tradicionalna i suvremena škola nije zamisliva.

Obrazovanje za znati (ili odabir posebno vrijednih sadržaja iz nepreglednog ljudskog iskustva) obuhvaća kognitivni, emocionalni i konativni razvoj pojedinca. U sklopu kognitivnog razvoja pobliže se misli na razvoj verbalnih, matematičko-logičkih, prostornih, glazbenih, interpersonalnih i intrapersonalnih sposobnosti uz pomoć kojih osoba upravlja sama sobom, izborom ciljeva i strategijama ostvarivanja postavljenih ciljeva, sposobnost obnavljanja i nadograđivanja vlastitog znanja, pravilnom selekcijom znanja, »učenjem učenja«, upotrebljavanjem i primjenom znanja u smislu inovacija. U širem smislu obrazovanje za znati u cijelosti anticipira sve vrste pismenosti (uključujući informatičku) što je danas, jamačno, značajno područje.

Sve je više prepoznatljivo da je zadaća suvremene škole u učeniku razviti potrebu praktičnog djelovanja i aktivnog odnosa prema svim

pitanjima, problemima i izazovima iz njegove životne ali i globalne sredine. Pozitivan odnos prema svakom radu i vlastita sposobnost za izvođenje određenih, konkretnih poslova, primjena teorijskih znanja i zamisli u praksi, prosudba stvarnih dimenzija svakidašnjice. Danas nam je posebna zadaća djelovati, biti aktivan i poduzetan, imati viziju boljega svijeta i društva za koje se treba izboriti bez čekanja da to ostvare drugi. Obrazovanje stoga treba poticati viziju bolje stvarnosti te želju i nadu da se ona ostvari.

Globalizam koji neki promatraju kao gospodarsku, informacijsku, financijsku i komunikacijsku isprepletenost, gdje su »svi posvuda« i gdje nacionalne granice predstavljaju samo administrativno-politička područja upravljanja i transfera kapitala, robe, tehnologije, radne snage, jamačno provocira sasvim nove potrebe zajedničkog i odgovornog suživota. Najjednostavnija inačica te složene situacije je komunikabilnost, interkulturalizam i multikulturalizam kao stvarnost pluralnosti kultura, vjera, jezika, običaja... Riječ je o odgoju za zajednički život u »globalnom selu« u kojem se traži vrijednost (vrednota) humanosti a nadasve tolerantnosti prema nepoznatom i tuđem, odgoj za »global citizenship«.²¹

Koja iskustva i koju vrstu znanja mogu mlade ljude osposobiti za to da budu punoljetni građani u globalnom svijetu u kojemu žive? Prvi cilj odgoja i obrazovanja mladih za građane globalniziranoga svijeta jest osposobiti ih za društveno, političko i gospodarsko participiranje ukoliko ostvarenje te sposobnosti ostaje pretpostavka za život u dostojanstvu.²² Tome korespondira ne manje važan cilj: odgoj za odgovornost, dakle, sposobnost i spremnost za preuzimanje odgovornosti. Riječ je zapravo, kako smo već istaknuli, o osposobljavanju čovjeka da bude samosvjesni, kritički i odgovorni, solidarni član međuovisnoga društva.

Američka filozofkinja M. C. Nussbaum u tom kontekstu ukazuje na stare humanističke ideale te postulira tri sposobnosti koji su potrebne za kultiviranje humanosti u današnjem svijetu a čije razvijanje i poticanje ostaje temeljni cilj procesa odbrazovanja kao procesa prenošenja vrijednosti: 1. Sposobnost samokritično zapažati vlastiti život i tradicije koje temelje identitet neke osobe jer su »food of the mind«.²³ 2. Sposobnost da se odgajnik sam shvati kao dio ljudskoga društva što traži poznavanje drugih kultura odnosno shvaćanje razlika među različitim skupinama. 3. Sposobnost prebaciti se u povijest drugoga (dru-

²¹ A. Giddens, *Jenseits von Links und Rechts. Die Zukunft radikaler Demokratie*, Frankfurt 1997, 23.

²² M. C. Nussbaum, *Cultivating humanity*, Cambridge 1997.

²³ *Ibid.*, 294.

gih). M. Nussbaum govori o »narrative imagination« koja potiče simpatiju i dobrohotnost.

Naznačene tri sposobnosti ne treba shvaćati isključivo nego ih treba nadopunjavati i kombinirati s drugim sposobnostima i spremnostima. Traženje kriterija za posredovanje i prenošenje vrijednosti u pluralnim i kompleksnim socijalnim odnosima današnje umreženosti iznova nas upućuje na odgoj, traženje bazičnih vrijednosti zajedničkoga života. Središnje u svemu tome je poštivanje istoga dostojanstva i slobode svake osobe i razvijanje njezine humane sposobnosti u komunikaciji s drugima. Potrebno je stoga stvarati koncepciju obrazovanja koje je usmjereno na etničku, svjetonazorsku i kulturalnu pluralnost unutar društva u usredotočenju na različnost i razlike. Ono istodobno treba razvijati sposobnost jedinstvenoga mišljenja i osjećanja. Samo sveobuhvatno kognitivno i emotivno obrazovanje koje učvršćuje i razvija identitet i komunikativnu kompetenciju može stvoriti pretpostavke da ljudi svoj vlastiti koncept asociraju s drugima te da tako djeluju koherentno i solidrano.

Ako je riječ o posredovanju i prenošenju vrijednosti u pluralnom društvu onda prije svega treba govoriti o kontekstualnom suzvučju odgoja i obrazovanja oslonjenom na model traženja i ostvarivanja vrijednosti prema dinamici suodnosa: glava-srce-ruka ili misliti-osjećati-djelovati. Taj se model može proširiti na dinamiku: slušati, dopustiti govoriti, sumisliti, zauzeti se za vlastita shvaćanja.²⁴ Gdje je u tome mjesto Crkve i kršćana?

5. Crkva i kršćani u posredovanju i prenošenju vrednota

Kao čovjek kršćanin je oduvijek bio subjekt paradoksalne dijalektike svojega poslanja: on prijanja uz eshatološke vrijednosti a zanima se za ovozemne; privlači ga vječno a posvećuje se vremenskom; otvara se nebu a ostaje dijete zemlje, živi pluralnost a traži jedinstvo. Sudbinu kršćanina dijeli i Crkva kao odgojna zajednica. Budući da kršćanski (katolički) odgoj inzistira na otvorenosti za istinu i na izgradnji osobnosti i slobode, ljubavi, on a fortiori potiče pluralizam ali i univerzalnu, humanu etiku vrijednosti o kojoj smo govorili.

Temeljne vrijednosti ne pripadaju i ne smiju pripadati samo nekom partikularnom etosu. One predstavljaju ljudskom umu dostupan poziv, odnosno obvezu - ljubav. Kršćanski etos nije uniformni i apstraktni, kako to možda i mnogi zagovornici pluralizma priželjkuju. Ono što je istinito i što služi ljubavi ne može nikome biti strano ili suvišno.

²⁴ H. von Hentig, *Ach Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert*, Weinheim - Basel 1999, 97-98.

Crkva je oduvijek bila pozvana na to da ljubavlju humanizira kulturu, čuva i brani ljudsku osobu u svim fazama njezina postojanja. U tom je smislu i zagovarala i zagovara pluralizam. Ona je svjedočila i svjedoči da temeljne vrijednosti (ili istine), nije moguće ostvariti bez etike koja je u biti kršćanska, humana etika ako hoćete socijalna etika. No, svakako bi u tome trebalo ostati pozoran na opasnost da se kršćanstvo (ali i svaka religija) ne svede na moral. Jezgra kršćanstva nije etika nego Božja darežljivost i Božje djelo - milost.

Poruka se Crkve može sažeti u dva iskaza - zapravo dva vrijednosna (ili imperativna) okvira: 1. Dostojanstvo i neponovljivost čovjeka treba tumačiti vjerom u osobnoga povijesno za čovjeka angažiranoga Boga. Čovjek je njegova slika i prilika! 2. Na toj antropološkoj pozadini zalagati se za načela solidarnosti, subsidiarnosti i zajedničkoga dobra. Ili jednostavno rečeno: LJUBITI Boga i čovjeka!

Kako se to u praksi zbiva ili se treba zbivati? Logikom kvasca, poziva, stvaralačkoga nadahnuća. To pobuđivati, nuditi do produbljanja pluralizma u smislu »toleriranja razlika«, ostaje zadaća Crkve u pluralnom društvu današnjice. Ona bi, zacijelo, to bogatstvo, iskazano gore apstraktnim riječnikom, trebala prenositi u obrazovni i odgojni sustav preko obrazovno-odgojnog predmeta »vjeronauk«. To je njezino demokratsko pravo. Riječ je u prvom redu o zauzimanju Crkve i kršćana za ljubav, za humane odgojne i obrazovne smjerokaze (vrijednosti) koji na području odgoja i obrazovanja (u posredovanju i prenošenju) trebaju postati melem na letargiju, blijedilo ili bolest duha današnjega čovjeka unutar i izvan zidova odgojnih, znanstvenih, medijskih ili političkih zdanja i građevina.

Povzetek: Ivan Koprek, Posredovanje i prenošenje vrijednosti u pluralnom društvu

Naš čas zaznamujejo procesi, ki jim posplošeno pravimo: globalizacija. Poleg nedvomnih prednosti (vmreževanje) kažejo tudi svoje pomanjkljivosti. Znotraj teh procesov postajata prvenstveni izziv in naloga nadaljnja izgradnja demokratične družbe in vrnitev k izvornim moralnim, kulturnim in verskim vrednotam.

Globalizacijski procesi podirajo zadnje pregrade vase zaprtih okolij in družb. Iz tega raste pluralizem, ki je otrok zahodne »filozofije pragmatizma«. Hipotetična narava resnice, ki jo zagovarja pluralizem, je že zdavnaj postala »hči časa«. Sociologi razumejo pluralizem kot dejstvo. Ta zapravlja dediščino nekdanjega homogenega verskega ozračja.

Pod plaščem pluralizma se spreminja vse, tako da čutimo negotovost v tem, kaj je prav, resnično in dobro. Zaradi tega se mnogi navdušujejo za eklektične ali sinkretistične nazore in živijo v moralnem re-

lativizmu. Zdi se jim, da živijo svobodneje, hkrati pa jih razjeda huda kriza identitete. Tak pluralizem odpira vrata apatični letargiji, relativizmu, postmodernemu individualizmu in nihilizmu.

Sodobni vernik presenetljivo lahko opušča krščansko vero. Krščanstvo, nekoč nova resnica v starem svetu, je danes stara resnica v novem svetu. Mlade privlačijo sekte ter parareligiozni in magični kult. Liberalni pojem svobode se je zasidral na gospodarskem, političnem in versko-kulturnem področju. Osebni Bog je v tem prostoru tujec, vanj pa vstopajo »bogovi-prišleki«. Rimski pantheon se danes imenuje pluralizem.

Cena te svobode je ranljivost in nestabilnost človeka in moderne družbe. Segmentiranje vrednot povzroča protislovna stanja.

Klasična filozofija trdi, da so bitja sicer nepopolna, toda vsa vredna spoštovanja. Novo odkritje *vrednot* v 19. stoletju je povzročilo revolucijo v humanističnih znanostih. Aksiologija se je kot filozofska smer uprla redukcionizmom vseh vrst in stopila v bran človekovega dostojanstva. Druga stran je vrednote imela za »znamenje intelektualno-politične sterilnosti, ... poziv na vračanje v srednji vek« (H. Schelsky). Pozitivistom predstavljajo katastrofo filozofije kot znanosti. Vrednostne trditve so po njihovem psihične drže, ki postavljajo pod vprašaj celo etiko. Po mnenju klasične filozofije pa vrednote omogočajo relativno hitro in zanesljivo odločanje. Vrednote spodbujajo razvoj človekovih človeških možnosti v družbi.

Sodobni človek išče v vrednotah naravno vez z drugimi ljudmi. Po Taylorju potrebuje demokratična družba splošno definicijo *dobrega* življenja. Vrednote so kažipot in okvir človekovega »družbenega in moralnega zemljevida«. J. Rawls temu pravi »*overlapping consensus*«.

Mesto vrednote v kulturi in družbi je odvisno od vzgoje in izobraževanja. Aktikulacija in posredovanje se dogaja na doživljajski ravni. Temeljne izkušnje človek pridobi v družini. Posredovanje vrednot v šoli se lahko uspešno nadaljuje le, če je šola kot skupnost učencev, staršev in učiteljev, skratka »skupnost vzgoje«, ki je odprta k skupnim vrednotam. Šola ni le kraj izobraževanja, ampak tudi življenje, vrednotenje, razvijanja kreativnosti, humanosti, sposobnosti reševanja problemov in kritičnosti. J. Delors jih je označil kot štiri smerokaze: izobraževanje za *biti*, za *vedeti* (znati), za *delovanje* in za *skupno življenje*. V ta okvir lahko strnemo tudi prizadevanje Cerkve.

Summary: Ivan Koprek, *The Transmission of Values in a Pluralist Society*

Our time is characterized by processes that are generally called globalization. In addition to distinct advantages they also show several drawbacks. Within these processes the primary challenge and task is a

further consolidation of the democratic society and a return to the original moral, cultural and religious values.

Globalization processes keep destroying the last barriers of isolated environments and societies. This gives rise to pluralism, which is a child of the Western »philosophy of pragmatism«. The hypothetical nature of truth as supported by pluralism became the usual attitude a long time ago. Sociologists consider pluralism as a fact. Thereby the heritage of the former homogeneous religious atmosphere is being squandered.

Under a cloak of pluralism everything changes and a general uncertainty about what is right, true and good prevails. Therefore many people feel enthusiastic about eclectic or syncretistic ways of thinking and live in moral relativism. They believe that they live more freely, yet at the same time they are consumed by severe identity crises. Such pluralism is prone to apathetic lethargy, relativism, post-modern individualism and nihilism.

The modern believer gives up his Christian faith with a surprising ease. Christianity, which was once a new truth in an old world, is today an old truth in a new world. The young people are attracted by sects and by parareligious and magic cults. The liberal concept of freedom has established itself in the fields of economy, politics as well as of culture and religion. The personal God is a stranger in this space entered by newly arrived gods. The Roman pantheon is called pluralism nowadays.

The price of this freedom is the vulnerability and instability of man and of the modern society. The segmentation of values causes contradictory conditions.

Classic philosophy maintains that creatures are imperfect but nevertheless worthy of respect. The new discovery of *values* in the 19th century caused a revolution in the humanities. As a school of thought axiology opposed any kind of reductionism and defended human dignity. The other side considered values as »a sign of intellectual-political sterility, ... a request to return into the Middle Ages« (H. Schelky). Positivists see values as a disaster for philosophy as a science. In their opinion value statements are psychological attitudes that question all ethic. In the opinion of classic philosophy, however, values make possible a relatively fast and reliable deciding. Values further the development of the human possibilities of man in the society.

In values the modern man seeks a natural bond to other people. According to Taylor the democratic society needs a general definition of *good* life. The values are the signposts and the framework of man's »social and moral map«. J. Rawls calls this an »overlapping consensus«.

The position of the value in the culture and in the society depends on education. The articulation and the transmission take place at the

level of experience. Man acquires his fundamental experiences in the family. The transmission of the values at school can only successfully continue if the school is a community of pupils, parents and teachers, in short »a community of education« that is open to common values. The school it is not just a place of training, it is also a place where life, valuation, the development of creativity, of humanity, of the ability to solve problems and of critical ability take place. J. Delors spoke of four signposts: education for *being*, for *knowing*, for *acting* and for *life together*. This is also the framework of the endeavours of the Church.

Doktorati 2003: recenzije

Recenzija doktorske dizertacije **Janeza Vodičarja**, *Poetika kot vrh ali konec filozofije s poudarkom na iskanju govornice o Bogu pri Paulu Ricoeurju*

Doktorand Janez Vodičar je napisal doktorsko dizertacijo, posvečeno poetiki francoskega filozofa Paula Ricoeurja. Veliki francoski filozof do pred kratkim v slovenščino ni bil preveden, zato je avtor podal domiselne in tehtne predloge za nove slovenske filozofske izraze in s tem obogatil naš filozofski jezik.

Izbira pojma *poetika* izhaja iz avtorjeve težnje pokazati na nujno človekovo soustvarjalnost pri filozofskem in teološkem razmišljanju. Zato študija doktoranda Janeza Vodičarja slovenskega kulturnega prostora ne sezna samo z idejami Ricoeurjeve hermenevtične filozofije, ki je veliko več kot zgolj semiotična znanost, ampak seže tudi v postmoderno misel. Avtor se z Ricoeurjevo hermenevtiko ne zadržuje zgolj pri zgodovini filozofije in pri dialogu s sodobniki, tudi ne zgolj pri tekstu, ampak prehaja k razumevanju in osmislitvi dejanja.

Takšna hermenevtika pa daje tudi novo možnost avtentične govornice o presežnem in o Bogu. Avtor je znotraj Ricoeurjeve misli zelo dosleden: potrebno se je prepoznati v tej govornici, da bi lahko bila smiselna. Zato je nujno lastno izkustvo navdiha in svobodnega vstopa v polje upanja. Tukaj torej pride do izraza pojem poetike, ki ne pomeni ne domišljiske razpršenosti in ne zgolj poslušnosti že izrečenim stavkom, ampak miselno in doživljajsko soudeležbo pri izpovedi svetega imena. Avtor se z Ricoeurjem odloča za glagolsko govornico. Ne gre samo za Heideggerjevo zahtevo po osvetlitvi glagolskega pomena biti, tudi ne za novo gramatikalno analizo bibličnega »Jaz sem«, ampak za novo govornico o 'dogajanju' vere, ki se lahko odvija le znotraj ljubezenske skupnosti in ki zahteva tudi dejanje. Govornica o večnem se kljub vsem 'razčlenitvam' in dekonstrukcijam ne odreka pomenu, ki prihaja od zunaj, iz neke druge razlike, ki pušča sled upanja, onkraj vsake človeške tragičnosti.

Avtor pokaže, da je današnja filozofska in teološka govornica s svojo poetično 'glagolskostjo' možna iti onkraj substancialističnega okvirja in da se lahko s svojo etičnostjo upanja izogne redukcionističnemu moralizmu. Doktorska razprava Janeza Vodičarja pomeni resnično novost v filozofskem in teološkem razpravljanju na Slovenskem.

Prof. dr. Edi Kovač, mentor

Recenzija doktorske disertacije **Marije Zupančič, Zakramenti – Božje mojstrovine. Trinitarično umevanje zakramentov**

Doktorandka mag. Marija Zupančič je v svoji disertaciji *Zakramenti – Božje mojstrovine. Trinitarično umevanje zakramentov, Ljubljana 2003, 531+XV strani*, predložila izvirno raziskavo o zakramentih, v katerih se troedini Bog podarja človeku v odrešenje in posvečenje. Doktorski izpit z zagovorom disertacije je potekal 31. marca 2003 na Teološki fakulteti v Ljubljani in dosegel odlično oceno.

Izbrana teza s področja sistematične teologije sega v samo srčiko naše vere in prikazuje specifičnost krščanstva: »*Fides omnium christianorum in Trinitate consistit*«. Iz osnovne premise, da sta človekov *izvor in cilj v troedinem Bogu*, ki je ljubezen, doktorandka prepričljivo izpelje in odpira najbolj rodovitne perspektive tako za področje zakramentalne in duhovne pastoralne dejavnosti ter kateheze kakor tudi za ekumensko zблиževanje in medverstveni dialog. Zlasti kateheza, pastoralna in mistagogija najdejo v tej disertaciji osrednji ključ za svoje aplikacije.

Pričujoča disertacija v marsičem preseneča. Vsebinsko, prinaša ključno novost in mišljenjski premik s tem, da opogumlja k *novemu pristopu* na vseh omenjenih področjih, torej: *k umevanju celote v trinitaričnem ključu*. Prav *trinitarični pristop* je namreč pristop sedanjega svetega očeta in vodilnih svetovnih teologov, ki danes dajejo smernice jutrišnji teološki misli, na katere se avtorica opira ter obenem suvereno predstavi njihovo misel. Disertacija prinaša več ko dovolj potrditev za svojo novost, ko odkriva in utemeljuje, da ekleziološki ali kristološki ali zgolj biblični ali zgolj pastoralni pristop ne morejo zadoščati. V tej perspektivi je pričujoča disertacija disertacija za prihodnje rodove.

Disertacija je sestavljena po vseh metodoloških pravih znanstvenega in raziskovalnega dela. Hkrati jo odlikuje samostojno preučevanje virov ter obsežnega tujega in domačega slovstva. Prinaša pa še drugo novost, in sicer na področju metodologije. Tu se avtorica ne omejuje zgolj na klasične metode raziskovalnega dela, ampak onkraj njih izvirno poseže po metodi življenja. Disertacija je namreč napisana po metodi *sinteze vere, teologije in življenja*. Avtorica z izbrano metodo prepričljivo pokaže, da je v teologiji nujno treba preseči ločenost vere, teologije in življenja. Tako za sedanji kakor tudi za prihodnji čas namreč doživljamo nujnost življenjske povezanosti vseh treh prvin. Prav izbira takšne metode uvršča našo disertacijo med najbolj izvirne in aplikativno vrhunske znanstvene izsledke na področju teologije v slovenskem prostoru za danes in jutri. Gre za izrazito zavest ter znanstveni in obenem življenjski prikaz *nexus mysteriorum*. V krščanstvu so vse resnice med seboj življenjsko povezane; disertacija doktorandke mag. Marije Zupančič je v tem smislu ovrednotenje korenin in obenem verodostojen ter sodoben prikaz te resnice.

Avtorica je izdelala kar najbolj obsežno disertacijo, ki priča o samostojnem, natančnem in zlasti konstruktivnem soočenju z zahtevno in razvejano tematiko, pri čemer se nikoli ne spusti na raven apoloiziranja ali polemiziranja, niti ne v poudarjanje kakšnega zasebnega teološkega mnenja, pač pa od začetka do konca zvesto podaja zdrav in utemeljen nauk katoliške Cerkve ter njenih

klasičnih in današnjih teologov, pastirjev in učiteljev. V poznanju »starega in novega« odpira perspektive za prihodnost.

Disertacija ima poleg uvoda in sklepnih perspektiv sedem poglavij, v katerih se izraža jasen paralelizem. Izbrana oziroma dognana kompozicija poglavij ustreza paralelizmu stebrov staroromanskih bazilik, ki se od vhoda vzpenjajo k oltarju in se od tam vračajo nazaj ter se pri tem medsebojno ujemajo in skupaj nosijo celotno zgradbo.

– *Uvodoma* so predstavljene predpostavke nadaljnje raziskave: načelo, da je razmišljanje o Sveti Trojici mogoče le na temelju Jezusa Kristusa; opredelitev razmerij med teocentrizmom in kristocentrizmom, med kristologijo in razodetjem troedinega Boga, med kristologijo in antropologijo.

Posamezna poglavja predstavljam v zgoraj omenjenih »dvojicah romanskega stebrišča«:

– *Prvo* poglavje prikazuje človekovo bistveno in bitno zaznamovanost s *troedinim* Bogom. Predstavlja krščansko antropologijo, ki je trinitarična. Tudi najvišji vidik človekovega dostojanstva je trinitaričen. Že od tu je jasen pogled na *sedmo* poglavje, ki opisuje konkretne, že uresničene trinitarične eksistence.

– *Drugo* poglavje prikazuje božje razodevanje človeku skozi vso odrešenijsko zgodovino. Razodetje in odrešenje sta sad najbolj notranje trinitarične »logike«. To poglavje se miselno ujema s *šestim* poglavjem, kjer je predstavljena dejavna navzočnost in dejavnost Svete Trojice v posameznih zakramentih.

– *Tretje* poglavje je izrazito spekulativno in gradi na nauku o troedinem Bogu pri klasičnih in današnjih teologih. Pomen tega poglavja je bolj daljnosežen in aplikativen, kakor se zdi na prvi pogled. Njegov odsev vidimo v *petem* poglavju, ki opisuje, kako se v zakramentih podarjajo posamezne osebe Svete Trojice.

– *Četrto* poglavje obravnava cerkvenostno razsežnost zakramentalnega podarjanja Svete Trojice, kajti vse, kar smo povedali doslej, se nam podarja v Cerkvi in po Cerkvi: po njej spoznavamo svoj izvor, svoje najvišje dostojanstvo in poklicanost (1), po njej se nam podarja božje razodetje in odrešenje (2), po njej spoznavamo in prejemamo troedinega Boga (3), po njej kot ljudje vstopamo v zakramentalno stvarnost (5), po njej in v njej tudi prejemamo zakramente (6), po njej in v njej dosegamo tudi svojo eshatološko polnost, ko postajamo trinitarične in tako rekoč zakramentalne eksistence (7).

Recenzijo predložene disertacije mag. Marije Zupančič sklepam z besedami recenzenta in ocenjevalca red. prof. dr. Karla Mattheusa Woschitz iz Gradca: »Za katoliško teologijo ima in pridobiva izbrana tema znotraj časovno razmaknjenega posredovanja med prvotnim oznanilom in sedanjim verovanjem po eni strani, ter znotraj presegajočega nasprotja med teološko refleksijo in praktičnim oznanjevanjem po drugi strani, vedno novo nujnost. Gre namreč za kompleksno medsebojno delovanje med teološkim mišljenjem in življenjem iz vere.«

Prof. dr. Anton Štrukelj, mentor

Recenzija doktorske disertacije **Romana Kozmusa, *Rebulova hoja za smislom. Teološke kreposti vere, upanja in ljubezni v delih Alojza Rebule***

V ponedeljek, 31. marca je na Teološki fakulteti Univerze v Ljubljani odlično obranil doktorsko disertacijo teolog Roman Kozmus. Naslov naloge je *Rebulova hoja za smislom. Teološke kreposti vere, upanja in ljubezni v delih Alojza Rebule*. Naloga, ki obsega 287 strani, je razdeljena na dva temeljna dela: v prvem avtor z vidika smisla obdela vsa Rebulova leposlovna in esejistična dela ter njegove dnevnikne in polemikne spise. V vseh teh spisih se namreč vedno znova pojavlja Rebulova »sla« po smislu. Zato ta tematika ni obrobna, temveč, kakor avtor ugotavlja, središnega, eksistencialnega pomena za Rebulo. Avtor skupaj z Rebulo s kritičnim očesom »prebere« velike teme postmoderne in izpostavi Rebulov odnos do njih. Avtor ugotavlja, da Rebula kljub tveganju, da bo za mnoge nesodoben, ostaja zvest tistim vrednotam, ki mu globoko osmišljajo življenje. Kozmus se v nadaljevanju posveti prav vprašanju Rebulovega doživljanja in pojmovanja življenja. Izpostavi Rebulovo tragično občutje življenja. Vendar Kozmus ugotavlja, da tragičnost ne vodi Rebule v pesimizem, še manj nihilizem, temveč k veliki previdnosti in nekakšni temeljni skepsi glede vseh površnih in utopističnih ponudb. Zato zmore Rebula odkriti v Kristusovem križu, ne pohujšanje nad Bogom, temveč možno pot k Bogu in božjo solidarnost s človeštvom. V krščanstvu vidi premagani pesimizem in osmišljeno tragičnost. Avtor je posebej izpostavil vprašanje greha, saj mu tudi Rebula sam posveča veliko pozornost in odkriva njegovo navzočnost na vsakem koraku. In to ne samo v svojih tematskih, marveč tudi v leposlovnih spisih, predvsem v romanu *Zeleno izgnanstvo*.

Kozmus posebej obdela vprašanje lepote pri Rebuli, seveda v njenem odnosu do smisla in vrednot. Tej temi je zelo blizu tista o kulturi. Avtor opozori, da je Rebuli sprejemljiva le tista kultura, ki je nosilka smisla in je odprta v transcendenco. Kozmus odkrije v Rebulovih spisih pomemben prispevek k iskanju in ustvarjanju estetskega jezika pri posredovanju teoloških resnic. Prepričan sem, da je avtor podal v pričujoči disertaciji nadvse koristno izhodišče in pobudo za nadaljnje raziskave tega pomembnega področja.

V drugem delu naloge se avtor loteva pomembne in do sedaj skoraj ne obravnavane teme o veri, upanju in ljubezni pri Rebuli. Že samo vprašanje vere je za razumevanje Rebulovega vprašanja smisla velikega pomena. Avtor nas v disertaciji opozarja na Rebulov eksistencialni pristop k veri. Res, da vera daje odgovor na najbolj temeljna človekova vprašanja, vendar je njena »moč« predvsem v ustvarjanju odnosa do razodevajočega se Boga in v njeni eshatološki odprtosti. Torej: vera ni razlaga, temveč ustvarjalka vezi in smerokaz v absolutno prihodnost. Še ena kvaliteta vere: vera ni silogizem, temveč dar. Rebula daje posebno mesto Kristusovemu vstajenju, saj je to poročstvo našega vstajenja. Avtor ugotavlja, da je ta vstajenjska vera (in sploh tematika) bolj prepoznavna v kasnejših delih, predvsem esejih.

Kozmus nadalje poudarja, da je za Rebulo upanje zelo pomembno, saj opredeljuje človeka kot bitje upanja. Rebula se namreč vedno znova sprašuje po človekovi prihodnosti, in sicer absolutni prihodnosti, onkraj tragičnosti časa in prostora. Kozmus ugotavlja, da Rebula ne razmišlja toliko o dejanski vsebini

nebes (čeprav ima tudi o tej nekaj posrečenih mest), kolikor bolj o tem, da ima človekovo življenje ravno zaradi nebes – absolutne prihodnosti, »zagotovljen« smisel. Glede kreposti ljubezni avtor poudarja, da Rebula prav na tej gradi svo »teološko antropologijo«. Končno je svetost do popolnosti uresničena ljubezen. Prav svetost mu je povečana človečnost in dosežen smisel.

Kozmusov prispevek k razvoju znanosti v širšem, mednarodnem merilu je v tem, da je odkril in predstavil slovenskega iskalca smisla, ki ima svoje pomembno mesto med mnogimi drugimi v naši bližini, kakor tudi širše v svetu. Za naše slovensko področje pa je disertacija pomembna prav zaradi odkritja in predstavitve Rebule kot soustvarjalca slovenske krščanske misli in teološkega jezika.

Naloga po svoji formalni plati ustreza strokovnim merilom doktorskega dela, po vsebinski pa je pomemben prispevek k razvoju znanosti, še posebej na področju humanistike in teologije. Prepričan sem tudi, da si je novi doktor s pričujočim delom odprl obširno področje znanstvenega delovanja.

Prof. dr. Ciril Sorč, mentor

Recenzija doktorske disertacije **Andreja Rupnika, *Collegium Aloysianum – zgodovina Alojzijevišča s posebnim poudarkom na pedagoškem delu in učni uspešnosti gojencev (1846-1910)***

V povezavi s ključnimi osebnostmi se je z Alojzijeviščem, deškimi zavodom ljubljanske škofije, ukvarjalo že več zgodovinarjev. Manj pa je bilo doslej znana o vzgojnem konceptu in metodah tega zavoda. Tako je avtorjevo delo zanimiv in dragocen prispevek, ki zlasti pod vidikom uspešnosti gojencev osvetli tudi to vrsto dejavnosti.

Disertacija (VIII+265+XXXIII str.) je razdeljena na pet poglavij, vsebinsko pa jo sestavljata dva obsežnejša dela. Prvi del obsega tri poglavja in je pretežno zgodovinski, v drugem delu, ki vsebuje dve poglavji, pa se avtor posveti raziskovanju primarnih virov in na podlagi ocen analizira uspešnost gojencev Alojzijevišča.

V prvem poglavju avtor, v glavnem s pomočjo objavljene literature, predstavi predhodne vzgojno-izobraževalne ustanove na Slovenskem: Stolno šolo v Ljubljani, Jezuitski kolegij in Jezuitsko gimnazijo v Ljubljani, Ljubljansko škofijsko semenišče in Gornjegrajsko semenišče. V drugem poglavju se ozre na idejne tokove in družbene razmere, v katerih se je porajalo in nato delovalo Alojzijevišče. V tem kontekstu izpostavi nekaj ključnih osebnosti, npr. Luka Jerana, Aleša Ušeničnika, Antona Mahniča in Frančiška Lampeta. V tretjem poglavju pa predstavi nastanek zavoda in njegovo delovanje od začetka do njegove ukinitve. Za ves prvi del je značilno, da se avtor dokaj nekritično sklicuje na sekundarno literaturo in posamezne avtorje, ki jih mestoma sicer med seboj primerja, ni pa mu uspelo oblikovati sistematične in znanstveno relevantne sinteze. Nekaj tovrstnih ugotovitev najdemo sicer na poznejših straneh, ki pa so brez prave povezave in utemeljitve.

Glede na naslov disertacije vsebuje drugi del (četrto in peto poglavje) jedro avtorjeve raziskave. Omeniti velja, da prvi del disertacije bralca pomanjkljivo

uvede v problematiko drugega dela, saj manjka smiselna povezava obeh delov. Opaziti pa je, da avtor v drugem delu pogosto uporablja primarne vire. Škoda, da avtor tega ne poudari izraziteje, saj je uporaba primarnih virov za disertacijo temeljnega pomena. Res pa je, da tudi v tem delu mestoma nepotrebno preide na dokaj nekritično uporabo sekundarne literature.

Četrto poglavje je namenjeno analizi učne in vzgojne uspešnosti zavoda zlasti pod vidikom ocenjevanja. Avtor nazorno prikaže poti in metode, ki so zagotavljale učno uspešnost in dobre rezultate. Poleg doslednosti, ki jih je uveljavljal zavod, tudi v tem poglavju naletimo na zanimive razlike pedagoškega dela pri posameznih vzgojnih delavcih.

Šele v petem poglavju avtor razloži metodologijo dela, teze in rezultate raziskave. Tako reflektivno preverja svoje izhodiščne teze in ugotavlja relevantnost raziskave. Nekatero ugotovitve so vsekakor zanimive in dovolj podkrepljene z izsledki in rezultati, ki jih avtor pridobi na podlagi raziskovanja temeljnih virov. Navedene ugotovitve dokazujejo, da je raziskava zahtevala veliko poglobljenega in izredno natančnega dela. Škoda, da avtor teh ugotovitev ni izpeljal bolj logično in znanstveno bolj ustrezno.

Metodološko sporno je avtorjevo pogosto prehajanje s področja na področje ter nejasno ločevanje včasih prehitrih, drugič pa nedorečenih ugotovitev in stališč. Tako že v zgodovinskem delu preveč pogosto posega na področje pedagoške dejavnosti zavoda in pri obdelavi pedagoških dejavnosti zavoda neredko ponavlja znane zgodovinske okoliščine. Tako daje naloga vtis »obračunavanja« s posameznimi pedagoškimi delavci in z vodilnimi osebnostmi, ki so sodelovale v okviru Alojzijevišča. Veliko je »etiketiranja« in prehitrega sklepanja, manjka pa poglobljene analize in iz nje izpeljanih utemeljenih ugotovitev. Naloga vsebuje preveč agitiranja ter »črno-belih« in nepreverjenih sodb. Prav tako ni poglobljenega celovitega in osmišljenega odgovora na zgodovinske, kulturne, verske in pedagoške izzive, s katerimi se je srečeval vzgojni zavod Alojzijevišče.

Kljub temu velja poudariti, da je avtor obdelal veliko primarnega gradiva in virov. To velja tako za zgodovinske vire kot pedagoške zapise in dokumente. Zbral in predelal je ogromno gradiva, ki je dragoceno in potrebno za razumevanje delovanja Alojzijevišča. Prav na podlagi študija primarnih virov avtor revidira dosedanje stališče, da je le ena tretjina gojencev Alojzijevišča doseglo duhovniški poklic ter dokaže, da je bilo le-teh 43,3390%.

Disertacija dokazuje, da je avtor prodrl v problematiko raziskovanega področja, slabše pa je sintezno ovrednotil in predstavil spoznanja, do katerih je prav gotovo prišel. Brez dvoma pa doktorsko delo predstavlja dragocen prispevek k razumevanju zgodovinskega in pedagoškega pomena Alojzijevišča.

Doc. dr. Stanko Gerjolj, mentor

D. E. Callender Jr., *Adam in Myth and History: Ancient Israelite Perspectives on the Primal Human*, Harvard Semitic Studies, Eisenbrauns, Winona Lake, Indiana 2000, 244 str., ISBN 1-57506-902-4

D. E. Callender je v monografiji *Adam in Myth and History* raziskoval lik, ki že dve tisočletji zaposluje domišljijo zahodnega čveka. Zgodba iz drugega in tretjega poglavja Prve Mojzesove knjige je del naše civilizacije, prav tako poročilo o stvarjenju človeka po Božji podobi v prvem poglavju iste knjige. Manj poznana pa so druga svetopisemska izročila, ki prav tako govorijo o prvem človeku, in sicer Job 15,7-9 in Ezk 28,11-19. V vseh teh besedilih je človek ustvarjen, postavljen v določen kraj, je v posebnem odnosu z modrostjo, in končno se zaplete v spor z Bogom. Odmevi na ta besedila se nahajajo tudi drugod v Svetem pismu: Ezk 28,1-10; Prg 8,22-31, Ps 8; 82. D. E. Callender v svoji študiji sistematično preučuje ozadje in medsebojni odnos med temi besedili. Sprašuje se po osnovnih značilnostih, ki povezujejo ta biblična izročila v sklop idej, ki tvorijo simbol prvega človeka. Odkriva njihovo konceptualno jedro in način, kako simbol prvega človeka nastopa v posameznem literarnem kontekstu. Sprašuje se, kaj je ta podoba pomenila piscem, poslušalcem, prenašalcem izročila in redaktorjem v starem Izraelu in kako so jo uporabljali. Ob eksegezi (close reading) posameznega besedila se sooča s so-

rodnimi besedili starega Bližnjega vzhoda. Uporablja tako diahronično kot sinhronično analizo.

Raziskava je poleg uvoda in sklepa razdeljena na tri dele, z ozirom na zgoraj navedeno prisotnost teme o prvem človeku v posameznih besedilih. V vseh besedilih se ponavljajo nekatere stalnice, tako odnos med človekom in božanstvom ter mesto posameznika v povzdignjenem obrednem položaju posrednika – kralja, duhovnika in preroka.

V prvem delu avtor predstavi besedila o stvarjenju človeka v 1 Mz 1,26-28 ter o edenskem vrtu v 1 Mz 2-3. Odlomek iz prvega poglavja izvira iz kraljevske ideologije Bližnjega vzhoda, vendar tukaj zaobjema slehernega človeka. Prvi človek je ne le kronološko prvi, temveč kot ustvarjen od Boga predstavlja vez med Bogom in človeštvom. V pripovedi o edenskem vrtu avtor analizira posamezne elemente, ki se ponavljajo v vseh besedilih o prvem človeku. Najprej vrt, ki je Božje bivališče, s tem pa arhetip za tempelj, ki je prav tako Božje bivališče in kraj, kjer se Bog in človek srečata. V ozadju edenske pripovedi – človek naj bi obdeloval Božji vrt – je zaznati sumersko, mezopotamsko in babilonsko mišljenje, da je bil človek ustvarjen zato, da bi delal za bogove, za njihovo bivališče ter za njihovo hrano. V mezopotamski kraljevski ideologiji je bil ta vrtnar kralj. Vendar avtor naglašča, da sorodnost z mezopotamsko literaturo ne narekuje, da bi v prvem človeku videli kralja. Spet pa ne bi mogli njegove

prednosti, da živi v Božjem prebivališču, aplicirati na vse ljudi. V »mitičnem« svetu samo prvi človek biva v takem kraju, v »resničnem« svetu izraelske družbe pa le posredniki med Bogom in ljudmi, t. j., preroki, duhovniki in kralji.

Naslednji temeljni element v pripovedi o prvem človeku je modrost, simbolizirana v podobi drevesa spoznanja dobrega in hudega. Med številnimi poskusi razlage drevesa se avtor odloča za Wellhausenovo, po kateri spoznanje dobrega in hudega presega meje človeške narave. Z njim človek skuša odkriti skrivnost Boga v njegovem delovanju, da bi ga mogel posnemati, to pomeni, da bi imel moč. Tako se spor med Bogom in človekom v 1 Mz 2-3 zgodi, ko človek poseže po božanski prednosti višjega spoznanja. Vendar D. E. Callender zagovarja trditev, da nepokorščina Bogu, nakazana v pripovedi uživanja z drevesa spoznanja dobrega in hudega v 1 Mz 2,17, ni glavna tema. Trdi, da je pretveza za zadevo, ki zares zanima pisca, namreč da bi človek po pridobitvi višjega, božanskega spoznanja postal kakor Bog. Rezultat uživanja z drevesa naj bi bil glavna tema pripovedi. Toda, ko je prvi par dobil dostop do spoznanja vsega, ga je bilo potrebno ustaviti, podobno kot graditelje babilonskega stolpa, kajti višje spoznanje v človeških rokah je potencialno nevarna stvar. Prvi par zato ni smel ostati v vrtu, kjer je drevo življenja, moral je iz vrta, torej umreti. Drugače v Epu o Gilgamešu, kjer

bogovi podelijo nesmrtnost in božanstvo Utnapištimu, t.j. Atrahasisu, ki mu je bog Ea odkril načrt bogov o vesoljnem potopu. Nasprotno pa je v mitu o Adapu pri soten isti tip podobe prvega človeka kot pri Adamu. Le-ta po nasvetu boga Ea odkloni jed nesmrtnosti in se vrne nazaj na zemljo, čeprav so mu bogovi jed ponudili, potem ko je dosegel višje spoznanje.

V drugem delu D. E. Callender predstavi dve analogni podobi prvega človeka, tirskega kralja v Ezk 28,11-19 in Joba v Job 15,7-16. Kralj je predstavljen v svoji veličini in padcu, ki je kazen za njegov greh. Avtor raziskuje pomen besedila in popravlja razlage, ki ne dajejo pravega smisla. (Njegov prevod se na nekaterih mestih razlikuje od prevoda v Slovenskem standardnem prevodu). Upodobljen je kot kralj in duhovnik. Biva v Božjem vrtu, okrašen je z dragimi kamni, kakor jih nosi veliki duhovnik v naprniku razsodbe (prim. 2 Mz 28, 17-20). To so kamni, ki jih najdemo v 1 Mz 2,11-12 zunaj Edena. Po ljudskem verovanju veliki duhovnik, ko odvezuje ljudstvo grehov, nosi na prsah zlato in drage kamne, ki so simbol Edena, ko je bil človek še nedolžen. Prvi človek je torej v funkciji duhovnika, ima dostop do božanske vednosti – v naprniku razsodbe sta bila urim in tumim (prim. 2 Mz 28,30) za spoznavanje Božje volje. Druga znamenja vzvišenega stanja prvega človeka so glasbila, ki spominjajo na praznovanje, ter bližina keruba in ognjenih kamnov, ki naj-

verjetneje pomenijo nebeška bitja. Ta svoj popolni in vzvišeni položaj pa je prvi človek omadeževal z nasiljem in napuhom. Za svoj greh je bil izgnan iz raja in obsojen na smrt. Tako v Ezekielovem besedilu o tirskem kralju kot prvem človeku nastopijo isti motivi kot v Genezi: njegovo stvarjenje, bivanje v Božjem bivališču, obdarjenost z božansko modrostjo, ki ga nazadnje zavede v greh, zaradi česar je izgnan, kar predstavlja konflikt med Bogom in prvim človekom. Bistvo konflikta je v nasprotju med stanjem človeka pred grehom in po njem.

D. E. Callender nadaljuje z vprašanjem, ali je bil tudi Job prvi človek. S tem vprašanjem ga namreč v pogovoru izzove Elifaz (prim. Job 15,7-16). V Elifazovem govoru avtor odkriva tri teme: modrost prvega človeka, konflikt z Bogom in človekovo nečistost. Modrost tudi tukaj predstavlja odločujočo značilnost prvega človeka. Nima sama po sebi etičnega značaja, temveč pomeni poznanje skrivnosti kozmosa, s tem pa moč nad osebami in stvarmi ter možnost odločanja za dobro ali hudo. Eden od vidikov modrosti je poznavanje skrivnosti Najvišjega in izrekanje orakljev in prerokb. Elifaz sprašuje – in predvideva negativen odgovor – ali si je Job kot prvi človek na Božjem zborovanju osvojil vso modrost (v. 7-8). To je v razpravi, kjer prijatelji skušajo potolažiti Joba ne z empatijo, temveč z razsvetljenjem, zelo pomembno. Dalje D. E. Callender odkriva (v. 11-

13) temo konflikta med Jobom in Bogom, namreč Jobovo zagotavljanje lastne modrosti ga postavlja na raven seganja po modrosti pri prvem človeku in njegove zlorabe moči, ki izvira iz modrosti. Toda Jobovo iskanje višje modrosti, ki bi ga na neki način izenačevalo z Bogom in mu dalo pravico, da presoja njegova dejanja, se v Elifazovem govoru obrne v prid Bogu. Samo on edini je čist, človeštvo pa je podvrženo zlorabi modrosti. Celo nebeškim bitjem, med katerimi se nahaja prvi človek, Bog ne zaupa.

V tretjem delu raziskave se avtor posveča odlomkom, kjer se nahajajo včasih komajda opazni sledovi aluzij na prvega človeka. Prvo takšno mesto je Ezk 28,1-10. Z odlomkom v Ezk 28,11-19 tvorita enoto. Prvi odlomek v obliki napovedi sodbe napoveduje padec Tira, drugi pa je posmrtna refleksija o njem v obliki žalostinke. D. E. Callender v Ezk 28,1-10 z natančno eksegezo odkriva elemente tem, ki sestavljajo izročilo o prvem človeku, modrost, bivanje v božanskem prebivališču, tukaj v osrčju morij ter kazni uničenja zaradi njegove ošabnosti. V naslednjem odlomku, Prg 8,22-31, se modrost predstavlja pri stvarjenju, izročilo o prvem človeku pa se razkrije šele na koncu, v izvoru modrosti v pradavnini, v njeni prisotnosti pri Bogu, ko je ustvarjal, ter v veselju in igranju. Podoba prvega človeka je prisotna tudi v liku dveh predpoptopnih oseb, Kajna in Noeta, pri Kajnu v njegovem rojstvu in pokli-

cu (prim. 1 Mz 4,1-2), Noe pa predstavlja prvega človeka, ker je »hodil z Bogom« (1 Mz 6,9) in je po potopu vse človeštvo izšlo iz njega. Spomin na prvega človeka je tudi v očetovi pripombi ob Noetovem rojstvu (prim. 1 Mz 5,29), v Božjem blagoslovu Noeta (prim. 1 Mz 9,1), omembi človekove ustvarjenosti po Božji podobi (v. 6) ter Noetovem poljedelskem poklicu (v. 20).

V sklepu avtor povzame domet posredniške vloge prvega človeka v podobi kralja v Genezi, v podobi duhovnika pri Ezekielu in v pre-roškem jeziku pri Jobu. Posrednik v antičnem svetu je moral v sakralni svet vstopiti skozi »obred prehoda«. D. E. Callender v vsakem od besedil o prvem človeku odkriva govorico obreda prehoda v sakralni svet. Odkriva pa tudi njegovo nasprotje, ki prav tako obstaja v antičnem ritualu, obred izгона, ekskomunikacije oziroma izločenja iz sakralnega nazaj v profani svet. Avtor poudarja, da s tem svetopisemskih besedil izkazujejo trezno vrednotenje človeka. Svoj vzpon do najvišjega znanja in moči človek namreč prepogosto zlorablja.

Raziskava *Adam in Myth and History* s svojim izborom in pred-

stavitvijo teme pomembno dopolnjuje izjemno obsežen in raznovrsten sklop raziskav o prvem človeku. Njen prispevek je specifičen, odkriva, da je tema o prvem človeku mnogo močnejše prisotna v Svetem pismu, kot je videti na prvi pogled. Z natančno eksegezo in primerjanjem z ostalimi staroorientalskimi besedili je avtor osvetlil temeljne elemente izročila o prvem človeku. Brez dvoma se za lik prvega človeka ne zanimamo zaradi njega samega, temveč zato, ker hočemo preko njega zvedeti, kdo smo mi. D. E. Callender nam je pomagal jasneje uzreti njegovo in s tem našo lastno vzvišenost. Usmeril pa nam je pogled tudi na našo ambivalentnost. Od veličine je le korak do padca. Avtor se je osredotočil na temeljne ponavljajoče se elemente te kompleksne predstavitve (prvega) človeka. Drugi pomembni vidiki so zato ostali zunaj dometa njegove raziskave. Tako na primer pokorščini in nepokorščini Božji volji, ki zavzema nadvse pomembno mesto v svetopisemskem sporočilu, avtor v pripovedi o raju ne pripisuje velikega pomena.

Terezija Snežna Večko

Lilijana Žnidaršič Golec, *Duhovniki kranjskega dela ljubljanske škofije do tridentinskega koncila*, v: *Acta Ecclesiastica Sloveniae*, Inštitut za zgodovino Cerkve pri Teološki fakulteti UL, zv. 22, Ljubljana 2000.

V dvaindvajseti številki zbirke *Acta Ecclesiastica Sloveniae* je pred tremi leti izšla nekoliko predelana in dopolnjena doktorska disertacija – razprava dr. Lilijane Žnidaršič Golec z naslovom *Duhovniki kranjskega dela ljubljanske škofije do tridentinskega koncila*. Obsega 382 strani. Že naslov sam jasno napove tematiko in časovno omejitev obravnavanega obdobja, ki se pne od l. 1461 (leto ustanovitve ljubljanske škofije) do l. 1563 (leto zaključka tridentinskega koncila). Gre za dinamično obdobje, ko je v Cerkvi zamiral srednji vek, se razbohotila protestantska reformacija in se s tridentinskim koncilom (1545–1563) nakazovala nova – obnovljena podoba Cerkve. Poleg časovne je druga omejitev razprave ozemeljska, saj obravnava le tiste duhovnike, ki so delovali na župnijah, vikariatih ali beneficijah na ozemlju ljubljanske škofije na Kranjskem.

Po besedah avtorice »razpravo sestavljajo uvod s temeljnimi načeli in poudarki v luči opravljenega dela, pet poglavij, razdeljenih v tematska podpoglavja, ter transkripcija devetnajstih dokumentov.«

Preden spregovori o duhovnikih, se v I. poglavju dalj časa kritično pomudi pri sami ustanovitvi

in obsegu ljubljanske škofije. Obravnavanje te tematike v našem zgodovinsko ni nekaj novega, pač pa nam avtorica urejeno predstavi praktično vse znane vzroke, povode, okoliščine in osebnosti, ki so odločilno vplivale na njeno ustanovitev. Posebno pomembna je umestitev tega dogodka v tedanji zgodovinski okvir, ki so ga zaznamovali napetosti med Benečani in Habsburžani, kakor tudi »srečno naključje« t.j. sodelovanje cesarja Friderika III. in papeža Pija II., nekdanjega cesarjevega tajnika. Predstavitev ustanovitvenih listin in problem njihove interpretacije skuša razčistiti (pravno) razmerje med oglejskim patriarhatom in novo škofijo ter stolnim kapitljem. Razmere v oglejskem patriarhatu so predstavljene jasno in njihovo poznavanje je bistveno za razumevanje ustanovitve ljubljanske škofije. Avtorica pozitivno ovrednoti pomen in enkratnost tega dogodka za našo narodno zgodovino, saj smo Slovenci šele 700 let po pokristjanjenju dobili sicer po obsegu majhno in razbito, pa vendarle svojo škofijo sredi narodnostnega ozemlja.

Drugi del I. poglavja se ukvarja z vprašanjem župnij, ki so bile škofiji dodeljene ob njeni ustanovitvi, ter župnij Kranj in Dob, ki sta bili inkorporirani škofovi oz. kapiteljski menzi kasneje, kar je še dolgo sprožalo različne jurisdikcijske spore med oglejskim patriarhom in ljubljanskim škofom.

II. – vsebinsko najdaljše poglavje – avtorica v celoti posveča ljub-

ljanskemu stolnemu kapitlju, ki je – tako kot škofija – cesarjeva ustanova. Če smo o ustanovitvi škofije kaj vedeli že prej, pa to do sedaj ni veljalo v enaki meri za ustanovitev stolnega kapitlja in njegovih prvih sto let, zato je to poglavje velik prispevek za poznavanje začetkov ljubljanskega kapitlja nasploh. Na podlagi razpoložljivega in do sedaj malo obdelanega kapitelskega gradiva avtorica predstavi njegovo ustanovitev, materialno osnovo in statutarna vprašanja, predvsem pa člane stolnega kapitlja ter njihova mesebojna razmerja. Posebej izdatno so predstavljeni njegovi dostojanstveniki: stolni prošti in stolni dekani, nekoliko manj pa stolni kanoniki, vikarji in leviti. Običajna vloga kanonikov in ostalih polnopravnih članov kapitlja pri stolnem bogoslužju in njihova pomoč pri vodenju škofije je sicer splošno znana, toda v pričujoči razpravi je zelo dobro prikazana in poudarjena vloga kapitlja v življenju škofije, dežele Kranjske in Ljubljane ter njegova bogata bogoslužna dejavnost. S službami v kapitlju in njemu inkorporiranimi župnijami so bili povezani tudi razmeroma donosni dohodki, ki so bili značilni tudi za kapitelsko gospodarstvo. Analiza premoženjskega stanja kapitlja je zelo pestra in podkrepljena s konkretnimi podatki.

V drugem delu II. poglavja se srečamo s prvimi duhovniki, katerim je sicer posvečena razprava. Gre za predstavitev in obravnavo prvih proštov in dekanov stolnega kapitlja. Ker so bili najpomembnej-

ši kapitelski dostojanstveniki, jim je odmerjeno veliko pozornosti. Nema lokrat so vladarji prezentirali za kapitelske dostojanstvenike »zaslužne« duhovnike, ki pa v resnici niso prebivali v Ljubljani. Avtorica nas seznanja z njihovim izvorom, šolanjem, cerkvenimi in državnimi službami, zaslugami in pripadajočimi dohodki. Veliko dejstev in podatkov je povsem novih ali na novo osvetljenih.

V posebnem podpoglavju je govor tudi o razmerah v ljubljanskem stolnem kapitlju pred in med protestantsko reformacijo. Tu se srečamo s kanoniki, ki so bili reformaciji naklonjeni, pa tudi s tistimi, ki so ji nasprotovali. Med njimi so nekatera znana imena našega protestantizma kot npr. Lenart Mertlic, Pavel Wiener, Primož Trubar. Poseben proces proti reformatorjem l. 1547 je kapitelj očistil protestantizma.

III. poglavje je zasnovano analitično. Seznanja nas s pogoji in okoliščinami za doseganje in opravljanje duhovniškega poklica v tedanji dobi. Avtorica analizira število duhovnikov, njihov krajevni in socialni izvor, šolanje, vzgojo, izobrazbo, posvečenje, gmotni položaj ter njihovo nrvnost in disciplino. Na ta način vzpostavi parametre za presojo stanja duhovščine v obravnavani dobi.

Najprej se avtorica pomudi pri njihovem številu, še prav posebno pri župnijah Kranj in Svibno. Vsi podatki so primerjalno obdelani, da bi se na ta način lahko kar se da objektivno približali dejanskemu

številu duhovnikov, ki so delovali v obravnavanem obdobju in prostoru. Zelo umestna je tudi primerjava s tujino. Avtorico je posebno zanimalo, kaj se je s katoliškimi duhovniki kvantitativno in kvalitativno dogajalo med protestantsko reformacijo. Na podlagi virov argumentirano presoja nekatere stereotipne sodbe o vzrokih za reformacijo, med katerimi naj bi bila »neizobraženost« takratne duhovščine, slabo moralno življenje, materialno pomanjkanje ... Nekatere potrjuje, druge zavrača. Na ta način se je izognila zgolj slabšalni podobi tedanjega katoliškega duhovnika, kakršno je v zadnjih desetletjih ustvarjalo slovensko zgodovinopisje. Vsekakor se zaveda, da »kljub razmeroma široko zastavljeni raziskavi ostajajo mnogi vidiki duhovniškega življenja zakriti.«

Pomembno dejstvo, ki ga potrjuje pričujoča razprava, je, da je bila velika večina duhovnikov domačega – slovenskega (kranjskega) izvora. Plemičev med obravnavanimi duhovniki ni bilo veliko, pač pa več meščanov in manj tistih, ki so prihajali iz kmečkih družin. Dobro je prikazano tudi tedanje intelektualno in duhovno oblikovanje duhovniških kandidatov, zlasti vprašanje vzgojno-izobraževalnega središča v ljubljanski škofiji (Gornji Grad) ter možnosti univerzitetnega študija teologije in kanonskega prava. Izobrazba in znanje sta seveda vplivala tudi na raven dušnega pastirstva. Posebna novost obravnavanega obdobja je

bila tiskana knjiga, ki je pospešeno širila védenje. Njeni razširjenosti avtorica prav tako daje potrebni pomen.

Tisto, kar duhovnika loči od laika, je mašniško posvečenje. V razpravi so razločno razčlenjene posamezne stopnje sv. reda, kakor so bile v navadi v preteklosti. Brez njihovega poznavanja je težko razumeti številne kleriške službe in njihovo vlogo.

Gmotni položaj duhovnikov je že od nekdaj pogojeval njihovo pastoralno vnemo. S cerkveno službo je bilo dano v užitek čisto konkretno premoženje ali dohodki. Prav na tem področju je bilo veliko izkoriščanja in zlorab. Vse to je duhovnike sililo, da so si svoj gmotni položaj izboljšali še s kakšno postransko dejavnostjo ali celo z odtujitvijo cerkvenega premoženja. Avtorica je primerjalno analizirala dohodke župnikov v Kranju in Dobu. V primerjavi z njimi lahko slutimo, kako je živela nižja duhovščina (vikarji, duhovni pomočniki), ki je bila nemalokrat dobesedno najemnik višje duhovščine. Tudi nekaterim beneficiatom se ni godilo dosti bolje. Avtorica postreže z nazorno lestvico dohodkov levita, vikarja in kanonika. Razprava nam daje tudi evidenco o imetnikih cerkvenih beneficijev v kranjskem delu ljubljanske škofije.

Nravno življenje in disciplina sta bila v protestantskem vrenju za duhovnike na hudi preizkušnji. Že v predhodnem obdobju avtorica ugotavlja vrsto nepravilnosti; posebno zanimive nam navaja že

znamenita ljubljanska sinoda l. 1448. »Kako so obravnavani duhovniki dejansko živeli, se moremo poučiti iz drobcev ohranjenega gradiva, ki pa beleži predvsem slábo, zaradi česar so rezultati naše raziskave delni in necelostni; vseeno lahko iz drobnih podatkov izluščimo veliko zanimivega.« Kot drugje sta tudi pri nas med nepravilnostmi izstopala konkubinatin »poročeni« duhovniki.

V IV. poglavju je avtorica na podlagi razpoložljivih virov in literature načrtno predstavila življenje in delovanje duhovnikov v prvem stoletju obstoja ljubljanske škofije. Pred bralcem se po abecednem redu imen ali priimkov zvrsti 268 biogramov škofijskih duhovnikov in beneficiatov tedaj relativno nove škofije, ki jo je v drugi polovici obravnavanega obdobja zajel val protestantske reformacije. 57 duhovnikov poznamo le po osebnem imenu, 211 pa z imenom in priimkom. Prošti in dekani so omenjeni le z letnico opravljanja službe, saj so njihovi biogrami predstavljeni že v poglavju o stolnem kapitlju. Pri sestavi biogramov je avtorica dala prednost primarnim virom, le izjemoma sekundarnim oz. literaturi, pa še to samo tedaj, ko se sklicujejo na primarne vire. Praktično vsak podatek je opremljen z virom. Vsekakor je v ozadju urejenih biogramov zaslediti dolgotrajno in sistematično raziskovalno delo dr. Lilijane Žnidaršič Golec, ki se je uspešno spopadla z iskanjem in usklajevanjem podatkov. Bralcu niso do-

stopna le imena duhovnikov, ampak tudi podatki o njihovem življenju, delovanju in pomenu. Sprotno navajanje virov zainteresiranemu bralcu omogoča vpogled v navedene dokumente in literaturo.

V. poglavje se tesno navezuje na predhodno in je neke vrste njegovo krajevno – imensko kazalo. Nudi nam kronološki pregled duhovnikov po krajih (posebej za Ljubljano) in beneficijah, kjer so službovali. Zlasti bo dragocen za pisce zgodovin naših župnij, saj bodo verjetno v njem našli še kakšno neznano ime.

Na koncu razprave je v Prilogi objavljenih devetnajst dokumentov, ki sledijo vrstnemu redu poglavij. Izbrani dokumenti so pomembni za razumevanje določene problematike. Večinoma gre za primarne vire, ki doslej še niso bili objavljeni, razen nekaterih ustanovnih listin, objavljenih konec 19. stoletja. Med dokumenti izstopata kapiteljska statuta iz l. 1519 in 1533 ter oporoka duhovnika Andreja Prosenca iz l. 1534.

Med novostmi, ki jih prinaša obravnavana razprava, velja omeniti ugotovitev, da je na območju kranjskega dela ljubljanske škofije obstajal le en arhidiakonatin pod vodstvom radovljiškega župnika, ta pa je bil obenem kot ljubljanski prošt »archidiaconus natus«. Kar zadeva kapitelj, je potrebno izpostaviti najdbu dela statuta, »ki letnico nastanka najstarejših ohranjenih konstitucij ljubljanskega kapitlja pomakne iz 1519 v 1508.« Avtorica utemeljeno domneva, da

je bil prvi kapiteljski statut oblikovan že v dobi prvega ljubljanskega škofa Žige Lamberga (1463–1488).

Splošno veljavno mnenje o številčnosti duhovščine pred reformacijo in njenim upadom potrjujejo tudi avtoričine ugotovitve. Nekoliko drugače pa je z dosedanjim mnenjem glede krajevnega in socialnega izvora duhovščine kakor tudi z nivojem izobrazbe. Za ta področja avtorica ugotavlja, da se dejansko stanje ni ujemalo z našimi dosedanjimi predstavami. Domači duhovniki so posegali tudi po najvišjih mestih v cerkveni organizaciji, ki torej niso bila rezervirana le za tujce in plemiče. Glede izobrazbe so se lahko kosali s sobrati po ostali Evropi, kakor tudi s protestantskimi predikanti. Pomembna je tudi ugotovitev, da je največ duhovščine izviralo iz meščanskega sloja; zlasti je to veljalo za stolni kapitelj. Glede gmotnega položaja duhovščine razprava potrjuje dosedanje vedenje in ga podkrepi s konkretnimi podatki iz arhivskih virov.

Avtorica si je v razpravi zastavila tudi nekaj interpretativnih, identifikacijskih in kronoloških vprašanj. Zlasti jo je zanimala pravilna interpretacija ustanovne listine ljubljanske škofije, kjer se pridružuje razlagi Maksa Miklavčiča glede njene eksemptnosti. Temeljit študij virov in literature je pripomogel k temu, da sedaj razpolagamo s točnejšo razvrstitvijo generalnih vikarjev, škofijskih oskrbnikov, proštov in dekanov. Vzgojno-izobraževalno središče škofije avtorica postavlja v Gornji Grad in ne v

Ljubljano, kjer kapitelj sploh ni imel lastne šole, kot se je do sedaj rado ponavljalo.

Ob koncu velja omeniti, da številni viri niso ohranjeni, nekateri so trenutno težko dostopni (Nadškofijski arhiv v Vidmu), ostali pa razdrobljeni. Avtorica v svojem povzetku pravilno ugotavlja pomen navedkov iz virov, kakor tudi dokumentov, ki so objavljeni v Prilogi, saj omogočajo neposreden vpogled v uporabljeno gradivo. Sama pravi, da »znaten del le-tega v zadevni domači literaturi ni bil upoštevan, še manj sistematično obdelan. Nasploh je ta literatura v precejšnji meri zastarela in prepslošna: duhovnike prikazuje predvsem z vidika krajevnega in župnijske zgodovine ali pa jih nekritično predstavlja kot protipol dobrih in visoko izobraženih predikantov.«

Razpravo po besedah avtorice »v metodološkem pogledu zaznamuje analiza ohranjenega arhivskega gradiva, podprta z metodami sklepanja po analogiji, retrogradnega sklepanja in komparacije.« Zgradba razprave je logična. I. poglavje postavlja zgodovinski okvir, v katerem so delovali obravnavani duhovniki. II. poglavje, ki obravnava stolni kapitelj, je vsebinsko zelo močno in je prava protiutež III. in IV. poglavju, zato bi morda razprava lahko nosila naslov *Stolni kapitelj in duhovniki kranjskega dela ljubljanske škofije do tridentinskega koncila*.

Pomanjkljivosti v razpravi so bolj tehnične narave. V kazalu bi

bili dobrodošli podnaslovi, da bi bila iz njega še bolj vidna njena notranja zgradba. Navajanje virov in literature je poenoteno. Je kratko in jedrnato, vendar bi vsaj pri prvem navajanju ponavljajočega se vira oz. naslova pričakovali navedek v celotni – neokrajšani obliki s krajem in letom izdaje. Navajanje virov iz arhivov je v celoti zapisano v kurzivni pisavi, namesto da bi bil v kurzivu le naslov (naziv) fonda. Kadar ne gre za dobesedno navajanje besedila v navednicah, včasih pred navedkom manjka »primerjaj« ali »glej«. Nekoliko moti tudi neuporaba oklepajev in pomišljajev, ki jih običajno nadomešča poševna črta (/). Za izpuščanje besedila bi bilo namesto znamenja /.../ morda bolj uporabljati uveljavljeno znamenje [...].

Samosvoje je oblikovan seznam tiskanih virov in literature. Bolje bi bilo, da bi bili tiskani viri v seznamu navedeni ločeno, prav tako bi bilo morda med literaturo zaradi preglednosti bolj ločiti knjižna de-

la od člankov in razprav. Pri navajanju posameznih del je v kurzivi pisan le prvi del naslova, ki služi kot okrajšana oblika naslova v opombah. Običajno se v kurzivi navaja celoten naslov. Pri nekaterih delih zaradi tega podnaslov, ki naj bi bil tudi v kurzivi, deluje kot ime založbe, ki pa v seznamu (bibliografiji) pri navedenih knjigah ni omenjena.

Razpravo odlikuje lep in berljiv jezik. Vse trditve in podatki so ustrezno podprti z izčrpnimi opombami, velikokrat kar na podlagi vira iz prve roke. Pohvaliti velja dejstvo, da je tipkopisnih napak malo, prav tako tudi tujk. Svojo vrednost ima povzetek v angleškem jeziku.

Razprava je nov in hvalevreden prispevek k poznavanju tematike, ki smo jo do sedaj preveč površno poznali. Hkrati je tudi vzpodbuda za avtorico ali njenega posnemovalca, da začeto delo v podobni smeri nadaljuje tudi za čas po tridentinskem koncilu.

Matjaž Ambrožič

Michael N. Ebertz, *Aufbruch in der Kirche*, Anstöße für ein zukunftsfähiges Christentum, Herder, Freiburg – Basel – Wien 2003, 208 str.

Sociolog in teolog Michael N. Ebertz, profesor na Katoliški visoki šoli v Freiburgu in privatni docent na univerzi v Konstanci, se je lotil tega dela v želji, da bi zavrnil strahove mnogih, češ da Cerkev v sedanjem času zgolj izgublja zaupanje ljudi in zato tudi ni pravih rezultatov njenega delovanja. Po njegovem mnenju pa predvsem strah pred spremembami v Cerkvi sami ne dovoljuje vpogleda v realno stanje in tudi ne vpogleda v dejanske možnosti, ki se v prihodnosti odpirajo Cerkvi. Nagle spremembe v družbi so namreč po njegovem trdnem prepričanju za Cerkev tudi izjemna priložnost. V to bi rad prepričal tudi bralce te svoje knjige.

Knjiga *Aufbruch in der Kirche* je razdeljena na štiri dele, od katerih so prvi trije približno enako dolgi, zadnji, četrti pa je zelo kratek, saj obsega le petdeset tez, ki jih skuša avtor formulirati vsako v enem stavku in jedrnatu povzemajo predhodno vsebino. Prav na koncu je še nekaj dopolnilnega materiala.

V prvih treh delih skuša Ebertz pokazati na medsebojno povezanost celotne problematike tudi tako, da na to posrečeno opozori že z naslovi teh delov, ki posebej zgovorno zvenijo v nemškem izvirniku: *Umbrüche*, *Abbrüche*, *Aufbrüche*.

Prvi del podnaslovi avtor z *Megatrendi in njihove možnosti*. Nato našteje osem trendov, ki se kažejo v razvoju sodobne družbe, jih podrobno obdela in pri vsakem tudi pokaže, v čem vidi, da v prihodnosti odpirajo Cerkvi nove možnosti. Avtor opozarja, da je treba računati z dokončnim koncem dobe, ko je bila celotna družba močno zaznamovana z vero in verskimi vrednotami. V sedaj obstoječi ekumenski različnosti avtor vidi nove možnosti za večje zблиžanje med cerkvami in priložnost za skupni nastop v družbi. V izginjanju integrativne moči cerkvenostno posredovane religije se ponuja možnost, da Cerkev ponovno premisli, kako se sama predstavlja ljudem in to svojo dejavnost prilagodi sedanjim družbenim razmeram. Predlaga tudi načine spreminjanja dosedanje socialne vloge Cerkve, pri čemer mora biti poudarek na avtentičnosti. To bo Cerkev lahko dosegla s prisotnostjo na novih področjih človekovega življenja, z aktivnim oblikovanjem javnega mnenja civilne družbe, s pozitivnim odgovorom na človekovo potrebo po večji izbiri, s komunikativnim oblikovanjem občestvenega življenja, z obzirnim pristopom do verskih iskalcev in s prilagoditvijo svojega obredja novim občutjem sodobnega človeka.

V drugem delu, ki opisuje pet različnih vzrokov, zakaj sodobni človek prekine povezanost z vero, avtor presenetljivo močno postavlja pod vprašaj dosedanjo cerkveno naslonitev na krajevno župnij-

sko občestvo. Teritorialni princip se mu zdi v nasprotju z občutjem in ravnanjem sodobnega človeka. Ta ima danes na voljo namreč mnogo več področij, v katerih se življenjsko uresničuje, kot mu jih nudi prostor ene same župnije, saj ti prostori tudi teritorialno niso več omejeni zgolj na meje domače župnije. Drugi vzrok kritike teritorialnega principa obstoji v razširjenem socialnem prostoru sodobnikovega urešničevanja. Nadaljnji razlogi za avtorjevo skepso do dosedanjega pojmovanja župnije so v sedanjem preobremenjevanju redno zaposlenih in prostovoljcev po župnijah; v premajhnem upoštevanju človeške različnosti; v izključevanju nekaterih oziroma v omejevanju zgolj na nekatere ljudi, pa tudi v omejevanju različnih človeških okusov na določne socialne kategorije.

Ob tem avtor podrobno opiše različen pristop ljudi do neposrednega okolja – miljeja. To ga privede do razlikovanja med seboj različnih miljejev: tako raličuje harmonični od nivojskega miljeja, ta dva pa zopet od integrativnega, sprostitvenega in samouresničevalnega. Človek se glede na svoje navade in okus bolje počuti v prav določenem okolju in se po drugi

strani sebi neljubega okolja raje izogiba. To pa po avtorjevem mnenju veliko močnejše vpliva na versko prakso vernikov, kot si običajno mislimo.

V tretjem delu *Ebertz* predstavi deset opcij, ki po njegovem mnenju omogočajo ponoven razcvet ali nov začetek v Cerkvi. Take opcije so: uresničitev in povezovanje iniciativ, ki so blizu socialnim in življenjskim pogojem ljudi; soočenje z odpori in preseganje le-teh; postavitev priorit, ciljev in določitev virov; upoštevanje izkušenj naslovljencev in njihovih življenjskih razmer; upoštevanje okolja, v katerem naslovljenci živijo; pridobivanje, motiviranje, vključevanje v delo in usposabljanje duhovno zahtevnejših ljudi in novih prostovoljcev; povezovanje na vseh ravneh in izkoriščanje vseh možnosti, ki jih dajejo krajevni mediji.

Kot že rečeno, avtor na koncu knjige v poglavju z naslovom *Cerkev ima možnosti* v petdesetih kratkih eno- ali dve-vrstičnih tezah povzame, kje vse ima Cerkev glede na obstoječe vire nove možnosti za prilagoditev novim družbenim razmeram in s tem možnosti za ponoven razcvet verskega življenja.

Peter Kvaternik

Ombretta Fumagalli Carulli, *Il governo universale della Chiesa e i diritti della persona*, Con cinque Lezioni magistrali di: Giovanni Battista Re, Crescenzo Sepe, Mario Francesco Pompedda, Jean-Louis Tauran, Julián Herranz, Vita e Pensiero, Milano 2003, 399 str., ISBN 88-343-0977-4

Ombretta Fumagalli Carulli je poročena in mati dveh otrok. Po študiju kanonskega prava na Katoliški univerzi Sacro Cuore v Milanu je gospa Carullijeva postala predstojnica katedre za kanonsko in civilno pravo na pravni fakulteti v Ferrari in v Milanu. V akademskem letu 2001-2002 je na Katoliški univerzi Sacro Cuore v Milanu predavala izbrana poglavja iz ustavnega prava Katoliške cerkve. Na podlagi teh predavanj je nastala knjiga z naslovom: Vrhovna cerkvena oblast in človekove pravice.

Avtorica je prepričana, da so danes zelo aktualna vprašanja o papeževem primatu, o ženskem duhovništvu, o celibatu in o ponovni poroki ločenih vernikov. Na ta vprašanja bodo morali v prihodnosti tudi škofje poiskati nove odgovore. Nekateri namigujejo, da bi lahko ta vprašanja pomenila začetek novega vesoljnega cerkvenega zbora. Papež Janez Pavel II je leta 1985 sklical škofovsko sinodo, ki je na svojem splošnem izrednem zborovanju že začela z načrtovanjem 3. vatikanskega koncila. Ob 40. obletnici 2. vatikanskega koncila so leta 2002 brazilski in japonski

škofje ponovno izrazili željo, da svet potrebuje nov vesoljni cerkveni zbor.

Profesorica Carullijeva si je zadala zelo pomembno nalogo. Obdelati je hotela ključna vprašanja hirerarhične ureditve Cerkve, še posebej ustroj vrhovne cerkvene oblasti. Položaj rimskega papeža in škofovskega zbora je tema, ki vedno pritegne bralce.

Carullijeva je svojo knjigo razdelila v štiri poglavja. V prvem poglavju se dotakne Cerkve in njene prava, v drugem poglavju obravnava ustavno ureditev Cerkve, v tretjem poglavju spregovori o zakramentih in v četrtem poglavju o dialogu s svetom.

V prvem poglavju (5-94) avtorica spregovori o zelo aktualnih temah: zakaj pravo, od starega k novemu Zakoniku, razlaga zakona, običaji in kanonična pravdnost. Gre za splošne določbe kanonskega prava. Avtorica ne ponuja nobenih novih ugotovitev, ampak z izredno svežino opisuje najbolj osnovne kanonske norme.

V drugem poglavju (95-165) pritegneta pozornost predvsem dva naslova: o laikih in o cerkveni oblasti. Med laiki imajo posebno mesto zakonci. Njihov privilegirani prostor, kjer so Kristusove priče, je družina, hkrati pa so tesni sodelavci posvečenih oseb. Sposobni in primerni laiki lahko v skladu s kanonskim pravom izvršujejo pomembne cerkvene službe: službo sodnika, sodnika zasliševalca, branilca vezi, mašnega pomočnika, bralca, razlagalca božje besede in

pevca. Če imajo znanje, izkušnost in ugled, lahko postanejo tudi duhovnikovi izvedenci in svetovalci. Ob velikem pomanjkanju posvečenih pastoralnih delavcev pa lahko vodijo liturgične molitve in so izredni delivci krsta ali evharistije. Imajo pa pravico, da kot strokovnjaki v svetih znanostih tudi predavajo na cerkvenih univerzah, fakultetah in institutih verskih ved.

Ko opisuje Carullijeva cerkveno oblast, odpre nekatera pomembna vprašanja v zvezi s papeževim primatom. Najprej se sprašuje, kdaj lahko ugasne papeževa oblast. Zakonik predvidi samo smrt, odpoved in javno krivoverstvo. Kljub temu se Carullijevi zdi, da Zakonik ne izčrpa vseh primerov. Prav tako se avtorica sprašuje, kaj pomeni škofovsko posvečenje za papeža. Vemo, da so bili v zgodovini tudi papeži, ki nekaj časa niso bili škofje (Gregor Veliki, Gregor VII., Hadrijan V.). Papež Pavel VI. pa je celo zapisal (*Romano Pontifici eligendo*, 1975), da je za papeža lahko izvoljen vsak, ki je krščen moški. V prihodnosti bo prav zaradi močnega vpliva drugih krščanskih Cerkev pomembno razmisliti in v duhu ekumenizma ponovno spregovoriti o papeževem primatu.

V tretjem poglavju (173-233) Carullijeva obravnava zakrament zakona. Dotakne se problema psihične nezrelosti, »konsumacije«, izključitve blagra zakoncev in zmot, ki odločilno vpliva na voljo. Danes je pri zaročencih velik problem nevednost, zmota in pomanjkanje vere. V zaključku spregovori Ca-

rullijeva še o nerazveznosti, ki jo papež Janez Pavel II. brani kljub vse preveč pogostim ločitvam zakona.

Zadnje, to je četrto poglavje (241-305), nosi naslov Cerkev in svet. Avtorica spregovori o razmerju med državo in Cerkvijo, o vlogi Apostolskega sedeža kot subjekta mednarodnega prava, o navzočnosti Katoliške cerkve v OZN in o verski svobodi. Gre za vprašanja kanonskega in mednarodnega prava. Katoliška cerkev ima danes diplomatske odnose s 187 državami. Zakonik cerkvenega prava pa je preveden v 17 svetovnih jezikov, med njimi tudi v japonski, vietnamski, korejski in indonezijski.

Avtorica spregovori tudi o »pravični vojni«, ki se je v primeru vojne v Bosni spremenila v »humanitarno vojno«, da bi se začutile temeljne človekove pravice. Četrto poglavje zaključí z besedami papeža Janeza Pavla II., da nobena vojna ne more nikoli postati »sveta«. Vedno je potrebno iskati način, da se brez vojne razoroži tistega, ki hoče ubijati in ogrožati človekove pravice.

V okviru predavanj, ki jih je imela prof. Carullijeva v akademskem letu 2001-2002, so nastopili tudi nekateri gostje. Carullijeva je k sodelovanju povabila voditelje kongregacij in drugih pomembnih cerkvenih ustanov. Njihova predavanja so zbrana v drugem delu knjige.

Kardinal Giovanni Battista Re, prefekt Kongregacije za škofo je

predaval o papeževem primatu in o zbornosti škofov. Misel, ki jo je zelo podčrtal je, da Cerkev ni postavljena samo od ljudi, ampak tudi od Boga. Zato ni demokratična ustanova na način, kot ga poznamo iz vsakdanjega življenja. Oblast v Cerkvi ni dana samo ljudem. Ker je Cerkev božja ustanova, ima svoj izvor v Bogu. V tej perspektivi lahko vidimo papežev primat. Papež in škofje so kakor dve. Za hojo ni dovolj ena sama noga, ampak sta potrebni dve nogi. Zato izvršuje papež svojo vrhovno oblast v tesni povezanosti s škofi z vsega sveta.

Kardinal Crescenzo Sepe, prefekt Kongregacije za evangelizacijo narodov, je predaval o medverskem dialogu. Skrb za medverski dialog spada v misijonsko poslanstvo Cerkve. Od katoličanov in od pripadnikov drugih krščanskih cerkva se ne pričakuje več naivnosti in pretirane kritike, ampak velika mera prisrčnosti in pripravljenosti za dialog. Današnji čas zahteva oznanjevanje Kristusa v razmerah verskega pluralizma, ko se še močneje zastavlja vprašanje, kako ostati zvest evangeliju, kako naj današnjega človeka nagovorimo za svetost in kako naj danes spregovorimo o milosti in o zakramentih.

Kardinal Mario Francesco Pompedda, perfekt vrhovnega sodišča apostolske signature, je v svojem

predavanju spregovoril o cerkvenem sodstvu. Izpostavil je tri kanone cerkvenega prava, ki zagotavljajo pravičnost v Cerkvi. Kan. 221: Zakonik daje vernikom pravico, da se branijo pred cerkvenim sodiščem; kan. 1620, toč. 7: sodbe so nične, če se strankam odkloni pravica obrambe in kan. 1317: storilec kaznivega dejanja se kaznuje samo toliko, kolikor je potrebno za ustrezno zagotovitev cerkvene discipline. Apostolska signatura ima končno zelo velike naloge v cerkvenem sodstvu. Rešuje pritožbe, ugovore in spore. Nadzira in pospešuje delo cerkvenih sodišč.

Nastopila sta še dva nadškofa: Jean-Louis Tauran in Julián Herranz. V svojem predavanju o vlogi Svetega sedeža v mednarodnih ustanovah je nadškof Jean Louis Tauran poudaril, da nasilje, strah, škoda, različnost in smrt nimajo zadnje besede v svetu. In naloga Svetega sedeža je, da s svojo prisotnostjo v mednarodnih ustanovah vedno znova spregovori o upanju in o življenju. Z Božjo pomočjo lahko človek zelo spremeni podobo sveta. O tem, zakaj je danes koristno pravo, pa je spregovoril nadškof Julian Herranz, predsednik papeškega sveta za razlago zakonskih besedil. To vprašanje bo vedno aktualno, tudi za tretje tisočletje.

Stanislav Slatinek

Roman Globokar, *Verantwortung für alles, was lebt. Von Albert Schweitzer und Hans Jonas zu einer theologischen Ethik des Lebens*, Editrice Pontificia Università Gregoriana, Roma 2002, 602 str., ISBN 88-7652-945-4

Delo *Verantwortung für alles, was lebt. Von Albert Schweitzer und Hans Jonas zu einer theologischen Ethik des Lebens (Odgovornost za vse, kar živi. Od Alberta Schweitzerja in Hansa Jonasa do teološke etike življenja)* je za tisk prirejena doktorska disertacija, ki jo je Roman Globokar zagovarjal decembra leta 2001 na Papeški univerzi Gregoriana v Rimu, in je izšla v zbirki tez te univerze (*Tesi Gregoriana, Serie theologia*). Avtor se je teme etike življenja (bioetike) lotil z vidika dveh nenavadno podobnih in hkrati tudi različnih avtorjev dvajsetega stoletja, Alberta Schweitzerja in Hansa Jonasa. Oba sta se zavzemala za to, da bi v (filozofski) etiki prišlo do radikalnega obrata v pojmovanju in obravnavi življenja oziroma živih bitij. Albert Schweitzer, zagovornik tako imenovanega biocentrizma (vsako življenje je vredno življenja in ga je treba spoštovati), ni nikoli nameraval ustvariti kake posebne filozofske etike, pač pa so ga v goreče zanimanje za ta vprašanja potegnile silnice dogajanja na meji med družbo, politiko in oblastjo, produkcija uničevalnih sredstev in vojn. Vrednotenje življenja pri njem izraža njegov upor proti instrumentalizaciji življenja, ki so

jo začele napovedovati družbene krize dvajsetega stoletja. Če je pri Schweitzerju mogoče zlahka zaznati njegovo teološko ozadje, je pri Hansu Jonasu, ravno tako zavzetem branitelju življenja, in sicer zaradi prihodnosti človeštva, čutiti razočaranje nad tem, da filozofski in teološki etični koncepti niso bili kos spremembam, ki jih je napovedovala kriza družbe, politike in oblasti.

Z metodološkega vidika je raziskava Romana Globokarja tako oblikovno kot tudi vsebinsko velik dosežek. Oba avtorja je obravnaval z ozirom na njun vpliv na etično refleksijo dvajsetega stoletja, predvsem pa z vidika njunega morebitnega vpliva na teoretično delo na teološkem področju, toda na drugi strani je v raziskavi natančno analiziral njuni delovni metodi.

Naj na kratko predstavim strukturo dela. Poleg kratkega predgovora in Uvoda (7-10) na začetku ter seznama kratic, obsežnega seznama virov in literature (569-587) in imenskega seznama je delo razdeljeno na tri dele oziroma na devet poglavij. Prvi del (štiri poglavja) govori o Albertu Schweitzerju. V prvem poglavju (13-61) predstavi Schweitzerjeve biografske in teološke okvirje, njegovo mnogovrstno dejavnost, zlasti njegovo zanimanje za Sveto pismo, in njegovo izvornost. V drugem poglavju (63-114) potem analizira kulturno-ozgodovinske okoliščine in okvir Schweitzerjevega delovanja. V tretjem poglavju (115-171) obravnava svetovnonazorska vprašanja, in si-

cer tako, da ne pokaže le na tedaj tipične novodobne dileme v teologiji in antropologiji, ampak tudi na pomen prenove samih temeljev mišljenja, spoznanja in miselnih vzorcev. V četrtem poglavju (173-234) potem analizira Schweitzerjevo etiko (spoštovanje življenja). V drugem delu v podobnem zaporedju predstavi Hansa Jonasa. Najprej predstavi njegov biografski okvir (237-252). V šestem poglavju (253-341) predstavi Jonasovo filozofsko biologijo, in sicer najprej kot poskus premostitve novodobnih dualizmov, potem pa tudi kot osnovo njegove filozofije organizma in filozofske antropologije. V sedmem poglavju govori o Jonasovih svetovnonazorskih okvirih, o njegovem soočenju z redukcionizmi vseh vrst ter za Jonasa tako značilno »abstinenco« misli na Boga v etični refleksiji. V osmem poglavju (401-510) pa predstavi Jonasovo etiko kot odgovornost za prihodnje življenje. V tretjem delu oziroma v zadnjem poglavju (513-565) avtor povzame v treh stopnjah tiste vidike brezpogojnega spoštovanja življenja (Schweitzer) in etike odgovornosti (Jonas), ki so aktualni v današnjih dilemah etike življenja.

Roman Globokar si je v Uvodu postavil visok cilj: detajlno raziskati miselne strukture in ozadje etičnih teorij obeh avtorjev ter ugotoviti dejanske vplive njunega celotnega mišljenja na (katoliško) teološko etiko. Očitno je, da je v njunih miselnih strukturah zaznal toliko sledi »globinskega« teološkega

mišljenja, da je lahko zaslutil sorodnost razmišljanja, čeprav si je na primer Hans Jonas prizadeval dokazati, da etika lahko shodi brez teološke refleksije. Jonas je bil globoko razočaran nad miselnimi tokovi v krščanstvu devetnajstega in prve polovice dvajsetega stoletja in se zato neposredno ni mogel navdihovati pri teološkem miselnem vzorcu. Toda na drugi strani je bil njegov protest oziroma kritika prevladujočih podob o Bogu in prevladujočih moralnih vzorcev izviren in v bistvu nujen dejavnik razvoja v smeri »asketske kulture«. Globoko pod površjem je v njem tekla »teološka reka«. Avtor poudari, da ne gre za analizo »suhih etičnih teorij, ampak za dve zelo zanimivi osebnosti, ki sta svoje ustvarjanje v etiki razumeli kot življenjski poklic« (513). Osrednje vprašanje seveda ni le v tem, če lahko nujna omejitev človeških interesov prispeva k resničnemu napredku – to danes izraža ideja o tako imenovanem trajnem razvoju –, pač pa v tem, da biocentrična etika človekovega ali človeškega (moralnega) napredka ne razume kot večje blaginje ljudi. S tega zornega kota lahko priznanje subjektivitete življenja, vrednosti vsakega posamičnega živega bitja, zlasti tudi oblik življenja zunaj človeškega področja, izrazi pristen napredek, ker to pomeni nujno omejevanje človekovi 'pravic'. V bistvu seveda ne gre za omejevanje pravic, pač pa za poimenovanje samouničevalskega značaja sedanjega enostranskega razvoja, ki ga je treba nujno brati

tudi v smeri mistike (Schweitzer) oziroma asketske kulture (Jonas). Pojem življenja je *meta-pojem*, ki navdihuje filozofijo, teologijo in naravoslovne znanosti. Vse znanosti skupaj življenja ne morejo pojasniti.

Globokarjeva disertacija ni le metodološko dovršeno delo, pač pa tudi zelo zrela ocena sodobnih dilem na teoretičnem področju etike življenja. Želeti je, da bi to delo – ali vsaj neka oblika tega dela – izšlo tudi v slovenskem jeziku. Dejstvo je, da nimamo temeljnih študij

s tega področja in da se zato hočeš nočeš ukvarjamo s standardnimi problemi, kot da bi bili vedno novi. Medtem pa tudi Globokarjevo delo nakazuje, da že groba ocena dilem v etiki življenja govori o izredno hitro se razvijajočem področju, na katerem sodelujejo skoraj vse znanosti. Tako lahko bralec posredno ugotavlja, kako pomembno je sodelovanje, skupno iskanje resnice, pa tudi kako daleč je še do tega.

Anton Mlinar

Jože Krašovec

Smernice razvoja teologije v naslednjih letih

V vlogi nacionalnega koordinatorja za področje teologije sem lansko leto dobil naročilo od MŠZŠ, Sektor znanost, da pripravim smernice razvoja teologije vsaj za naslednjih pet let. Za druga področja so takšne smernice že obstajale, za teologijo pa jih je bilo treba sestaviti na novo. Pri pripravi smernic so s predlogi sodelovali nekateri kolegi.

Človekov uravnovešeni odnos do osnovne in presežne stvarnosti in iz tega izvirajoče kulturno pogojene oblike religije so najbolj očiten pečat človeka od vsega začetka njegovega obstoja. V tem je razlog tradicionalnega zaveznitva med religijo in umetnostjo, znanostjo in umetnostjo, filozofijo in teologijo, državo in religioznimi ustanovami. To zaveznitvo se vzpostavlja samodejno, učinki tega zaveznitva pa so v totalitarnih družbah deležni nerazumevanja in nasprotovanja, v demokratičnih družbah pa naklonjene pozornosti. V Sloveniji smo glede mesta in vloge teologije v naši družbi v obdobju tranzicije prešli iz faze nasprotovanja in zaviranja v obdobje normalizacije in enakopravnega sodelovanja na vseh področjih znanosti. Tako se polagoma celotna slovenska znanost vključuje v mednarodne tokove in strukture, v katerih ima teologija svoje ustrezno mesto, glavne dobrine teoloških in religioloških ved pa postajajo potreben del slovenskega osnovnega in visokošolskega izobraževanja.

Dosedanje znanstveno raziskovalno delo v okviru Teološke fakultete UL in SAZU je primerna osnova za kritično presojo dela dosedanjih programskih skupin in projektov in za veder pogled v prihodnost. Tako lahko pridemo do predloga, za katere tematske vsebine smemo pričakovati sofinanciranje javne službe in kakšen naj bo odstotek financiranja programskih oziroma projektnih skupin.

1. Dosedanje projektno in programsko raziskovalno delo

Teološka fakulteta je pri nas edina znanstvena ustanova, ki teološke vsebine raziskuje načrtno in dolgoročno. Toda za to ustanovo je značilno, da ne pokriva samo teologije v strogem pomenu besede, temveč tudi številna druga področja humanistike: zgodovino, filozofijo, psihologijo, sociologijo, pedagogiko. Naslovi dosedanjih projektov in programov, ki jih je sofinanciralo MZT oziroma MŠZŠ, nazorno odražajo obseg vsebin in tematskih sklopov na področju humanistike: Prevod Bib-

lije; Vloga slovenske neosholastične filozofije v evropskih tokovih; Priprava leksikona v slovenščini o govorništvu in komunikaciji; Primerjalna vrednost in pomen religij; Priprava nekaterih segmentov padagoško-religijskega delovanja Katoliške cerkve; Priprava izvirnega priročnika za vsa področja sistematične teologije; Katoliška Cerkev in civilna družba; Dejavnost ljubljanskega škofa Tomaža Hrena; Nagrada, kazni in odpuščanje; Apostolska dela – zgodovina prve Cerkve; Demokracija – šolstvo – pedagogika: novi modeli v obveznem izobraževanju; Človekove pravice in svetovna verstva; Cerkev kot dejavnik moralne zavesti v slovenski družbi; Literarna kritika spokornih molitev in daritev; Cerkev in država na Slovenskem od srede 19. stoletja do druge svetovne vojne; Etična in religijska vprašanja v srednjih šolah; Religija in nasilje. Od leta 1998 do poletja 2003 MŠZŠ sofinancira dve programski skupini v okviru Teološke fakultete: Krivda in sprava (odgovorni nosilec Jože Krašovec); Idejni in vodstveni tokovi na Slovenskem nekoč in danes (odgovorni nosilec Janez Juhant). Konec leta 2003 sta bili za pet let sprejeti v financiranje dve novi programski skupini: Zgodovina oblik v judovsko krščanskih virih in tradiciji (odgovorni nosilec Jože Krašovec); Etično-religiozni temelji in perspektive družbe (odgovorni nosilec Janez Juhant po predlogu NZRS, da se v eno skupino združita ta in tista, ki jo je prijavil Stanko Gerjolj, Religijologija v kontekstu sodobne edukacije).

2. Smernice razvoja teologije v naslednjih petih letih

Dosedanje projektno in programsko raziskovalno delo je le delno zapolnilo vrzel na prej naštetih področjih. Odpirajo pa se nove naloge. Pri odločanju za nove programske in projektne skupine moramo torej toliko bolj pretehtati, katere tematske vsebine so za Slovenijo največjega in katere so drugotnega pomena. Vključevanje Slovenije v EU povečuje možnosti za vključevanje teologov v mednarodno raziskovalno sfero. V skladu z znanstveno raziskovalno bilanco v razvitih državah moramo skrbeti za dolgoročno raziskovalno strategijo v razmerju do postavk našega bivanja in virov evropske ter slovenske kulture. To v prvi vrsti pomeni, da so osnovne (bazične) raziskave neprimerno pomembnejše kakor aplikativne. Na področju teologije potrebujemo raziskave, ki bodo trajnega pomena in predpostavljajo pretežno uporabo bazičnega raziskovalnega pristopa:

2.1 Zgodovina oblik v judovsko-krščanskih virih in tradiciji

Zgodovina oblik je najbolj univerzalni vidik raziskovanja primarnih virov evropske humanistike. V razvitih državah zahodne Evrope ima kritično raziskovanje oblik že tako dolgo tradicijo, da je zaznamovalo

smer raziskovanja teh virov po vsem svetu. V Sloveniji je doslej bilo le malo striktno znanstvenega raziskovanja na tem področju. V naslednjih petih letih bi želeli tudi pri nas zapolniti to vrzel vsaj na nekaterih področjih kot so biblicistika, patristika, liturgika, duhovna in sistematična teologija. Na področju sistematične teologije bo poudarek na raziskovanju virov teologije o Troedinem Bogu v ozračju globalizacije in postmoderne. Izrazne oblike razmerja med tremi Božjimi osebami in analognega odnosa med Bogom in ljudmi lahko obogatijo dialog s sedanjim svetom. Raziskovalci bodo kritično soočili trinitarično izročilo vzhoda in zahoda v razmerju do miselnih tokov pri nas tako z vidika splošnosti kot specifičnosti njegovih izraznih oblik.

Posebno obsežna in zahtevna je priprava raziskovanja zgodovine oblik svetopisemskih osebnih in zemljepisnih imen, 3550 po številu. Raziskovanje bo potekalo v okviru okoli sto najpomembnejših prevodov Svetega pisma v večini evropskih jezikov. Poleg prevodov Svetega pisma, ki so najpomembnejša osnova za razvoj vsakega od evropskih jezikov in literature, je predvideno raziskovanje oblik v nekaterih drugih starih virih, kot so dela Jožefa Flavija, Filona Aleksandrijskega, številnih cerkvenih očetov, klasični viri srednjega veka, renesanse in novejšega obdobja. Zgodovine oblik svetopisemskih imen je še popolnoma neraziskano področje v svetovnem merilu, naš načrt pa vključuje tudi tuje sodelavce, predvsem v Evropi. Takšno raziskovanje je najzahtevnejše kategorije, ker predpostavlja tekstnokritični pristop na temelju razpoložljivih starih in novejših virov ter tekstnokritične izdaje ohranjenih virov.

Namen te mednarodne raziskave v okviru slovenskih akademskih ustanov, predvsem Teološke in Filozofske fakultete ter Inštituta za slovenski jezik na ZRC, je predstavitev organske rasti oblik svetopisemskih imen od izvirnika do današnjega stanja evropskih jezikov v obliki razprav in monografij o posameznih vprašanih izvora, etimologije, semantike, literarnega in splošnega pomena imen, primerjalnih konkordanc, slovarjev in leksikonov. Poseben poudarek bo na primerjalni raziskavi zgodovine svetopisemskih imen na temelju vseh pomembnejših slovenskih prevodov Svetega pisma. Lingvistično raziskovanje zgodovine oblik svetopisemskih imen seveda omogoča tudi vključevanje kulturoloških in socioloških raziskav glede pomena teh imen v zavesti sodobnega človeka. Globalni načrt raziskav predvideva povezovanje zgodovinskega razvoja oblik in sodobne percepcije teh oblik v različnih segmentih sodobne slovenske in evropske družbe.

2.2 Religijski viri vrednostnih predstav v globalnem svetu

Religijski pojav sodi v sklop antropoloških, socioloških in kulturoloških stalnic človeške vrste, zato človeka ni mogoče razumeti brez

razumevanja religijskega pojava. Teološki razmislek tega pojava je na področju verstev utemeljen in potreben iz več razlogov. Za vsako versto je pomembno, da se zaveda lastne samopodobe in jo presoja v luči kritičnega razuma in racionalnosti drugih verstev. S tem se usposablja za dialoška razmerja in sožitje. Ob zavestni samopodobi in njenem stalnem negovanju ni v nevarnosti identiteta posameznega verstva. Kritično raziskovanje v dialogu odkriva skupno jedro vseh in skrite potencialne posameznih verstev; tako se vključujejo v širše družbene tokove. Dobre rešitve za človeka in družbo bomo našli ob dialoškem sodelovanju teološkega, humanističnega in družboslovnega raziskovanja. V slovenskem prostoru, ki je idejno in versko pluralen, vendar bistveno zaznamovan s »katoliško kulturo«, je teološko-religijsko raziskovanje dragocen dejavnik v razumevanju naše lastne preteklosti in identitete v sodobnih miselnih tokovih. Vključevanje v Evropo pomeni tudi vključevanje v veliki svet, ki so ga bistveno zaznamovale tri velike veje krščanstva: katolištvo, protestantizem in pravoslavje. Od vedno je v Evropi navzoče tudi judovstvo, danes pa islam in v manjšem številu vzhodna versta ter novodobni religijski pojavi. Podoba združene Evrope je v veliki meri odvisna od dialoške dejavnosti verstev, ki skrbijo za duhovno, simbolno in smiselno matrico.

Predvideni vidiki programskega raziskovanja na področju religio-logije, religijske pedagogike in cerkvenega pravo so: raziskovanje (in aplikacija raziskav) različnih duhovnih sil naroda in kulture v preteklosti na temelju ustreznih virov, komunikacija v sedanosti in vizija prihodnosti; ekumenski in medverski dialog kot posebno cenjeno poslanstva Teološke fakultete zlasti v odnosu do protestantizma na Slovenskem in do pravoslavja in islama jugovzhodne Evrope; raziskovanje sodobne verbalne in neverbalne govorice (estetike in umetnosti) ter njenega duhovnega sporočila, tudi prek medijev; ugotavljanje, katere edukacijske vzorce izbirajo ali oblikujejo na Slovenskem t. i. katoliške ali/in druge koncesijske vzgojno-izobraževalne ustanove. Med religijske vire med drugim spada pravni red posameznih verstev. V naših razmerah je posebno pomembno raziskovanje notranjega razmerja med civilnim in cerkvenim pravom, vprašanje človekovih pravic in vplivi nekrščanskih pravnih sistemov, npr. islama.

2.3 Viri krščanske etike in krščanski miselni tokovi

Sodobna znanstvena smer splošne etike in posebej bioetike odpira temeljna filozofska in teološka vprašanja. Samo interdisciplinarni pristop k obravnavanju etičnih vprašanj lahko zadovoljivo najde odgovore na dileme, pred katerimi se je znašlo človeštvo. Sodobna krščanska etika vstopa v odprt dialog z dosežki sodobnih naravoslovnih znanosti.

Upati je, da bo v prihodnje tudi v Sloveniji dovolj zanimanja za poglobljeno raziskovanje temeljnih vprašanj, ki zadevajo etiko v multikulturnem in medreligioznem dialogu in posebej bioetiko. Aktualnost t. i. svetovnega etosa v iskanju etičnega minimuma ne glede na različne verske postavke je poseben izziv za slovenski prostor, ki postaja vse bolj vrednostno pluralen. Toliko bolj je potrebno prihodnji razvoj krščanske etike videti v kontekstu zблиževanja evropskih tradicij in med njimi vzpostaviti nove oblike dialoga. Etike ni mogoče razvijati brez upoštevanja judovskih in grških religioznih postavk, rimskega pravnega reda in kritičnega premisleka novoveških miselnih in duhovnih tokov. Kot soustvarjalci smo na začetku tretjega tisočletja poklicani, da z ustrezno znanstveno refleksijo vstopimo v znanstveni komunikacijski kontekst Evrope in sveta glede vseh temeljnih vprašanj, ki zadevajo etiko.

Iskanje etičnih utemeljitev postavlja nekatere primarne naloge: vprašanje identitete človekovega subjekta kot moškega in ženske; človekov pravni status glede na razkritje človekovega genoma; vprašanje ponovne opredelitve pojma osebe in narave; svoboda in odgovornost; odnos do okolja in vprašanje solidarnega sobivanja različnih kultur in religij v skupnem družbenem prostoru. Proučevanje sodobnih komunikacijskih sredstev in njihov vpliv na zavest posameznika in širše skupnosti je eno izmed osrednjih področij raziskovanja v bližnji prihodnosti.

3. Teme za projektne skupine

Odprtih je veliko tematskih vsebin, ki so v glavnem aplikativne narave. Gre za tematske vsebine na področjih, ki doslej še niso bile predmet načrtnih raziskav. Kot strateško pomembne tematske vsebine za vključevanje Slovenije v evropske programe se kažejo interdisciplinarne raziskave na področju kulturologije (državlanske in domovinske edukacije) in aksiologije (verske in etične vzgoje) v obdobju obveznega izobraževanja v primerjavi med evropskimi deželami. To je še zlasti primerno za raziskovalne projekte. K projektom sodi tudi raziskovanje iniciacij oz. nadomestnih ritualov in simbolov ter njihova vloga v družbi in kulturi verskega pluralizma oz. kritičnega odnosa do tradicije. Predvidene teme za projektno raziskovanje so:

- Verska vzgoja in vzgoja za vrednote
- Inicijacija v sekularizirani družbi
- Leksikon krščanske etike
- Proces demokratizacije v cerkvi in družbi
- Krščanska misel v dialogu s postmoderno filozofijo
- Misel Tomaža Akvinskega v luči novih interpretacij – posledice za krščansko misel

- Delovanje ljubljanskega škofa J. K. Herbersteina in njegovega mesta v širšem pojavu jožefinskega državnega cerkvenstva
- Župnija in lokalna samouprava
- Preobrazba oblik cerkvenih struktur v skladu s pluralnostjo družbe
- Religijske prvine v medijih in demokratizacija družbe
- Razvoj podobe EU v Cerkvi na Slovenskem in njen doprinos k sprejetosti EU v slovenski družbi

Teološka fakulteta je na razpisu MŠZŠ za projektne skupine konec leta 2003 prijavila tri projektne skupine: Trinitarizacija medčloveških odnosov in družbe (Ciril Sorč); Leksikon krščanske etike (Ivan Štuhec); Analiza slovenskih pokoncilskih obrednikov in priprava novih (Slavko Krajnc). Vse tri skupine so bile sprejete v financiranje.

3. Okvirno odstotno razmerje financiranja med programi in projekti

Narava tematskih sklopov novih programskih skupin na eni in tematskih vsebin novih predlaganih projektov na drugi strani narekujejo premislek glede okvirnega odstotnega razmerja financiranja med programi in projekti. Temeljne raziskave v okviru predlaganih programskih skupin morajo imeti nacionalno prioriteto. Zdi se, da bi kazalo 60 do 70 % razpoložljivih sredstev nameniti za programske in 30 do 40 % za projektne skupine. Programsko znanstveno raziskovalno delo med drugim predpostavlja več sredstev kakor projektno, ker je zahteva veliko finančnih sredstev za nabavo izredno dragih virov in ustrezne znanstvene literature. V okviru programskih skupin, ki izvajajo temeljne raziskave o večplastni vlogi virov za našo kulturo, je najbolj pravo mesto za mlade raziskovalce. Samo odgovorno vlaganje v temeljne raziskave lahko zajamči vzgojo zanesljivega znanstvenega kadra in uspešen dolgoročen razvoj naše humanistične znanosti. Elektronske izdaje virov občutno olajšujejo raziskave, toda kljub temu morajo raziskovalci imeti na voljo vire v tiskani obliki. Med drugim takšno raziskovanje zahteva tudi obiske arhivskih knjižnic v okviru Evrope.

Uredništvo

Navodila sodelavcem

Uredništvo je sklenilo, da bodo v vsaki prvi številki letnika obširnejša *Navodila sodelavcem*, v drugih pa le kratek *Impressum* publikacije.

Bogoslovni vestnik je znanstvena revija z recenzijo. Je glasilo Teološke fakultete Univerze v Ljubljani. Objavlja izvirne in pregledne znanstvene članke in prispevke s področja teologije in drugih ved, ki so sorodne teologiji in imajo zanjo normativni pomen. Dobrodošli so zlasti članki, ki obravnavajo teologijo in teologiji sorodne vede v našem družbenem in kulturnem prostoru. Objavlja tudi referate na znanstvenem srečanju, predhodne objave, strokovne članke, poročila z znanstvenih srečanj in tudi recenzije pomembnih del s področja teologije. *Bogoslovni vestnik* objavlja izvirne ali pregledne znanstvene članke tudi v angleškem, francoskem, nemškem in italijanskem jeziku.

Rokopis, ki ga sodelavec pošlje na naslov *Bogoslovnega vestnika*, je besedilo, ki istočasno ali prej ni bilo poslano na noben drug naslov in bo v njem objavljeno prvič. Priporočljivo je, da sodelavec to izrecno potrdi oziroma da pove, če je bilo besedilo morda pred tem že objavljeno drugje v kakšni drugi obliki.

Vsak rokopis je treba poslati v pisni in v elektronski obliki (ali na disketi). Elektronska verzija naj obsega le osnovne programske definicije (urejevalnik besedila Word, eno od standardnih oblik pisave, npr. Times New Roman, Helvetica ali Arial); velikost črk v pisni obliki prispevka naj bo 12 pt, opombe 10 pt, razmik med vrsticami najmanj 1,5. Na vsakem rokopisu naj sodelavec na prvi (posebni) strani navede naslov članka svoje ime in priimek ter ključne biografske podatke (akademski naziv, področje dela, poslovni naslov in/oziroma natančen naslov, na katerem prejema pošto, ter elektronski naslov). Pri razpravi, ki bo recenzirana, naj bodo ime avtorja, naslov razprave in ključni biografski podatki na posebni strani. Tudi povzetek in ključne besede so pri razpravi na posebni strani.

Uporabljene literature v razpravah/člankih praviloma ne navajamo posebej, pač pa v sprotnih opombah (pod črto).¹ Navajamo na dva načina: v prvem primeru je navedek med besedilom, v drugem pa v opombi. Med besedilom navajamo Sveto pismo, koncilске dokumente,

¹ Sledi rahlo modificirano besedilo iz *Diplomskega reda* TEOF UL.

Zakonik cerkvenega prava (ZCP) in Katekizem katoliške Cerkve (KKC). V opombi navajamo takole:

Če je besedilo v navednicah in če navajamo iz knjige, je najprej začetnica imena in izpisan priimek avtorja, naslov knjige v ležeči pisavi (kurzivi), v navadni pisavi založba, kraj izida in letnica izdaje, stran, npr.: F. Oražem, *Teologija duhovnosti*, Družina, Ljubljana 1993, 171. Ko drugič navajamo isto knjigo, ne uporabljamo »prav tam« ali kaj podobnega, marveč napišemo začetnico imena in priimek avtorja ter dodamo »n. d.« in stran, npr.: F. Oražem, n. d., 172. Če drugič navajamo različne knjige istega avtorja, dodamo začetnici imena in priimku avtorja še naslov knjige in takoj stran, npr.: F. Oražem, *Leta Kristusove skrivnosti*, 173.

Če je besedilo v navednicah in navajamo iz revije ali zbornika: Najprej je začetnica imena in priimek avtorja, nato naslov članka oziroma razprave v ležeči pisavi, za vejico dodamo »v:«, nato v ležeči pisavi naslov revije ali zbornika, sledi letnik in v oklepaju letnica, vejica in stran, npr.: J. Krašovec, *Filozofsko-teološki razlogi za odpuščanje*, v: *Bogoslovni vestnik* 51 (1991), 273. Ko drugič navajamo isti članek oziroma razpravo, postopamo kot pri navajanju iz knjige, npr.: J. Krašovec, n. d., 173. Če večkrat navajamo različne članke oziroma razprave istega avtorja, postopamo kot pri knjigi, npr.: J. Krašovec, *Prelomitev in obnova zaveze v 2 Mz 32-34*, 197. Če se vsaka številka revije številči na novo, je treba za letnico in ločilom (vejica) navesti številko zvezkam na primer: S. Večko, *človek v središču ali na robu stvarstva?*, v: *Tretji dan* 33 (2003), št. 3, 2-7.

Če besedilo ni v navednicah, pred navedkom dodamo »Prim.« z veliko začetnico, npr.: Prim. J. Krašovec, *Filozofsko-teološki razlogi za odpuščanje*, v: *Bogoslovni vestnik* 51 (1991), 273.

Na enak način postopamo pri navajanju bibliografije, le da je zaradi abecednega reda na prvem mestu priimek in nato začetnica imena, npr.: Oražem France,² *Leto Kristusove skrivnosti*, Zbirka božje okolje 17, Ljubljana 1989. Ali: Stres A., *Človek in njegov Bog*, Mohorjeva družba, Celje 1994. Ali: pri članku npr.: Krašovec J., *Filozofsko-teološki razlogi za odpuščanje*, v: *Bogoslovni vestnik* 51 (1991), 270-285.

Številka opombe v besedilu je vedno za ločilom, naj bo pika ali vejica ali narekovaj. Na koncu opombe je končno ločilo.

Če navajamo iz interneta, in sicer to velja za dela, ki so objavljena samo na internetu, navajamo tako, da namesto založbe, kraja izdaje, letnice in strani navedemo ustrezni popolni naslov dokumenta - URL (Uniform Resource Locator). Števila strani pri navajanju del z interneta ne navajamo. Če je na dokumentu zapisan datum objave, potem

² Ime se zapiše, če je dosegljivo.

zapišemo navedeni datum. Če na dokumentu ni zapisanega datuma, pa navedemo datum, ko smo dokument našli na internetu. Primer: Reinermann H., *Electronic Government - Anticipating the Tide of Change*, URL=[«http://www.ocg.or.at/confpaper/tc/reinermann/paper.html;internal&sk=ROBOT»](http://www.ocg.or.at/confpaper/tc/reinermann/paper.html;internal&sk=ROBOT). 6. 8. 1988.

Uporaba kratic znanih časopisov, periodičnih publikacij, najbolj citiranih del, leksikonov in zbirk mora ustrezati mednarodnemu seznamu (za teologijo: *Internationales Abkürzungsverzeichnis für Theologie und Grenzgebiete*, W. de Gruyter, Berlin 1992); kratice domačih del, zbirk in leksikonov se uporabljajo, če so splošno znane in priznane, na primer »BV« za *Bogoslovni vestnik*. Kratice revij/časopisov so v ležeči pisavi (kurzivi), kratice zbornikov, leksikonov ali monografij so v pokončni pisavi.

Rokopis izvirnega znanstvenega članka naj načeloma ne presega ene avtorske pole (30.000 znakov); pregledni članki in predhodne objave ne obsegajo več kot 10 strani (20.000 znakov), poročila ne več kot 5 strani (10.000 znakov), ocene knjig ne več kot štiri strani (8.000 znakov).

Objave v *Bogoslovnem vestniku* se ne honorirajo.

Na »online« verziji *Bogoslovnega vestnika* (<http://www.teof.uni-lj.si/bogoslov.html>) je mogoče objaviti tudi članke/dokumente, ki jih ni mogoče v celoti objaviti v tiskani različici, če bodo na primer besedila predolga. Objave na spletni strani sledijo s časovnim zamikom ene številke. Elektronska verzija ne nadomešča tiskane, pač pa je mogoče v dogovorjenem času uporabljati elektronske pripomočke in si napraviti separate za osebno rabo.

Vse rokopise in knjige, ki se priporočajo za recenzijo, je treba poslati na naslov: Bogoslovni vestnik, Poljanska 4, 1000 Ljubljana, v elektronski obliki pa na naslov: anton.mlinar@guest.arnes.si.

Sodelavci te številke:

Prof. dr. Anton Stres, pomožni škof, za filozofijo na TEOF UL; naslov: Slomškov trg 19, 2000 Maribor; e-mail: anton.stres@slomsek.net

Prof. dr. Ivan Janez Štuhec, za moralno teologijo na TEOF UL; naslov: Kosovelova 1a, 2001 Maribor, p.p. 703; e-mail: ivan.stuhec@rkc.si

Prof. dr. Alojzij Slavko Snoj, za didaktiko religijskega in etičnega pouka, katehetiko in homiletiko na TEOF UL; naslov: Rakovniška 6, 1108 Ljubljana; e-mail: a-slavko.snoj@guest.arnes.si

Prof. dr. Ivan Rojnik, za pedagogiko, katehetiko in homiletiko na TEOF UL; naslov: Radvanjska 19, 2000 Maribor; e-mail: ivan.rojnik@guest.arnes.si

Doc. dr. Stanko Gerjolj, za pedagogiko, katehetiko ter pedagoško in razvojno psihologijo na TEOF UL; naslov: Maistrova 2, 1000 Ljubljana; e-mail: stan-ko.gerjolj@guest.arnes.si

Doc. dr. Magdalena Šverc, za apedagogiko in didaktiko religije na TEOF UL; naslov: Ul. br. Greif 14, 2000 Maribor; e-mail: magdalena.sverc@guest.arnes.si

Prof. dr. Vinko Potocnik, za sociologijo in psihologijo na TEOF UL; naslov: Koroška 57, 2000 Maribor; e-mail: vinko.potocnik@guest.arnes.si

Prof. Dr. Ivan Koprek, za etiko, filozofijo kulture in sodobno zgodovino filozofije na Filozofski fakulteti Jezusove družbe v Zagrebu; e-mail: ikoprek@ffdi.hr

Prof. Dr. Anton A. Bucher, za religijsko pedagogiko in vzgojo na Teološki fakulteti v Salzburgu; naslov: Institut für Praktische Theologie, Universitätsplatz 1, 5020 Salzburg; e-mail: elke.schaefer@sbg.ac.at

Prof. dr. Martin Jäggle, za pedagogiko religije in katehetike na Katoliški teološki fakulteti Univerze na Dunaju; Naslov: Vorgartenstrasse 107/Stg.1, A-1200 Wien; e-mail: martin.jaeggle@aon.at

Doc. dr. Terezija s. Snežna Večko, za biblični študij SZ na TEOF UL, Enota Maribor; naslov: Gregorčičeva 20, 2000 Maribor; e-mail: terezija.vecko@guest.arnes.si

Prof. dr. Anton Mlinar, za moralno teologijo na TEOF UL; naslov: Ljubljanska 9 a, 1241 Kamnik; e-mail: anton.mlinar@guest.arnes.si

As. dr. Matjaž Ambrožič, pri katedri za zgodovino Cerkve TEOF UL; naslov: Voljčeva 21, 1360 Vrhnika; e-mail: matjaz.ambrozic1@guest.arnes.si

Doc. dr. Stanislav Slatinek, za kanonsko pravo na TEOF UL; naslov: Slomškov trg 20, 2000 Maribor; e-mail: stanislav.slatinek@guest.arnes.si

Doc. dr. Peter Kvaternik, za pastoralno teologijo na TEOF UL; naslov: Stoženjska 9, 1000 Ljubljana; e-mail: peter.kvaternik@rkc.si

Prof. dr. Edvard Kovač OFM, za filozofijo na TEOF in FDV UL; naslov: Prešernov trg 4, 1000 Ljubljana; e-mail: edvard.kovac@guest.arnes.si

Prof. dr. Ciril Sorč, za dogmatično teologijo na TEOF UL; naslov: Štula 23, 1210 Ljubljana; e-mail: ciril.sorc@guest.arnes.si

Prof. dr. Anton Štrukelj, za dogmatično teologijo in ekumenizem na TEOF UL; naslov: Zapoge 5, 1217 Vodice; e-mail: anton.strukelj@guest.arnes.si

Akad. prof. dr. Jože Krašovec, za biblični študij SZ na TEOF UL; naslov: Dolničarjeva 1, 1000 Ljubljana; e-mail: joze.krasovec@guest.arnes.si