

МЕТОДИКА ПРАВОСЛАВНЕ ВЕРСКЕ НАСТАВЕ

Ивица Живковић*
Бојословија Св. Кирила
и Методија у Нишу

Апстракт: Аутор указује на непримереност употребе класичној, хуманистичкој значења методике, као изложења узрочно-последичних односа у поучавању, када се ради о области православне верске наставе. Услов сачињавања доброј програма била би једна целивита концепција духовној образовања, која може да представља одговор на животиње проблеме ученика, изазов и подстицај њихове одговорности. Пред катихезе се данас подстицају захтеви за новим знањима и друштвеним искуствима од оних којима је Црква у прошлости раслојала. Потреба да се деца чују, жеља да се разумеју, интересовање које оградиле верници уопште показују за ставове деце, моли би се прошумачити као примена или педагошка консеквенца Христове поруке о деци данас. Од демократској васпитања очекује се да обезбеди лек против фрустрације, обезличења и анонимности у савременом свету. Други мисле да такав лек може донети само хришћанско васпитање, односно верска настава. У оба случаја недвосмислено се захтевају нови, равноправни односи, пријатељство са децом, двосмерна интеракција и нерепресивна комуникација.

Кључне речи: настава, метод, концепција, целивитост, окружење, ауθενичност, циљеви, намере, односи.

У нашој претходној студији о верској настави показали смо зашто сматрамо да је православна верска настава у суштини проповед Христа.¹ Сада ћемо показати зашто она то заправо није. Верска настава није проповед зато што је настава. Највише теоријских мо-

* ivicazzivkovic@gmail.com.

¹ Живковић, И. (2013), „Верска настава Православне Цркве“, *Теолошки погледи* XLVI (3/2013), 1029–1058.

гућности за објашњење појма *настава*, као и других дидактичких израза, даје немачка терминологија. Немачки еквивалент *Unterricht* је полусложеница настала од општегерманског предлога *unter* и глагола *richten*, најпре као глагол (*unterrichten*) од којег настаје и именица. Предлог *unter* (старовисоконемачки: *under*, готски: *undar*, енглески: *under*, шведски: *under*) настао је спајањем два латинска предлога потпуно различитих значења: *inter* (*intra-*) у значењу „између“ и *infer* (*infra-*) – „доле, испод“, који је настао од праиндоевропског *ndheri*, истог значења. Део је већег броја глагола којима модификује значење, те стога делује као префикс. Глагол *richten* (средње и старовисоконемачки: *rihten*, готски: *raihhtjan*, староенглески: *rihtian*, шведски: *rätta*) настао је од надређеног придева *recht*, тако да значи „исправити“ или „довести у прав или водораван положај или правац“. *Richtung* на немачком значи исто што и „правац“ на српском, а придев/прилог *recht* има значење „право, прав“. Почетком XIX века семантика глагола *richten* утврђује се у смислу „исправити, учинити правим, тачним, довести у ред“. Тако се добијају различити појмови: *ab-richten* (дресирати, научити животињу нечему), *ein-richten* (поставити у исправан положај; као повратни глагол: прилагодити се), *zu-richten* (припремити, спремити, приправити). Последњи глагол, *приправити*, у српском језику је синоним каснијег израза *припремити*, где ваља обратити пажњу на однос израза *сјрав(љ)а* и *сјрема*. Коначно, *unter-richten* значи „посредовати знања, подучавати, обавештавати, довести неког до знања, до тога да прими к знању и на знање“. Дакле, етимолошко значење појма *настава* у немачком језику изводи се из придева/прилога „право, тачно, исправно“ преко глагола који би значео „довести нешто, некога у право, тачно, исправно стање“.

Трајни вид глагола *unterrichten* упућује на динамични резултат радње, те је уместо „довођења у стање“ ближи значењу „извођења на пут“. Овде постоји директна веза са старогрчким појмом *ἡγεαγωγία*. У српском језику постоје блиски изрази *ошјрављаши* (на пут), *ушрављаши*, *сјрављаши*. Свака од ових речи, очигледно, има другачији предлог. Тачан превод немачког *unterrichten* био би „под-правити, под-прављати“, што се у српском не користи у дидактичком значењу. Ако се *unterrichten* разуме као „довођење у ред, право стање“, словенски појам *настава*, *настављеније*, има везе са њим једино ако настаје од предлога „над“, као *над-сјављеније*. Занимљиво је да у српском не постоји одговарајући глагол из којег би се извео појам *настава*. „Настављати“ у савременом разумевању не значи исто што и „држати наставу“. Реч „предавати“ која се у

том смислу користи даје именицу *предање*, која сама по себи нема дидактички смисао, и именицу *предавање*, која се у савременом српском, мада је настала од трајног вида глагола, користи у значењу „наставна јединица“, дискретни елемент наставног процеса. Хришћански еклисиолошки појам *предање* опет има везе са путем на који се ученици изводе, отправљају, у смислу есхатолошке пројаве, превођења из претходних стања у будућа, жељена стања, тачније – одржавања исправне животне оријентације. У православној црквеној химнографији користе се изрази „наставник пута“ и „наставник православља“, који очигледно немају везе са савременим значењем школског подучавања, већ више са пастирским и духовним руковођењем.

Несналажење са предлозима прети и приликом тумачења покрета латинског еквивалента *education*. Он се етимолошки може довести у везу са немачким појмом *Erziehung*, који има шире педагошко значење „васпитања“. Мада глагол *educere* потиче од *ex-ducere* (из-водити, из-вући), немачки префикс нема везе са *ex-* већ са старовисоконемачким *ar-*, *ur-*, у сличном значењу „из“, „испред“. Од истог глагола настали су латински изрази *diducere*, *inducere*, *traducere* (преводити, преко-водити), као и *producere* (производити) и *introducere* (уводити). У немачком се латинизам *Edukation* користи као синоним за *Erziehung*, тако да не постоји латински појам који би стајао у директној етимолошкој вези са изразом *Unterricht*. У савременом енглеском претежно се користи латинизам *education*, док се конкретнији изрази *teaching* и *instruction* у својим значењима не ограничавају на модерни појам наставе. На англосаксонском говорном подручју педагошка терминологија тумачи се у ужем практичном значењу, у складу са другачијом образовном традицијом. Услед тога није могуће упоређивати семантике енглеских и немачких педагошких изрази, укључујући и појам *настава*.

Појам методике наставе

Према савременијим дефиницијама, васпитно-образовни процес се односи на укупан контекст живљења деце и одраслих. Васпитање и образовање требало би да буду израз потреба и очекивања деце и одраслих, као и оних вредности којима се руководи средина у којој живе. Један целовит васпитно-образовни процес треба промишљати као циклус који почиње од посматрања и планирања, наставља се конкретним делањем и праћењем, а завршава проценом.

Овако обухватно сагледавање важно је ради увиђања правог значаја методике наставе. Данас се методика наставе схвата претежно на два начина. Један би се могао назвати „педагошким“ а други „струковним“. Ако је методика педагошка дисциплина, онда се као општа теорија наставе назначује дидактика, а као теорија наставе појединачног наставног предмета – методика. Ако је, пак, методика струковна област, тада се она увек утемељује у оној науци чији се садржај обликује у наставни предмет и заснована је на матичној струци – често ван било каквог педагошког контекста. Чини се да ниједан од ова два приступа не може бити у складу са потребама осмишљавања оног образовања у које савремено друштво полаже очекивања и наде.

У основи речи *методика* стоји идеја метода. Важно је правити разлику између методологије и методике, мада оба ова појма садрже један исти корен. Методика наставе говори о начину извођења наставе, док методологија разматра начин на који се говори о било чему одређеном. Могуће би било говорити и о „методологији методике наставе“, где би се анализирао начин разматрања о начину поступања у настави. У питању је разлика између теорије и теорије вишег реда, метатеорије, коју методологија начелно представља. Методика верске наставе може се дефинисати или као један део теорије православне верске наставе или као један део једног дела православне педагогије. У оба случаја не треба мешати истраживачке методе дидактике као науке, који творе једну одређену дидактичку методологију, са наставним методама који се користе у настави и којима се бави методика. Са теоријско-методолошког аспекта методика се мора сматрати саставним делом дидактике али се мора и разликовати од ње, јер ове две дисциплине третирају различиту грађу. Дидактика је педагогија, тачније грана педагогије која проучава опште законитости наставе као педагошког процеса, док је методика проучавање задатака, принципа, метода, облика, средстава и услова извођења педагошког процеса наставе у једном конкретном наставном предмету с обзиром на све специфичности његовог садржаја.

Дидактика је општа дисциплина у мери у којој се бави изучавањем мотива, форми и степена наставе, као и њених циљева и задатака. За разлику од педагошких специјалности, општа дидактика захтева философски приступ. Идеја православне верске наставе такође је у неком смислу општа, уколико се не односи само на један предмет већ на опште духовно (хришћанско) образовање. У том смислу може бити речи и о дидактици православне

верске наставе, о „православној дидактици“, а не само о методици верске наставе. Оваква дисциплина бавила би се „материјалним“ уместо „формалним“ питањима верског образовања, укључујући недоумице о њеним проблемима, формама и вредностима. Ако је почетак наставе људски упит, питање које трага за одговором, онда то трагање има своје становиште формалне исправности, али и становиште тумачења и разумевања. Упит има своје логичко место у одређеном систему сазнања, своју везу са датом облашћу која није произвољна. У том смислу методика је зависна од етологије и повезана са телеологијом, односно аксиологијом дате грађе, али ту њену зависност и повезаност не тумачи она сама већ се ова тумачи са аспекта дидактике. Због тога су сви дидактички принципи обавезно утемељени на неком одређеном философском приступу, било да је реч о нормативним странама наставе, о току наставног процеса или о интеракцијама у настави.

Широко схватање термина *методика* односи се на вештине поучавања. Коменски је инсистирао да се те вештине морају развијати према начелу природности. Не треба измишљати правила, већ их треба узимати из реда који постоји у универзуму. И у томе се састојало његово философско полазиште. У „метаправилу“ које је формулисао Коменски налази се почетак методике као науке, али не методике као такве већ методике западноевропског хуманизма. Не само то, начело природности било је теоријска основа за увођење темељних новина у наставу. Временско ограничење школске године, разредно-часовни систем, обука наставника, фронтални облик рада, захтев придржавања начела – ниједно од ових достигнућа није било тек неки проналазак Коменског. Све ове погодности пронашао би и неко други, али оне су се могле увести тек под условима које је формулисао Коменски. Хербарт је установио нов ниво философије наставе када је утврдио њене формалне ступњеве: јасноћу, асоцијацију, систем и метод. Дјуи је на другом крају света спровео ново утемељење наставе – на психофизичком потенцијалу и интересовањима самих ученика. Он је у свему подредио образовање практичним потребама грађанина и друштва. Било је то једно сасвим другачије мисаоно полазиште. Познато је да се Дјуи противио разредно-часовном систему и да је заговарао увођење радионица, лабораторија, кабинета и школске економије. Познато је и да је квалитет наставе мерио на потпуно специфичан начин: активностима ученика и њиховим резултатима. Другачија философија увек је требало да значи сасвим нову стварност наставног рада.

Студије које сада пишемо, пре него што испуне своју намену, тешко би се могле препознати као грађа методике верске наставе. Разлог је ништа друго него другачија методологија која се овде употребљава. Уобичајени садржаји методике наставе представљају примену једне опште методике (дидактике) и полазе од навођења познатих дидактичких принципа. То умногоме значи усвајање конкретних философских полазишта којих се држао Коменски. Верска настава Православне Цркве не може се ускладити са тим начелима. На методици православне верске наставе стоји или пада њен хришћански идентитет. Савремени шаблон методике наставе већим делом је неприменљив на православно духовно образовање. Он описује једну врсту технологије која се држи оквира западноевропске хуманистичке традиције. Родоначелник дидактике ове традиције био је човек модерне и просветитељства, који је своја кључна решења пронашао утврђујући један конкретни правац именован као педагошки реализам. Ко би намеравао да детаљније објасни неупотребљивост класичне дидактичке поставке у методама верске наставе Православне Цркве морао би да протумачи шири однос православне педагогије и педагогије западне хуманистичке традиције.

Уместо тога вредно је размотрити неке богословске дефиниције православних метода наставе. Према речима Амфилохија Радовића, катихеза Цркве је поучавање људи путу Господњем, целокупном хришћанском животу То је постепено увођење у догмате вере и просвећивање Божјом речју. Овде је важно не просто познање истине, већ и правилан приступ и однос према њој. Метод, начин преношења тајни вере и живота по Христу неодвојив је од саме истине. Живи сусрет истине, њеног предаваоца и њеног примаоца у конкретном простору и времену омогућен је предањем и саборним животом Цркве.² Као што видимо, у једном православном тумачењу метода поучавања животу вере нема ни трага од позивања на начело природности и одговарајуће дидактичке принципе. Присталице науке Коменског и теологије Митрополита Амфилохија не морају једни другима доводити у питање хришћанску искреност и добре намере. Међутим, као теолог Цркве, Митрополит Амфилохије не верује у оно чиме је Коменски био малтене опседнут – да се искупљење човека може постићи путем прилагођавања поретку природе. По писању Александра Шмемана, другог савременог

² Амфилохије, Митрополит (1993), *Основи православној васпијања*, Врњачка Бања: Братство „Свети Симеон Мироточиви“, 194.

теоретичара црквеног живота, начело предавања правила вере и правила живота члановима Цркве суштински је део њеног Предања. Шмеман тврди да је у данашњем црквеном поколењу прихваћена потреба али не и видови и методе хришћанског образовања.³ Он позива на дугорочан и тежак задатак усклађивања предањских начела црквеног образовања са важећим и употребљивим савременим образовним методама.

Ова начела тичу се пре свега односа између личности. Епоха модерне и просветитељства извршила је неку врсту технологизације образовања тиме што је односе у њему настојала да представи као нешто што се учи и потом примењује. Показало се да је веза између метода и односа у образовању далеко сложенија него што се то у овој школи мишљења имало у виду. Хришћански односи према ближњем не могу се свести на образовне, педагошке или наставне односе. Постоје аспекти односа Христове љубави који се не могу методички концептуализовати, што не значи да немају образовног утицаја. У хришћанској методици мора бити истакнута разлика између односа љубави у Христу и педагошких односа. Православна верска настава укључује и оно општење које није педагошко. Оно се просто може назвати општењем у настави и дефинисати шире од „наставних“ или „педагошких“ односа. Управо однос између општења и методе указује на неке специфичности православне методологије образовања. У православној настави не ради се само о утицају људи једних на друге, већ се пре свега рачуна на садејство људи са Богом. Природни простор православне наставе није свет одраслих, ризница искустава и знања овога века, већ богочовечанска заједница Цркве.

То што се у православној настави уопште говори о неком методу значи да се преношење наставне грађе не одвија произвољно и случајно већ по неком реду. Важност метода у настави не треба потценити, али му не треба приписивати ни вредност коју он нема. Осим метода, делотворност наставе зависи од личности које се сусрећу у њој, као и од природе самог наставног градива, онога што се у тој настави пројављује. Квалитет предавања и усвајања наставне грађе подразумева више од ефикасне примене метода. Он захтева примерени однос. Тек када то имамо у виду можемо размишљати о задатку и циљевима, избору, распореду и обради грађе, особинама учитеља, припреми и организацији часа, али и о познатим метода-

³ Шмеман, А. (1992), *Лишурџија и живоиѝ*, Цетиње: Митрополија црногорско-приморска, 82.

ма: апстрактном излагању, приповедању, описивању, објашњавању, образлагању, разговору, илустративним радовима, демонстрацијама, практичним и лабораторијским радовима, писању и радовима на тексту. Већ овладавање методом приче, најзаступљенијим а све мање популарним монолошким методом, тражи од наставника однеговану моћ концепције, али и моћ владања собом: присебност, самосавладавање, непрепуштање дигресијама и расејаности, неподложност расположењима и тешким емоцијама. Све ово – ради тога да би се успоставио и одржао одговарајући однос са ученицима. Метод разговора или дијалогски метод поред свега овога зависи и од умећа (активног) слушања. Метод истраживања или хеуристика која уводи ученике у самосталан истраживачки рад можда је и најзахтевнији по питању односа, јер он тражи да постоји један виши ниво узајамног поверења између ученика и школе, те ученика и самог наставника. Сувише је наивно веровати – који год метод употребљавали – да ће се аутентични хришћански односи појавити и одржавати спонтано, без подвижничког настројења одраслих, упоредо или независно од спровођења педагошких намера.

Односи успостављени у настави у техничком, спољашњем смислу, омогућавају да се догоди, опази и прими пројава божанске љубави. Да би човек могао да усвоји дар благодати, потребно је да у извесном смислу „постане човек“, „стане на ноге“, да се „отвори“. Овај духовни процес догађа се унапређењем односа у настави. Важно је да катихета при том буде свестан властитих људских ограничења. Пут доспевања до есхатолошке пројаве благодати није наш пут ка Богу већ Божји пут ка нама. Радикалан закључак могао би да буде да се не може оправдано говорити о православној методици верске наставе. Методика православне верске наставе заправо постоји, али не у правом, класичном, хуманистичком значењу тог појма, не као изложење узрочно-последичних процеса у поучавању. Православна методика најближа је значењу библијског мотива *приправљања људи Господњеј* (Лк. 3, 4), где се људско делање ставља у непосредну зависност од божанског доласка. Људски удео у хришћанском верском поучавању је почетак есхатолошке пројаве, али и стварни живот у којем се та пројава ишчекује.

Зазирући од опасности технолошкостике не смемо подлећи искушењу да негирамо сваку потребу за методиком духовног поучавања. Друга крајност у односу на технолошки рационализам је виталистички приступ, према којем се учење догађа само од себе, као интегрални део духовног живота. Витализам је веровање да сам живот, без икаквих утврђених облика, доводи до смисла.

Међутим, аутономно људско живљење у консеквентном значењу своди се на ништавило, бездан и пропаст. Живот се не може посматрати као средство за постизање циља, али ни као сврха самоме себи. Тек пројавом Божје благодати људски живот постаје усмерен ка есхатологији. Подобно томе, само пројава Христове љубави може да учини односе у настави хришћанским и тиме оствари сврху хришћанског духовног поучавања.

Концепција духовног образовања

Према тезама немачког теоретичара Волфганга Брецинке (Brecinka), сумње у педагогију као науку и њену корист за васпитну праксу данас су широко распрострањене и у сваком погледу оправдане. Потребна је извесна смелост да се педагошке тврдње одмере према научним нормама и разликују према њиховим циљевима и вредностима.⁴ У томе може бити од помоћи једино разјашњавање методолошких темеља ствари: да ли се педагогија узима као практична или као научна теорија наставе. На англоамеричком говорном подручју теорије служе као припрема за праксу. Реч *педагогија* (pedagogy) веома се ретко користи у енглеском језику. Системи исказа названи „основама васпитања“ нису научне теорије већ теорије о практичном деловању. Исто важи и у православној педагошкој литератури. Карактеристично у делима Софије Колумзин (Kolumzin), Цона Божамре (Booјamra) или монахиње Магдалине (Magdalene) управо је недостатак експлицираних методолошких начела научног сазнања. Пружање упутстава није исто што и сазнавање чињеница. Док се научна теорија труди да опише и објасни оно што јесте, практична теорија даје одговоре на питања шта да се чини и шта треба да буде. На немачком говорном подручју и у областима под утицајем Русије практичне теорије схватају се као део науке, признат им је научни карактер. Постављање циљева, идеала и других норми, избор одређеног погледа на свет и веровање у одређене идеје уводе људе у расправу о нормативним питањима. Брецинка тврди да сва априорна мишљења која искључују критику треба издвојити у област философије васпитања (образовања, наставе). Ова мишљења нису сувишна, али она нису настала у оквиру искуствене науке. У њима се налази хипотетичко знање. Јасно је да различита

⁴ Brecinka, V. (1984), „Uvod u metodologiju pedagogije [drugi deo]“, *Pedagogija: časopis Saveza pedagoških društava Jugoslavije* 3/1984, 394.

схватања о односима између теорије наставе и наставне праксе воде ка различитим очекивањима од педагогије.

Настава се у теоријама одувек сматрала вештином, неком врстом умећа. Могуће је овладати наставом и без потпунијег познавања њених теоријских основа, као и обрнуто. Насупрот тој чињеници стоје заблуде о неопходности претходног усвајања начела, програма и норми ради њиховог потоњег примењивања. Настава не трпи уобличавање по унапред зацртаним обрасцима. Поред свесних намера и метода, учинка у њој има и сама структура постојећих односа. Међутим, практична питања о условима успешног наставног делања и могућим узроцима неуспеха јесу повод за разраду упутстава о настави. До додатног подвајања између педагошке теорије и васпитне праксе у настави долази под утицајем масовности образовних система, бирократизације која прати институционализацију и модерну поделу рада, а која савремене наставнике ставља у улогу техничара.

Нема сумње да је методика или теорија вештине наставе важна за образовање и обуку вероучитеља. Ради се о знању које је потребно вероучитељима у њиховој посебној историјској ситуацији како би могли да испуне своје васпитно-образовне задатке. То је мање, а донекле и друкчије од онога што садржи наука о православном васпитању. Методика треба да обухвати само оно што пружа оријентациону помоћ за васпитно-образовно делање у конкретној ситуацији. Дакле, методички релевантно је оно знање које се преводи из сложеног и апстрактног стручног језика научника специјалиста у свакодневни језик. Поред научно доказаних елемената, оно садржи и тумачење историјске ситуације, њених важећих норми и елемената који мотивишу „формирање“ личности. То је приказ правила према којима наставници треба да се управљају. Оваква поставка ствари не садржи само описивање, већ и вредновање и прописивање у корист практичних циљева. Ту постоји разликовање доброг и рђавог, важнијег и мање важног, прикладног и неприкладног, тачног и погрешног. Свака методика је сума нормирајућих или нормативних, етички условљених искустава, у мери у којој садржи препоруке, прописе и норме за наставно деловање.

Теорије наставе садрже комплекс исказа који се односе на наставу у различитим аспектима. Оне укључују вредносне судове, норме за васпитно-образовно делање, описне, аналитичке и прогностичке тврдње у области наставе. Међутим, како упозорава Брецинка, научно сазнање у правом смислу речи састоји се само од оних ставова чија се истинитост утврђује и који се могу потврдити.

Претпоставка научног знања је да се они тако прецизно формулишу да могу да се проверавају, тј. да се путем тврдњи о искуственим чињеницама оспоре или изнова утврде. Научно знање о настави, или о било чему другом, може се градити само од резултата посматрања и од хипотеза које се ослањају једна на другу. Из овога је јасно да теорија наставе у свом пуном обиму надилази оквире научног сазнања. Њени вредносни судови, норме и упутства за акцију су научно непроверљиви. Зато Брецинка тврди да се иза сваке теорије васпитања у модерно доба крије нека врста идеолошког мишљења. Појам идеологије овде се односи на мисаоне системе у којима се вредносни судови и морални захтеви тако формулишу да делују као истините тврдње о којима се не може сумњати.⁵ Ради се о погледу на свет, осмишљеном систему веровања, систему вредносних поставки у препорукама.

Идеолошки интереси могу потицати из моралне ревности, политичких притисака, разумљиве, мада често неосвешћене потребе за сигурношћу, оправдањем и друштвеним признањем, али често и из религиозне припадности. Карактеристике идеолошког говора су реторичко-афективни тон, прескриптивни, емоционално обојени, свечани језик који сугерише и опомиње. Концепције попримају својства идеолошког мишљења када избегавају критику и бране се као веровања. Зато је неизмерно важно критички приступати и сагледавати концепцију духовног образовања и план верске наставе. То је услов њеног рационалног промишљања и спровођења, непрепуштања случају њених исхода. Да бисмо знали шта радимо, шта верска настава данас стварно јесте, морамо да разликујемо шта она треба да буде, шта јесте и шта може бити. Зато полазиште критичке теорије друштва треба да постане и полазиште теорија духовног образовања данас, уколико оне треба и могу да допринесу унапређивању верске наставе, односно стварању услова за духовно одрастање и смислено живљење детета и човека.

Према аргументима које износи Исидор Граорац, плурализам као најопштије полазиште савременог размишљања о друштву хеуристички је плодан и подстицајан за педагошка истраживања и за васпитну праксу. Вредносни и епистемолошки плурализам је официјелно гледиште разних оријентација у друштвеним наукама. Он као такав утиче и на модерну теорију науке. Паул Фајерабенд (Feierabend) је поставио императив неограничавања никаквом претходном одлуком о предности и безусловном важењу

⁵ Исто, 385.

ове или оне научне методе. У том смислу, не може се ни савремена верска настава, уколико хоће да буде савремена, руководити једним, прописаним, „православним“ научним методом. Логичко-методолошка начела не треба да произлазе из идеологије или политичког система једног друштва, односно заједнице, већ из прихваћене и обнародоване концепције (теорије науке) тако да их буде могуће критиковати или оспоравати и стварно разумети првенствено логичко-методолошким средствима.⁶ Затвореност за другачија мишљења у данашњем друштву сматра се озбиљним духовним недостатком. Верска настава више не може легитимно доказивати своје поставке обезвређивањем туђих схватања, зато што обезвређивања увек проистичу из искривљених тумачења и недозвољених упрошћавања.

Православна верска настава не би била *верска* када се не би размишљало о њеним правим циљевима, философски разјашњавало, богословски утврђивало и мотивисало ка исправном делању. Не могу се вредносни и морални аспекти наставе негирати у име истинитости. Оно што предлаже Брецинка јесте методолошко разјашњавање теорија у различите класе исказа: научно знање, философско знање и практично знање о васпитању.⁷ Границе мишљења шире су од граница науке. Наука је људска творевина, сума узастопних избора који могу бити и другачији уколико се наведу разлози за то, услед јављања неких других интереса. Поставити мерило истинитости сазнања – то је нормативни захтев. Потребна је методологија која описује, вреднује, заснива норме. Она треба да буде прегледно изложена и јасно образложена теорија оних система који се баве ма каквим људским делањем, укључујући и наставу. Она треба да буде и теорија методике верске наставе.

У основи дидактике стоји идеја учења и поучавања. Али није било какво поучавање погодно да се на њему гради теорија. Учење мотивисано интересима и принудом није предмет теоријске обраде. Постоји услов слободе духа, који утврђује начело идеализма у дидактици. Аутентичност питања, хумани карактер учења и аутономност учења као неопходни услови разматрања праксе поучавања држе општу дидактику, онакву каквом је западни свет данас познаје, у оквирима хуманистичких наука. Она је учење о човеку, које излаже проблеме, форме и норме његовог учења и поучавања.

⁶ Graorac, I. (1983), „Metodološki problemi u savremenoj nemačkoj pedagogiji“, *Pedagogija: časopis Saveza pedagoških društava Jugoslavije* 4/1983, 234.

⁷ Brećinka, V., „Uvod u metodologiju pedagogije [drugi deo]“, 396.

Њене области су: порекло и основ, закони и путеви, вредност, смисао и циљ људског учења и поучавања. Функције учења и поучавања у дидактици западноевропског хуманизма сматрају се неком врстом прафункција људског духа. То је прафеномен из којег се изводи, образлаже и разуме све људско сазнање. Овде настава престаје да буде само емпиријска и постаје метафизичка делатност људског духа, нешто што одговара природи човека.

Са аспекта хришћанске богословске антропологије ваља указати на неке релевантне претпоставке разумевања људског учења. Најпре, општа дидактика рачуна са реалношћу слободе духа, која, са аспекта хришћанског искуства, не само да није извесна већ је унеколико и недостижна. Не ради се овде о политичкој слободи и аутономији, односно њиховом непостојању, већ о интегритету људског духа с обзиром на чињеницу греха. Сваки људски дух ограничен је својим страстима које озбиљно ремете процес његовог образовања. Друго што теолошка антропологија треба да стави под знак питања јесте корелативност појмова *човек* и *образовање*. Човек није *homo educandus*; он се рађа као личност улазећи у односе љубави са ближњима а не усвајајући вештине и знања. Треће ограничење сагледава се из угла стварања концепције као више форме и општијег израза људског синтетичког понашања и поступка. Човек је у сталном стању нормативног разрачунавања с појавама. Он ствара концепције како би имао засновано сазнање, процену и тумачење стварности. Помоћу концепција он стиче општу оријентацију о целини стварности. Међутим, то јединство је само философска претпоставка, која не може да обезбеди човеку приступ аутентичном познању истине.

Духовно образовање је тема којој треба прићи са што мање посебних очекивања и недоумица, колико год је могуће објективно. Наше разумевање верске наставе зависи од степена саморазумевања и јасноће онога што се збива у школи и друштву. Прво треба поставити питање да ли је аутентично духовно (хришћанско) образовање данас, у школи и изван школе, уопште могуће. Бројни важни моменти процеса образовања савременог човека и детета нису ни именовани, нити су препознати као такви. Трудити се на разумевању одрастања нових генерација значи у извесном смислу бавити се противречностима. У области учења духовности ово важи више него у ма ком другом подручју образовања. На једну практичну противречност вероучитеља упозорава Свето Писмо: „А ви се не зовите учитељи, јер је у вас један Учитель, Христос, а ви сте сви браћа“ (Мт. 23, 8).

Циљеви образовања – с обзиром на право значење и значај духовности у сазревању деце – морали су се другачије формулисати на основу ранијих школских програма, градива народне и уметничке књижевности, и пре поновног увођења верске наставе. Било је важно извршити компаративну анализу свих расположивих програма по којима деца уче, а потом стећи емпиријски заснован увид у стање свести, доживљаје и сазнања деце, вероучитеља, других наставника и родитеља у вези са верском наставом. Чак ни околности идеолошког притиска и политичког изнуђивања не ослобађају обавезе да се овај домен културе истражује философским методом. Потреба концепције верског образовања у школама је школски проблем више него богословски, јер се овде ради о операционализовању богословља у педагошке оквири и појмове. Али је то и проблем богословски, јер исте те школе похађају деца слободних, грађански одговорних људи, од којих су неки верници који богословски мисле.

Целовито, обухватно деловање у верској настави не може се обезбедити састављањем целовитог програма. Целовитост подразумева више од свих уџбеника и програма. Штавише, једна целовита концепција духовног образовања услов је сачињавања доброг програма. Та концепција треба да буде одговор на животне проблеме деце, изазов и подстицај њихове одговорности. То се постиже разрађивањем развојних потреба ученика, њихових свакодневних преокупација и животних проблема, уз повезивање са индивидуалним специфичностима и специфичностима окружења. У супротном чак и верска настава може бити припрема за прилагођавање појединаца незадовољавајућим односима у окружењу. Хришћанска вера треба да постане медиј обједињавања целокупног знања, а не грађа посебног и издвојеног предмета наставе. Потребно је одговорити захтевима конкретног животног искуства детета, његове жеље за знањем, интересовањима, односима са другим људима и децом које оно изграђује, световног знања које добија у школи – како би учење вере постало део његовог личног промишљања и сазнања о животу, као једно целовито искуство. Софија Колумзин је писала о потреби уношења хришћанских вредности и значења у постојеће дечје представе о срећи, несрећи, успеху или поразу, о животу, о томе шта јесте или није важно, о смислу и циљу живота.⁸ Наравно, овде је увек реч о значењима која су прилагођена способностима и животном искуству деце.

⁸ Колумзин, С. (1996), *Наша Црква и наша деца*, Ваљево: Глас Цркве, 64.

Целовитој замисли верске наставе и духовног образовања треба да претходи целовита замисао образовања и наставе, односно развоја и одрастања деце. Потом треба дефинисати где стварно пребивају духовност и вера, ко су њихови прави носиоци и сведоци. Појам *духовној* и *духовносћи* продире у сва подручја јавног говора. Као атрибут у педагошкој употреби он се приписује појмовима личности, садржаја, циљева, света, путева, активности, мерила, образаца, хоризоната, утицаја, смисла, итд. Критички приступ употреби појма духовног потребан је свима. Корисно је приметити да већина аргумената против верске наставе и духовног образовања у нашој средини није била усмерена против изворне вредности и смисла духовности већ против њеног лажног израза. Лажни изрази обично настају са покушајима прилагођавања духовних садржаја актуелним световним идеологијама. Мудрост овога века проглашена је у Светом Писму за лудост. Овај далекосежни увид не може се без сложених посредовања транспоновати у школски програм верске наставе. Наиме, она се налази у сталној опасности да и сама постане један вид људске мудрости. О томе треба размишљати увек када катихете пред децом сведоче Крст и Васкрсење, смисао, рађање, умирање, вечни живот.

По речима монахиње Магдалине, православни катихета не треба превише да зазире од фундаментализма. Он полази од вере у тачно изречену поруку спасења у Светом Писму. То није само текст о истини. то је текст који јесте истина.⁹ Ова вера независна је од ауторитета самих речи. Божје речи на верској настави су чињеница, апсолут који се самопројављује у тварним облицима, који овде постаје доступан. Суштински важно у разумевању хришћанске духовности је веровање да божанска енергија може да делује у људима као њихова сопствена енергија. Сведочанства о томе могу бити молитве, песме, тумачења, проповеди, вера. У њима су недоумице разјашњене и утврђен је поглед на свет ослобођен од световних гледишта. Вероучитељ позива ученике да трагајући прихватају знање и менталитет светих отаца Цркве. Добро је да концепција верског образовања буде отворена за искуство ученика и предавача, за увођење иновација, за ситуацију, проблеме времена и непосредног окружења. Проблем може бити обраћање ученицима као да већ јесу верници а не као боготражитељима. „Фундаментализам“ вере не сме бити уперен против слободе личности. Принцип боготражитељства у верској настави треба да

⁹ Магдалина, Монахиња (2010), *Разговори са децом*, Манастир Жича, 161.

обезбеди чистоту мотива и стремљења насупрот педагошким намерама духовног утицања на децу. Шире од тога, отвореност концепције излази у сусрет питању шта јесте, треба и може да буде верска настава и како она може да допринесе нашем саморазумевању и проширењу свести о себи самима.

Треба ли полазиште духовног образовања тражити у себи или у ученицима? Треба ли можда оно да буде у педагогији, конкретно хришћанској педагогији? Вероучитељ треба да пође од себе у смислу властитог саморазумевања: жеља, очекивања, намера. Он мора да изгради свест о тајнама, непознаницама, предрасудама и недоумицама које стоје на путу. Међутим, полазиште концепције образовања отвара питање субјекта у педагогији. Одговор на то питање зависи од ширих замисли о детињству. Не може се бити субјект на неаутентичан начин. Зато исказивање и потврђивање субјективности значи и проверу аутентичности нечије вере. Полазиште верске наставе мора се градити око проблема, искуства, интересовања, начина мишљења и доживљавања света код деце. Стваралачки израз ученика треба да буде у центру пажње где год је то могуће. Надахњивати ученике на стваралачко изражавање и самопотврђивање у вери – једино тако је могуће осмишљавати духовни живот. Више од тога, једино тако је могуће осмишљавати живот.

Верску наставу за децу важно је промишљати искључиво, или пре свега, са становишта детета и детињства. Истинско разумевање деце идентично је служби истинским интересима човечанства, односно заједнице. У православној хришћанској теологији постоје основе за признавање детета као бића *sui generis*, односно лично сти, и човека као бића вредног по себи. Ово уверење потврђено је искуством да је квалитет човековог постојања независна, а не инструментална вредност. Говор о образовању осмишљен као говор о деци, размишљање о наставном успеху као трагање за аутентичним смислом образовања, потичу од нове антропологије детињства у западној цивилизацији, новог поимања природе, могућности и права деце, из којих се пројектују другачије обавезе и права одраслих према деци. Најзрелији плод те нове оријентације је став о активности као претпоставци развоја. У западној цивилизацији детињство је вековима представљало издвојен сегмент живота, па су и све манифестације дечје активности биле третиране као периферне и безначајне за културу. Из оваквог приступа проистичале су многобројне негативне последице по развој, које се данас схватају као почетак трајних тешкоћа одрасле личности.

Концепција савремене верске наставе може се изградити само у вези са концепцијом савремене школе и учења, са наставом која има смисла и за децу и за наставнике. На жалост, тако нешто у наше доба и на нашим просторима тек се назире. Може се основано претпоставити да ће садржај верске наставе бити квалитетнији уколико: полазници могу долазити до сазнања сопственим ангажовањем и истраживањем; пружа прилику за повезивање са постојећим духовним искуством и занимањима; даје прилику за ангажовање више различитих врста потенцијала и аспеката развоја; буде адекватан могућностима полазника и развојном нивоу групе; може се логички и организационо квалитетно реализовати (за њега има материјала и средстава); у његову реализацију могу се укључити и други актери – родитељи, друга деца, друштвена средина, волонтери; може да се реализује кроз више различитих медија – мултимедијално; и за саме полазнике има више смисла него неки други садржаји исте врсте.

Важност друштвено-историјског окружења

Какве последице произлазе из тврдње српског теоретичара Светомира Бојанина да је школа нашег времена институција која је неизлечиво болесна? Са тог полазишта хармонија и јединствено деловање Цркве и школе нису могући. У европској, па и српској култури, последњих деценија догодио се епохални обрт. Дубинске промене захватиле су све врсте живљења, па и школу. У таквим условима могућности и перспективе верске наставе сасвим су мале. Увођење сакралних садржаја и активности у школски систем Србије XXI века било је пропраћено очекивањем превеликих резултата, ако не и чуда. Они који сведоче Христа требало је да буду више од примера у уобичајеном педагошком смислу. Шта, међутим, вероучитељи могу заиста да постигну у школи? Треба имати у виду битне парадоксе њиховог образовања, усавршавања и заједничког провођења времена са ученицима. Проблем наше епохе тиче се идентитета, укореењености личности, чињенице да су човек и дете претворени у број, информатички знак. Општи колапс света модерне и просветитељства створио је празнину у којој владају безнађе, неизвесност, несигурност свих вредности и мисли. У свету привида и лажних мерила формирају се безличне масе које прихватају манипулацију. Ово су околности које испостављају практично нерешиве задатке. Верска настава уведена

је у школу већ лишена могућности да васпитава, са још несагледивим размерама обавезе грађења смисла из разорених целина. Максимализам и нормативизам у образовању спречавају да се разуме и освести стварност, животна ситуација деце и одраслих, оваква каква јесте. А у случају непостојања простора за њихово аутентично изражавање и духовно потврђивање, настава и сама постаје нови извор хипокризије.

Насиље, дрога, електронски медији или виртуелна култура и друга обележја савременог тренутка јесу и упоришта ширења нових баријера хришћанским обрасцима понашања и живљења. Поред индивидуално-психолошке равни на којој се испољавају противречности и ниҳилизам, постоји и историјска, епохална димензија овог проблема, коју не би требало заобићи. Целина и перспективност ма које заједнице угрожене су и разорене. Фрагментарност је постала општа, видљива ознака културе, друштва, духовности и свакодневног живљења. Искорењивање смисла за критички однос према стварности и утискивање потрошачког сензибилитета наводе на сумњу: није ли „друштво знања“ само идеолошки пројекат коме је крајњи циљ серијска производња постмодернистичких јединки? У том случају, смисао позиције реализатора верске наставе у наше време битно се мења.

Институционално поучавање деце по свом пореклу није педагошка већ историјско-друштвена категорија. То значи да савремене проблеме одрастања није могућно решавати првенствено педагошким мерама.

„Да би се суштински разумели проблеми васпитања и образовања данас, да би се трагало за могућностима њиховог превазилажења, мора им се приступити изван педагогије, социолошки. Како изаћи у сусрет захтевима савременог васпитања и трансформисати односе између деце и одраслих у партнерски однос заснован на општељудским начелима? Како учинити да се деца као група на аутентичан начин интегришу у друштвену заједницу, а потребе и особености детињства аутентично и равноправно прихвате и култивишу?“¹⁰

Основна баријера крије се у постојећем традиционалном моделу школе као затворене институције. Школска сегрегација деце онемогућава успостављање партнерских односа у процесу одра-

¹⁰ Граорац, И. (1995), *Васпитање и комуникација*, Нови Сад. Матица српска, 18.

стања, водећи ка формирању дечјег мњења или света деце који је маргинална друштвена групација. Полазници верске наставе изложени су деловању скривених структура једне отуђене институције каква је данас школа. Знање које они тамо стичу још у самом почетку сврстава их у неки вид социјалног резервата.

На нашим просторима верска настава је поново уведена у школски систем након темељних промена које су се у друштву већ догодиле. Идеолошко-политички хвалоспеви државном поретку и вођи, против чега је храбро упозоравао Милован Данојлић у *Писму основцима* 1969. године, замењени су националном митологијом укљученом у владајуће мишљење, као и религиозним плурализмом и другим противречним системима вредности. Положај вероучитеља у школи таквој каква јесте реално је отежан званичним признањем плурализма вредности и идејних оријентација у друштву. Они су се нашли пред задатком осмишљавања духовног образовања у сасвим новим условима афирмисања разлике и мултикултуралности. Од катихета се наједном очекује спремност на искрено сведочење љубави према деци и одраслима који другачије верују или нису верници. Поштовање различитости намеће се као духовни захтев који изнова координише личности и ситуације. Свака средина и свака школа данас представљају један потенцијално вишекултурни и вишеконфесионални простор. То је чињеница од одлучујућег значаја за верску наставу с обзиром на интегративну улогу која јој је наметнута. Узори школске деце данас су, неизбежно, како верујући одрасли тако и они други. Плуралистичко становиште је адекватнија дефиниција стварности, просвете и школе, него традиционално монистичко на које се одувек ослањала верска настава. Ваља бринути о томе када, где и у којој мери социјални процеси у окружењу угрожавају интегративну функцију верске наставе и тиме можда обесмишљавају савремено православно образовање. Теолошко питање односа универзалног и партикуларног није добро решено у руским *Основама социјалне концепције*¹¹ и другим документима социјалног учења Цркве. Пред катихетама се данас испостављају захтеви за новим знањима и другачијим искуствима од оних којима је Црква у прошлости располагала.

Које је место верске наставе у животу деце данас, између Цркве, породице и школе? Порекло црквено-школског поучавања везано је за преузимање дела васпитне функције породице, на

¹¹ Српско издање: *Основи социјалне концепције Руске Православне Цркве* (2007), превод Марија Обижајева и Владимир Куриљов, Нови Сад: Беседа.

основу претпоставке да је она недостатна. Већ је то дилема која везује верску наставу за постојећи поредак и један начин гледања на ствари, који се не може лако ослободити уврежених предрасуда. Са друге стране, институционално образовање ослања се на имлицитну, ништа основанију претпоставку, да постоји заједништво у породицама ученика као социјална чињеница. Да ли је полазна основа верске наставе и претпоставка о постојању идеалне заједнице у Цркви? Колико се мисли да ће постојећа егзистенцијална и педагошка искушења бити превладана Литургијом као структуром и чињеницом нечије припадности?

Савремене идеје образовања подразумевају интензивну сарадњу са породицама деце и другим социјалним окружењем. Одрасли, одговорни верници и грађани, нису особе од којих се очекује да буду пасивни посматрачи, критичари и спонзори. Од њих се тражи да учествују – као саиграчи и планери, организатори, помоћници и посматрачи. Поучавање деце у ма каквом типу наставе данас се разуме као отворени пројекат, незамислив без укључивања родитеља и средине у остваривање образовних програма. Разлози за то налазе се у новој, демократској култури јавних служби. Неки, међутим, постављају питање: да ли дефинисање права родитеља, укључујући права на васпитање и образовање деце у складу са својим уверењима, упућује на неку врсту надметања породице и државе, приватног и јавног сектора, у власништву над дететом? Да ли давање простора родитељима у планирању школских послова представља демократски неопходан компромис? Родитељи су у сваком случају субјекти јавног функционисања друштвене заједнице, као и сама деца. Немогуће је у животу детета раздвојити васпитно-образовне утицаје које оно прима од својих родитеља и оне од наставника, али ни положај, субјективитет који му као човеку и грађанину припада у породици, школи и друштву. Породична, школска и друштвена припадност не могу се стављати у супротност а да то не остави трага на лични идентитет детета.

Наше време захтева редефинисање улоге и права родитеља да утичу на васпитање своје деце у школи. Одсуство артикулисане свести о правима родитеља у односу на школу није само доскорашња одлика школских законодавстава већ и карактеристика владајућег педагошког мишљења. Сарадња и учешће родитеља сада су важни ради разматрања питања од заједничких интереса за рад школе и ученика. За васпитно деловање школе изузетно су важни вредносни ставови родитеља, јер су они чинилац утицаја породице на исто то дете. У првим етапама демократског укључивања ро-

дитеља и средине у рад школе показало се да је од нарочитог значаја мишљење породице школског детета према искуству различитости. Отпор кампањама инклузије у школама, који је долазио углавном од стране породица већинских група деце (некоректно окарактерисаних као „здрава“ и „нормална“ деца), показао је да је за многе родитеље спорно већ само довођење у додир њихове деце са другим и другачијим. Постало је евидентно да многи грађани из различитих разлога ни на овај начин не прихватају или пружају отпор имплементирању демократских вредности у друштву. У исто време, школа је интегрални део друштва и установа која васпитава младе људе за делотворније и морално освешћеније учешће у пословима друштвене заједнице.

Родитељи полазника верске наставе могу и сами показати отпор према присуству и активностима других конфесија или идеолошких усмерења у школи коју похађају њихова деца. Понекад се такви протести могу чути и од стране црквених власти. Пастирско-педагошки однос презаштићавања доводи школску децу и вероучитеље у проблематичан положај. Постоје ли за такав однос богословски разлози и оправдања? Другим речима, да ли је присуство вршњака и наставника другачијег верског опредељења чинилац који омета православно духовно поучавање деце? Монахиња Магдалина пише да је у верском образовању православних хришћана конструктивно „радовати се истини“ (1 Кор. 13, 6), односно прихватати оно већ заједничко са другима а не полазити од негативног става. Понекад је потребно говорити оштро о погрешним идејама и неким моралним вредностима других религија или слободних мишљења, без показивања симпатија – ради учвршћивања хришћанских уверења детета. Верска настава треба да пружи сигуран и јасан став, да укаже на озбиљност разлика. Говор против јереси има у православном предању педагошко оправдање и циљ, али он не треба да значи показивање и подржавање мржње, фанатизма или гордости.

Друга тенденција на коју указује сестра Магдалина је сујета због познавања православља, олако критиковање и презирање људи других уверења. Хришћанска порука је универзалност љубави, подстицај на љубав према сваком човеку на свету. Борба само за своје води ка разједињењу човечанства. Идентитет човека стоји у његовој солидарности са читавим светом.¹² Да би се на верској настави утврдио и развио овакав став, потребно је да се одгова-

¹² Магдалина, М., *Разговори са децом*, 76–77; Исто, 218–219.

рајуће вредности јасно, видљиво и недвосмислено препознају и у животима породица и парохијских заједница којима деца припадају. Пошто на темама различитости долази до преклапања хришћанских и хуманистичких мотива, неопходно је да приступ вероучитеља, родитеља и пастира буде богословски образложен, као израз духовног а не политичког опредељења, те да се у њему не огледа ресантиман нити, пак, повођење за демократским вредностима савременог друштва. Ово духовно опредељење је залог исправног педагошког утицаја и примера које верска настава нуди ученицима. Сестра Магдалина у присуству, чак и у притиску вршњака неистомишљеника у школи, види *сукоб вредности* који може бити благотворан по социјално образовање хришћанског детета.¹³ Немогуће је лоше утицаје сузбити физичким дистанцирањем. Неопходно је да личности у развоју саме усвоје разлоге због којих је потребна обазривост према неким људима или њиховим вредностима.

Методички значај аутентичности

Намере вероучитеља могу бити различите – од простог испуњавања школског програма до давања сведочанстава вере и хришћанског живота. Мали број наставника користи креативни израз као средство суочавања са апсурдношћу живота, размерама зла и неизвесностима које су их притисле. Стваралаштво је спонтани, аутентични израз човека и детета. То није израз нечега што је научено. Настава је, међутим, место на којем се отвара питање подобности децјег израза са творевинама, вредностима и укусима одраслих. Свако дете располаже сензибилитетом који је потенцијално другачији од сензибилитета остале деце и одраслих. На настави се тај његов сензибилитет одобрава или не одобрава. Задаци које испоставља неки наставни програм, остајући то што јесу, наиме задаци, могу бити и шанса дата ученицима да изразе своје аутентичне мисли и осећања. Да ли је, у којој мери и у ком смислу давање те шансе на верској настави богословски оправдано?

У новије време догодио се преокрет у разумевању стваралаштва. Оно се више не сматра изузетном обдареношћу неких појединаца, већ суштинским својством човека, које је приближно једнако заступљено међу свим људским бићима. Више пажње по-

¹³ Исто, 236.

свећује се самом процесу стварања (новог, оригиналног) него самом производу. Централни проблем постаје препознавање стваралачке делатности, критеријум којим се на нов начин вреднује човекова способност. Стваралачко мишљење је дивергентно, оно које води у различитим правцима, а не само ка једном решењу. Његове особине су: флуентност (да се о једној стереотипној ствари произведе већа количина идеја), флексибилност или покретљивост и оригиналност. Доказано је да су круте личности, блокиране у стваралаштву и несклоне било каквим девијацијама у мишљењу, последица одређеног стила васпитања. Ове особе имају потешкоћа са отварањем ка искуству и неизвесности, са прихватањем себе, других људи и света доживљаја без баријера и унапред постављених шаблона. У наше доба квалитет нечијег мишљења огледа се у неконвенционалности, способности сумње у оно што се исказе, способности за дистанцу, смислу за хумор.

Искази у настави могу се доживети или као саставни део живота или (само) као школски задаци. Креативност је у настави најчешће непожељна, односно пожељна у оквирима, до граница које сваки наставник поставља својом маштом и менталним склопом. Треба очекивати да се у свакој наставној групи појави бар један ученик супериорније маште и стваралачке интелигенције од било ког наставника. Стваралаштво у области верских истина значило би да деца изражавају, оплемењују, потврђују своју веру не преко сазнања стечених од родитеља, вероучитеља и других одраслих, већ, најпре, посредством урођених искустава и доживљаја света, митско-магијских мишљења својствених њиховом узрасту. Подстицај развоју креативног односа према свету и себи може да буде добра подлога садржајима верске наставе. Спремност да се буде стваран, аутентичан хришћанин, треба да буде услов очекивања било каквог резултата и у верском образовању.

Иницијални стадијум учења вере треба да буде подстицај на искреност. Не мора се знати ништа о хришћанству да би се добро писало о молитви, исповедало, размишљало о вечности, о љубави и слично. Теме разматрања на верској настави могу бити животне: догађаји, сукоби у игри, болести, нешто за шта се ученици моле Богу. Питање о Богу је прво питање младости, можда и прво питање људског живота. Сасвим је друга ствар нечија спремност и жеља за разговором о томе. Драгоцено је да вероучитељи послушају, посматрају и проверавају своје утиске и сазнања о дечјој вери, духовним потребама и могућностима, не допуштајући да њихови стереотипи и предрасуде ометају спонтано и креативно самопотврђивање

деце. Вредност дечјег израза лежи у њиховој искрености и непосредности, у ослобађању да проговоре о неконвенционалним темама. То се догађа тамо где деца нису оквирима и захтевима наставе спречена да се одазову на аутентичан начин.

Сматра се да духовне потребе и искуство деце одговарају религиозном архетипу човека. Митско-магијска свест је структурални елемент дететовог општења са светом. Оно не може бити у потпуности задовољено научном сликом света која се посредује у школском образовању. Дететов свет и свет одраслих битно се разликују. Децу нижих узраста могуће је разумети тек у симболичком кључу. Симболичко посредовање је пут дететовог самоупознавања и откривања света, овладавања животом. Језик Цркве може бити сасвим сагласан овој врсти разумевања, уколико је отворен ка ширем: природи, времену, мистици уопште, другим речима – уколико и сам није рационално концептуализован. Примећивати, уважавати, духовно легитимисати и оплемењивати идеје кроз игру и на друге начине – важност разумевања и истраживања такве врсте у литератури једва да се истиче. У савременом друштву дириговане потрошње свакодневни живот отуђен је и обесмишљен више него икада, али он уједно отвара могућности искорака у једно квалитативно другачије, хуманије и слободније друштво. Јирген Хабермас сматра да „свет живота“ (Lebenswelt) има улогу рефлексивне контролне инстанце над друштвеним системима. У том смислу сама вера детета, у њеном обухватном и аутентичном изразу, јесте индикатор смислености верске наставе.

Отвореност детета за тајну једна је од основних потреба и склоности људског бића. Одговорити на прави начин тим тежњама важно је за развој личности у целини, не само за „духовни“ развој. Мишљење и понашање детета одређени су фиктивношћу, симулацијом, оперисањем представама и симболима, варирањем спољашњих и унутрашњих функција и појмова – свим оним што обележава свет дечје игре.

„Митска искуства мале деце, посредством игре и у игри, представљају централни садржај и мотив свакодневног живота детета. У људским односима уопште симболика је важна, јер им даје човечност и смисао. Игре су за децу сажете формуле живота, минијатурни модели неизвесности људске судбине и историје.“¹⁴

¹⁴ Граорац, И., *Васпитање и комуникација*, 124.

Одређени институционални наставни облици намећу различита ограничења овој оригиналној животној форми учења: нефлексибилна сатница, утврђени простор без слободе кретања и активности, превелика узрасна сегрегација, немогућност остваривања разноврснијих социјалних контаката, линеарно и фиксирано распоређивање активности. Реализатори верске наставе за децу нижег узраста, упркос свим овим факторима, морају да заштите и култивирају игру деце, да буду чувари њене аутентичности.

Верска настава у наше време мање има смисла као обрађивање одређеног градива а више као логичка конструкција (приступ) коју дете треба слободно да изгради тако што ствари, појаве и проблеме истражује, комбинује и проверава сопствене претпоставке. Улога вероучитеља по овом приступу кудикамо је захтевнија. Потребно је да он/она уложи напор да осети њихов начин размишљања и открије шта поједина питања значе за њих, да изгради атмосферу узајамног поверења, разумевања и наклоности, да охрабри младе људе, личности у развоју, да слободно искажу своја мишљења о теми о којој се дискутује, да покаже толерантан приступ њиховим питањима и сумњама, као и заинтересованост да сазна шта они мисле.¹⁵ Овде није реч само о професионалном приступу. Неопходан је лични квалитет односа. Вероучитељи су позвани да развију врлине стрпљивости, благонаклоности, пријатељства и заинтересованости за рад сваког ученика посебно. На верској настави потребно је да дође до личног охрабрења деце да слободно исказују своја питања и сумње у погледу Божјег откривења. По упозорењу Софије Колумзин, чињеница да млади људи не постављају питања није добар знак. То може бити показатељ да је за њих вера затворена у неки мали простор душе, који не стоји ни у каквој вези са осталим животом. Могуће је да многи одрасли не доживљавају своју веру на аутентичнији начин, али ова врста отворености је неопходан услов делотворности православне верске наставе.

Потреба да се деца чују, жеља да се разумеју, интересовање које одрасли верни уопште показују за ставове деце, могли би се протумачити као примена, педагошка консеквенца Христове поруке о детету. „И који прими такво дете у име моје, мене прима“ (Мт. 18, 5). Глагол *примаѝи* (δέχομαι) у библијском језику има шире значење људског препознавања, узимања у обзир, уважавања. Христове речи саопштавају више од прости моралне заповести. Он не покушава само да регулише однос одраслих према деци по Божјој вољи.

¹⁵ Колумзин, С., *Наша Црква и наша деца*, 74.

Он указује на Божју вољу тиме што се поистовећује и сâм ступа у положај детета. Порука *Будиће као деца* могла би да се истакне као посебан извор Христових ставова према детињству, хришћанских односа са децом, па и методичких упутстава верске наставе. Међутим, ова могућност није у значајној мери коришћена у педагогији, није схваћена у историји западне културе нити у историји хришћанске Цркве. Откривање тајне детињства и даље стоји као отворен позив генерацијама хришћана, позив који се мора препознати и у православној верској настави. Хришћанско обраћање деци, чак и када има сврху поучавања, не може остати једносмерно. У погледима и изразу деце могуће је тражити потврду смислености постојања, а самим тим и вере која се учи. Ослобађање аутентичног детета не само у деци него и у одраслима (вероучитељима, родитељима, пастирима Цркве) претпоставка је заједничког живљења са децом. У том смислу не може се допустити да језик и свет одраслих на верској настави надјачају и потисну језик и свет детета.

Софија Колумзин, теоретичарка православног религијског образовања и велика познаваатељка развојне психологије и узрасних могућности деце, скреће пажњу на то да су деца по природи строги реалисти. Покушај да им речима пренесемо осећај свете тајне може изгледати као прилично лицемерна религијска конструкција.¹⁶ Она препоручује надахнуто, живо, једноставно причање и тумачење неких библијских прича. Ваља бирати приче које јасно кажу шта значе, погодне за драматизацију и препричавање садржаја. Док деца не запамте довољно прича из Светог Писма у којима је описана Божја љубав, бескорисно је учити их о љубави помоћу апстрактних тврдњи – пише Колумзина. Верско образовање треба да наведе децу да осете чуђење и удивљење пред збивањима у природи. Представа о Богу као Творцу света за децу је смислена само ако су стварно искусила неко чудо у створеном свету. По саветима монахиње Магдалине, о чудима у Библији и Житијима светих мора се приповедати тако да буде јасно да се не ради о живописним украсима у причи. Ствар је о аутентичним догађајима сачуваним у Предању Цркве, за које је потребно подвући контекст Божје самилости и свемоћи. Чуда су саставни део духовних борби неких људи, светих људи, део њихове оданости Христу.¹⁷

По даљим упутствима сестре Магдалине, важна је обазривост вероучитеља при објашњавања историје Божјег открочења.

¹⁶ Колумзин, С., *Наша Црква и наша деца*, 102.

¹⁷ Магдалина, М., *Разговори са децом*, 212.

Речитост самог догађаја обраћа се непосредно опажању детета. Постоје многе верзије Житија светих, од којих су неке прилагођене децјем узрасту. При сваком препричавању потребне су адаптације, изостављања, додатни коментари, подешавања садржаја и стила. Постоје натприродни, есхатолошки детаљи свештене историје спасења, у чију историјску стварност деца исказују сумњу. На верској настави треба подвући аутентичност приче и нагласити суштину светости. Актери прича су личности испуњене Светим Духом, које су осећале Бога више него било шта друго. Потребна је пажња у случајевима када се исправља нечија лаковерност, како не би дошло до губљења ауторитета извора и поруке. У наше време есхатолошка димензија Житија светих и уопште хришћанске проповеди изложена је претераној критици, па и неправедним осудама по укусу епохе. Верска настава је место где треба показати младим људима како да буду и остану *унушра*.¹⁸ Рационална објашњења, па чак ни теолошка знања, не играју пресудну улогу. Треба наглашавати да је Божји промисао чињеница. Важно је да онај ко пита разуме да су духовни проблеми тајанствени и сложени, да постоје ствари које једноставно превазилазе капацитете људског ума. Ово никако не значи капитулацију пред научном сликом света коју деца упознају на часовима других школских предмета.

Обављање катихетске дужности у наше време налаже једну меру поштења каква није уобичајена у нашем друштву, нарочито у просвети. У томе је и посебан значај верске наставе као посланства Цркве у савременим школама. Професор Радован Биговић писао је још пре увођења верске наставе у школе о нарочитом сензибилитету и захтевима које треба испунити да би се изашло у сусрет разумевању младих људи.

„Млади не прихватају религију због традиције, већ само ако она може да решава егзистенцијалне проблеме и потребе, ако у њој нађу смисао сопственог живота. Друго, млади не прихватају ничији монопол над Истином. Панично негирање неких општих цивилизацијских трендова које млади прихватају не значи ништа. Зато је неопходно откривати им вечну и божанску Истину у категоријама њиховог начина мишљења, у оном руху које они облаче. Треба такође знати да се њихов живот развија и обликује под утицајем разних

¹⁸ Исто, 192.

религија, идеологија, философија. А то опет значи да им треба откривати једностраности, опасности, полуистине и привидне истине које они у себи носе.¹⁹

Савремене кампање за људска права указују на недостатак моћи и ауторитета детета у друштву и залажу се да се деци прибави партиципативна улога. „Дати глас деци“ значи бити спреман на изазов и суочење са тиме како се гледа на децу и колико је прихваћени друштвени стандард опхођења према деци задовољавајући за све. Већ само присуство деце представља питање постављено свету одраслих. Деца питају на свој начин. Одрасли не желе увек да деца питају и резонују. То их приморава да претиспитују и мењају неке своје погледе, идеје и мишљења. Западна цивилизација вековима је била затворени свет одраслих, у којем се детињство посматрало једино као доба одрастања и припреме за живот, не као доба у којем се стварно живи. У новије време потрага за партиципативнијим моделом друштва почиње тако што се признаје вредност дечјег резоновања. Детињство више није синоним за одсуство квалитета одрасле особе. Деца нису недовршени одрасли, људска бића без одређених квалитета или атрибута. Одрастао је дете плус квалитети и атрибути који се приписују одраслима: концептуални репертоар, карактер, сет меморија, сила о себи, развијена емоционалност, аспирације, могућности и својеврсности.²⁰ Није дете то коме недостају ова искуства. То су својства која појединци потребују како се више укључују у свет јавних послова друштва. Дете није суштински другачије од одраслог човека.

Постоје и хришћанске теорије према којима је дете неразумно биће. Међутим, према православном богословском виђењу, дете је од рођења разумно биће, с тим што се његово резоновање у почетку манифестује на специфичне начине одговарајуће узрасту. Разумност је одлика личности, а дете је личност од тренутка зачећа. Људска природа детета и човека не може да постоји мимо личности. Личности новорођене деце која се у Православној Цркви припуштају Светој тајни крштења одликују се разумношћу, али се њихов идентитет не утврђује тим својством. Афирмација личности постиже се успостављањем односа љубави, за

¹⁹ Биговић, Р. (2000), *Црква и друштво*, Београд: Хиландарски фонд при Богословском факултету СПЦ, 75.

²⁰ Cassidy, С. (2007), 174.

шта је дете „компетентно“ од првих тренутака свог постојања. Међутим, у цивилизацији као свету одраслих односи између одраслих и деце нису регулисани философски већ на основу моћи и интереса. Деца се другачије вреднују не зато што су неактивна већ зато што су активна на другачији начин. То значи да свет одраслих не уважава праксу деце, „не прима децу“, јер се компетенција мери према пракси одраслих. Одрасли су у позицији да дефинишу компетенцију. Деци се даје глас само у домену који прописују одрасли. Улога детета је приписана (дата) и уз њу иде очекивано понашање и вредности. Очекивана улога детета јесте да буде невино и рецептивно, да би се обучавало у прихватљиву улогу одрасле особе. Иронично је то што самосталност деци дају одрасли. Одрасли чак тумаче оно шта деца говоре и тумаче. Међутим, одрасли не поседују Богом благословену самобитност вере. Овај цивилизујући инжењеринг личности не може наћи своје легитимно место у православној верској настави. Све је мање то могуће и у просвети и школству савременог друштва. Покрет за права детета установио је да гласови деце и одраслих у модерном свету не треба да стоје изоловано. Важно је створити осећај заједнице људског рода. Ова заједница у богослужбеном животу Цркве већ постоји. Нема издвојених литургијских служби где би деца приносила хвалу Богу. Дечје *амин* једнако је вредно и равноправно аминовању одраслих верних.

До значајног освешћења вере одраслих долази путем одјека њихових вредности и поука у исказима деце. Ученици су извор неизмерно вредне самоспознаје за вероучитеља. Сложене истине вере, чиста хришћанска слика света преломљена кроз дечју свест и језик, задобија ближи и разумљивији људски смисао. Христове речи позивају његове одрасле ученике да се уздигну, не да се спусте, до нивоа детета. Верска настава Православне Цркве може да отвори најшири простор могућности учења од ученика, и то не о било чему већ о суштинским питањима живота. То је и искуство које нас правим путем води до задовољавајућих метода поучавања деце. О потреби пажљивог посматрања и слушања детета пише монахиња Магдалина. То је за њу један од начина отварања себе за надахнуће од Бога. Поверење детета настаје из осећаја стварне заинтересованости одраслог за оно што дете жели да изрази, што мисли или осећа. До супротног ефекта доводи преурањено одбијање или реакција на дететов одређени поступак. Потребно је да катихете реагују са стрпљивом љубављу, чак и на хировите изливе и на окрета-

ње леђа. Сестра Магдалина пише о важности гестова, осећања и понашања приликом реакције.

„То је добро. Нисам се тога сетила.“

„Стварно? Реци ми када будеш то осећао.“

„Мораћу то мало да преформулишем.“

„Хоћеш да ја то објасним?“

„Жао ми је. Погрешно сам разумела.“

„Па ти то знаш боље од мене.“

„Извини, нисам то приметила. Сада те пажљиво слушаам.“²¹

Ови и други примери обраћања деци које она наводи, упућују на значај и делотворност мирног разговора, саосећајног слушања, отворености и прихватања заједничких ставова. Да би то обраћање било аутентично, иза њега мора да постоји однос стварног уважавања, или библијским језиком „примања“ детета.

Циљеви и средства у верској настави

Последњих деценија у хришћанском свету догађа се једна епохална промена – прелаз од претежно моралистичког ка претежно еклисиолошком начину размишљања. Прво обележје ове нове перспективе тиче се еклисиолошког преиспитивања постојећих односа у хришћанству. Вредности и постигнућа у животу хришћана све више се тумаче са аспекта квалитета и аутентичности хришћанских односа а све мање са гледишта ефикасности и оправданости. Доба технолошке рационалности учинило је проблематичним сваки говор о циљевима. Постало је сумњиво свако људско делање које се предузима с обзиром на зацртане планове. Шта могу бити циљеви хришћанског васпитања, односно верске наставе? Сваки одговор на ово питање у наше доба звучи наивно, све док не дођемо до решења да су хришћански односи сами по себи циљ. У савременим програмима православне верске наставе често се као циљ наводи остварење личности ученика у литургијским односима Цркве. Оваква формулација за западни хуманистички слух може да звучи необично, скоро увредљиво, као деградација личне слободе. Међутим, битна претпоставка овог приступа је међусобна афирмација личности и заједнице, утемељена на догми о једносуштности и

²¹ Магдалина, М., *Разговори са децом*, 63.

нераздељивости личности Свете Тројице и њеној пројави у животу Цркве. Интегрисање у заједницу тела Христовог исто је што и остварење личности појединца. Али оно се не постиже ограниченим људским снагама.

Циљеви православне верске наставе не остварују се неком довољно ефикасном применом метода. Односи у верској настави важнији су од метода. Случајеви неприхватања Исусове проповеди показују да ни савршени метод није увек и обавезно делотворан. Употреба метода у проповеди и верској настави Цркве нема магијски утицај који би деловао независно од постојећих односа. Господ Исус Христос је учио људе истовремено се молећи Оцу небеском за њихово спасење. Начин његовог обраћања ученицима сведочи о важности слободно и одговорно успостављених односа који би их мотивисали на вршење Божје воље. Појам „православна верска настава“, као и „православно поучавање“ уопште, може се користити само условно, у зависности од тога чему придајемо атрибут *православно*. Хришћански и православни у настави могу бити односи у њој, не и методе које се примењују. Са аспекта примене метода настава је само технологија утицаја на људе. Не могу се методи примењивати на хришћански начин. Уколико се они користе тамо где су успостављени аутентични хришћански односи, онда се може говорити о православној верској настави – опет не мислећи на употребу метода већ на начин општења у њој.

Поменути преокрет у хришћанском резонувању требало би да значи и постепену промену саморазумевања православне верске наставе. Од технологије васпитавања и подучавања хришћанским истинама већа пажња придаје се комуникацији или неговању односа љубави у Христу, односа који сами по себи имају педагошки учинак. На то указују размишљања неких савремених теоретичара православног хришћанског образовања. Једна од њих, Софија Колумзин, пише да је темељ хришћанског образовања у личним односима које деца успостављају у групи за верску наставу као хришћанској заједници. Наставни програми не могу заменити лични утицај вероучитеља. Какве год методе користио, он ће неизоставно ставити лични печат на садржаје које преноси. Шта год ученици одговарали, то ће опет бити лично. Веродостојан, искрен и спонтан однос не може се испланирати. Уместо тога треба гајити отвореност ка новим тајнама у општењу са децом. Колумзина изводи смео закључак:

„Вероучитељ не треба да плански и систематски утиче на децу. Он не треба да усмерава нити манипулише. Једно

кратко време он са њима живи и негује односе љубави. Циљ верске наставе је да се са децом постигне веродостојан хришћански однос.²²

У истом том смислу није циљ преносити, „предавати“ истине вере, већ подстицати веру, стварати услове за њено заживљавање. Ти услови остварују се у односима љубави са ученицима, никако независно од њих. Одрасли су у сваком случају, реалним односима које успостављају са децом, потенцијална препрека или подршка ка откривању и прихватању Христа. Најважније средство, метод и облик хришћанског образовања је квалитет односа (интеракције) између наставника и ученика, одраслих и деце. Поред личних сусрета и континуалног општења са децом, на располагању у верској настави стоје Божја реч, иконе, Литургија, храм, свете тајне – као медији за успостављање односа са Богом и поузданије оживљавање божанског узора код деце.

Општи захтев савремене нихилистичке и постмодерне ситуације деце, наставника и родитеља јесте предузимање чинова и мера без планске и сврсисходне делатности. Неформално учење као учење о самом себи на основу искуства из свакодневног живота за добија предност над формалним институционалним образовањем. Наша епоха упустила се у разобличавање скривених програма модерног друштва, за које се претпоставља да постоје и да су усмерени на поробљавање личности. Од демократског васпитања очекује се да обезбеди лек против фрустрације, обезличења и анонимности у савременом свету. Други мисле да такав лек може донети само хришћанско васпитање, односно верска настава. У оба случаја недвосмислено се захтевају нови, партнерски, равноправни односи, пријатељство са децом, двосмерна интеракција и нерепресивна комуникација. Не ради се само о допуштању и толеранцији веће слободе код деце, већ о новом квалитету у опхођењу са децом, који је садржински и психолошки другачији, јер подразумева другачијег одраслог и другачији концепт детета. Крајем XX века инсистира се на односима који су интензивни, лични, субјективни, односи човека према човеку, а не професионалног лица према пацијенту, странци, физичком лицу, ученику. Утврђено је да односи тек онда имају праву вредност, или развојно-васпитну улогу, ако их наставници прихватају без свести о њиховој сврси.²³

²² Колумзин, С., *Наша Црква и наша деца*, 118.

²³ Граорац, И., *Васпитање и комуникација*, 216.

Да ли су *партнерски односи* пожељни и у оквирима православне верске наставе? Имати партнерске односе значи бити са децом на истом задатку, имати заједнички циљ, допуњавање (уз свест о природно асиметричном односу одраслог и детета), аутентичност, узајамно поштовање, библијском речју *примање*. Похвале и покуде, оцене личности и њених дела, знаци су непримереног стила опхођења јер они обезличују процес наставе. Препоручује се охрабривање, начелно одобравање, подршка, подстицање, као знаци прихватања личности, позитивног вредновања њеног залагања и искуства. Јасан персоналистички концепт хришћанске теологије ставља личности ученика у опозицију према било којој врсти виших циљева у настави. Говори се о вишим циљевима против личности, о личностима против виших циљева, о вишим циљевима против личности других и другима насупрот вишим циљевима, као и о искушењима сопствених, често и несвесно зацртаних виших циљева. Хришћанство као виши циљеви или хришћанство као љубав – неминовна је дилема и опредељење сваког верника.

Партнерски односи афирмишу веру као заповест љубави, спречавајући њено идеологизовање и жртвовање личности у име једног „царства земаљског“ против других „царстава земаљских“. Они не могу бити успостављени уколико је верска настава посвећена вишим циљевима: имагинацијама, култовима, митовима о себи (својој нацији), законима крвне и родовске солидарности, племенском егоизму и национал-популизму, који су потенцијална алтернатива већ оправдано стигматизованој хуманистичкој традицији. Циљеви васпитања изведени из Светог Писма и црквеног предања толико су узвишени и најчешће се максимализују, да допуштају, могу бити оправдање и алиби за ма каква средства. Међутим, проблем у поимању личности и систему вредности читава се у питању: да ли све вредности могу бити и циљеви и средства, или постоје неке вредности које се никада не инструментализују, које се схватају само као циљеви, а никада као средство за циљеве изван њих самих. Ни хришћанска верска настава није имуна на основне замке у педагогији на које указује Исидор Граорац, наиме, на уверење да је могуће детињство третирати најпре као предмет обраде, да би дете касније, тек накнадно, постало аутономно биће, субјект који ће имати циљ у себи самом, бити способан за самоодређење.²⁴

Интернализовање односа моћи догађа се не само у страху од санкција, већ је неопходна и вера у његов легитимитет. Проблем

²⁴ Исто, 242.

моћи у XX веку постао је централни проблем друштвених наука, који се као такав рефлектује и у педагогији. Трансформација моћи у право врши се путем озакоњења норми и вредности специфичних за једну групу, на пример наставника, школских власти. На тај начин озакоњују се и односи владања између појединих група. У формално организованим институцијама као што је настава постоји очигледна друштвена моћ озакоњена у ауторитет. Ученици се понашају сагласно очекивањима која су стандардизована, нормирана и санкционисана. Школска власт добија службено право да примењује принуду. Моћ наставника симболизована је статутом и службеним прописима. Он располаже ауторитетом који је институционализована принуда, признање права на примену силе. Извори моћи су у знању и информисаности, могућности да се награђује и кажњава, у положају, харизми и сл. Међутим, услов партнерских (демократских) односа је свесно одрицање свих обележја моћи. Иста претпоставка важи и када је реч о хришћанским односима.

Легитимитет васпитања током XX века темељио се на неиспитаној поставци Ериха Фрома да је идентификација са рационалним ауторитетом нужна за развој личности. Деценијама се сматрало да су и спонтаност и плански утицај битне карактеристике успешне наставе. Тек однедавно схваћено је да се овде ради о противречности. Иста позиција уочљива је и у дефиницијама васпитања које су биле прихваћене у нашој средини. По речима Хуга Клајна (*Васпитање са љедитишта медицинске и социјалне психологије*, Београд: Гецца Кон, 1939), „најраширеније је схватање да је васпитање намерно, мање-више планско утицање васпитача на још неразвијену, незрелу личност васпитаникову, утицање са одређеним циљем“. Још од самог заснивања хуманистичке педагогије као науке, васпитање се разумело као технолошки процес, као сврсисходна делатност у којој се примењују одређена средства како би се остварили жељени циљеви. Међутим, у положају човека и детета у XX веку догодило се нешто битно ново. Препозната је владавина технолошког рационализма, смрт Бога, крај хуманизма, отуђење човека. Ове околности више није могуће избећи. Оне нису последица нечије свесне одлуке, већ вековима зацртаног правца у којем се кретала хуманистичка цивилизација. Али свест о томе може ублажити манипулацију која се догађа између људи. Може се критички разобличавати прича о позитивним циљевима којом се надокнађује одсуство правог духовног, егзистенцијалног људског стремљења, кретања које за хришћанско виђење човека и детета – значи кретање ка Богу.

„Технолошки проблем“ критички је формулисан у друштвеним наукама, философији и теологији од средине XX века, међутим у хуманистичкој и хришћанској педагогији та критика није нашла одјека ни до данас. У питању је потреба да се објасни и разуме сврсисходно, инструментално делање и да се оно разликује од „комуникативног делања“ (израз Јиргена Хабермаса). У настави инструментално делање урађа тиме што деца постају предмет обраде уместо субјекти за које је учење смислено. Сведочење вере, мисија Цркве и верска настава данас треба да трагају за властитим могућностима изван инструменталне делатности. Ово је утолико теже што су ирационалностима сврсисходног делања, пре више деценија препознатог као „помрачени ум“ (израз Макса Хоркхајмера), подређени такоређи сви домени живљења и саобраћања са светом. Шанса се можда крије у томе да и православни хришћански свет, православна просвета у нашем поколењу, прихвати радикалније заступање слободе личности деце (и одраслих), потребу да се одлучније буде на страни деце, да се сведочи љубав као исходиште постојања уопште, у њеној не само етичкој већ и онтолошкој димензији.

Почетак оваквог оријентисања може бити методичко осмишљавање верске наставе не као планске, инструменталне, сврсисходне делатности, већ сходно комуникативном делању. За хришћанско образовање то значи поставити у средиште процеса људски сусрет, односе љубави у Христу. То је начин да се у општењу са децом пројави благодатна сила Светога Духа и преображавајуће дејство литургијског искуства, зацртано у циљевима верске наставе. Ако су, насупрот и упоредо са тиме, појаве инжењеринга људских личности и неизбежне, то није једини модус деловања и целокупан живот који се на настави догађа. Потребно је имати у виду укупни живот ученика, не само на настави већ и приватно (у породици) и јавно (у Цркви и друштву). Настава схваћена као интеракција, практиковање односа, нешто је сасвим друго од наставе која одговара горе наведеним дефиницијама педагошког утицаја. Успостављање аутентичног и смисленог општења суштински се разликује од затворене, вештачке наставне атмосфере, средине која оживотворава научна (богословска) знања и заблуде, педагошка начела и ставове, имплицитне животне философије и предрасуде. Дати предност личности и заједници на верској настави значи не подредити децу, њихов животни контекст и стварну проблематику неком замишљеном и потом етаблираном нацрту деловања и његовој унутрашњој логици.

Правци критичке теорије, ниҳилистичке и постмодерне мисли у XX веку поставили су проблем законитости педагошког утицаја. Данас је потребно образлагати, доказивати психолошке и моралне разлоге уплитања одраслих у развој деце, суочити се са озбиљним, нимало наивним аргументима против права и могућности одраслих да интервенишу у развоју деце.²⁵ Показано је да се суочавање деце са школским наставним садржајима у већини случајева спроводи не да би се деца опходила са њима самостално мислећи, већ из потребе да се продукују одговори које наставник жели да чује и у систему појмова које он сматра примереним а који не морају бити део дететовог искуства. Као одговор на то деца развијају ученичке стратегије, стичући диференциран увид у незваничну стварност наставе. Она практикују трикове и смицалице који ометају ток наставе, како би проширила своје могућности утицаја на наставни процес. Овде у први план долази питање: на који начин наставник и деца живе, а не о којим вредностима говоре и шта једни другима показују. Методика не може да превазиђе ову подвојеност и дволичност. Деца и млади осетљивији су од одраслих на такве морално-психолошке деформације. Стална опасност верске наставе је да применом методских умећа не долази до прикривања непостојања хришћанских сведочанстава, служења и љубави. Ово је несвестан процес, али он значи реално учење лицемерним односима, глумљењу осећања и вере, прихватању и одобравању таквих представа.

Вековима се у методици образовања полази од претпоставке да се настава одвија посредовањем знања, вредности, вештина, навика и сл. Сматра се да је пример, ауторитет наставника, његов начин понашања, најубедљивије средство утицаја на дете. Спорови постоје око тога какве особине он треба да има, како да се понаша и опходи са децом, какав систем вредности да усвоји и живи. Пример је у методици само друга реч за пожељну слику *наставничкој ауторитету*, често митску слику, идеалну, непријатељску, нерелану, недостижну како за оне који морају да јој се приклоне тако и за оне који ту улогу треба да предузму. Просветна мисао западног друштва тек се последњих деценија ухватила укоштац са убеђењем да само они који „имају ауторитета“ могу бити пример за угледање. Откривено је да је људима тешко одупрети се искушењу намењивости свог погледа на свет, нарочито ако се налазе у положају *ex cathedra*. Ова претња још је озбиљнија када су људи убеђени да је

²⁵ Исто, 242.

њихов поглед на свет исправан, чак једино исправан – што је чест случај у реализовању професионалне верске наставе. Данашњи одрасли, генерације XX века, требало би да имају слуха за осетљивост деце и младих на притиске који потичу из колективистичких образаца. У таква компромитована понашања спадају и завођење реда, наметање воље и било која врста дисциплинских захтева у настави. Овакво опхођење тренутно решава постојећу напетост, можда постиже и краткорочне ефекте у постизању неких резултата, али затвара пут неговању односа у настави какви се у хуманистичкој и хришћанској етици сматрају примерним.

У православној верској настави данас треба истаћи важност људске самосвести и осећања. То подразумева преусмеравање пажње на унутрашњи план, да оно што је у настави имплицитно постане перспектива разрешавања важних дилема и антиномија. Уколико је верска настава сведочење вере, битно је да оно што би деца „требало да буду“ вероучитељи на неки начин „већ јесу“. Суштинско одвијање процеса у настави је скривено. Апостол Павле у 2 Кор. 4, 18 подстиче хришћане да превасходну пажњу придају „ономе што се не види“. Није могуће плански и организовано ширити деловање Светога Духа. С обзиром на то, кључни квалитет опхођења у верској настави је отвореност за тајну и чудо, остављање последње речи Небеском судији.²⁶ Недостатни су сви могући поуздани одговори, заокружене слике света, коначни описи појава и ствари, навика и образаца понашања. Изазов вере тиче се чињенице да за свиме овим постоји реална потреба, или привид потребе, нагон људског рационализовања којем не треба излазити у сусрет. Образовање мора да рачуна са непланираним чиниоцима који утичу на његове резултате. Дејства случаја или непланских, спонтаних утицаја показују да се важнији део збивања у настави одвија у домену тајне.

Савремена социолошка истраживања формалне димензије свакодневног живота обухватају систем предрационалних, преддискурзивних претпоставки, когнитивних и емотивних структура које се подразумевају без испитивања и онтолошки и аналитички претходе артикулисаним формама друштвеног живота. Данас је у теорији оно што се догађа при сусрету између људи подигнуто на највиши филозофски ниво. У анализи ове димензије свакодневног опхођења кључни су појмови практичне свести, практичног знања

²⁶ Граорац, И. (1997), „Прилог концепцији православног образовања“, *Свети Кнез Лазар: часопис Рашко-призренске епархије за духовни живот* 17, 112.

и сл. Настава је простор живота људи, старијих и млађих, без обзира на то какав тај живот јесте. Људи уче оно што живе, у односима какве су успоставили. На верској настави као и у свим другим приликама они граде слику о себи, другима, свету. Каква ће она бити зависи од тога какви се односи буду развили. Овде је реч о новоутврђеном методичком начелу *живошности*, које инсистира на томе да је настава место доживљавања стварног животног искуства. Наставник највише васпитава оним што јесте као личност и оним што уме да уради. Сходно томе, вероучитељ није пуки извршилац неког задатог наставног програма. Он је активнији или пасивнији учесник онога што се заиста дешава у настави, неко ко успоставља односе отворене ка другим односима са другим одраслима и окружењем у којем се настава одвија.

Да би вероучитељу пошло за руком да се адекватно постави у отвореном систему наставе, он мора помно да прати, посматра своје ученике, интересује се за њих не само у образовним него и у неформалним социјалним ситуацијама: за шта се занимају, шта су им проблеми, које су им потребе. То захтева ангажман и посвећеност више од спољашње предузимљивости и површне сентименталне побуђености. Служба вероучитеља укључује трагање за личним значењем, одговорима на питања и дилеме који се у односима са децом на настави и ван наставе постављају. Предмет интересовања вероучитеља треба да буде и однос какав су они успоставили према узорима који им се нуде за идентификацију. То значи да вероучитељ мора да делује, послушкује и сазнаје оно што је у домену тајне. Ради се о нарочитој врсти припремљености и стручне обучености, какве се не срећу у методикама других наставних предмета.

Очекивања од вероучитеља, њихово оспособљавање и избор зависе од мноштва нерасветљених, скривених, несвесних намера и поступака. Едукација кроз семинаре, актуелно и распрострањено искуство у припреми наставника, мало је за вероучитеље. Њима је потребна дужа и свестранија припрема, можда и очекивање да се код њих догоди преумљење, препород од сусрета са децом, склоност да и сами уче од деце. Имплицитна педагогија у православној верској настави треба да буде уважена и пре свега именована. Треба увидети могућност да оно што се сматрало ирационалним, несвесним, постане не претња или разлог за забринутост већ залог слободе и аутентичности – јер је традиционална сфера рационалности, поретка и контроле постала место поробљавања човека и укидања субјекта. Поред упутстава о ефикасном утицају на децу, добро је да православна педагогија нашег

времена укључи и сазнања о дејству имплицитних механизма, гестова и знакова, односно о искушењима њихове велике моћи која не сме бити злоупотребљена. Вероучитељ може бити субјект који садејствује у том деловању, али може бити и чинилац који несвесно омета приступ божанске благодати.

„Скривени курикулум“ је откриће америчких истраживача наставе – да у настави поред официјелног школског програма увек дејствује и један скривени. Он обухвата она сазнања, искуства и начине које ученици стичу самим тим што похађају наставу и подређени су школским нормама и мерама. Истраживање дејства скривеног програма усмерено је не толико на личност колико на ситуациони и институционални контекст. Ту се открива „реални програм“, појам који користе савремени теоретичари наставе како би, поред званично прописаних, урачунали и имплицитне садржаје. Неписана правила понашања и имплицитни систем вредности имају већи утицај на резултате наставе од прописаног програма. Поред задатака, метода, средстава, циљева, садржаја традиционалног програма, данас се сматра нужним формулисати начине евалуације и самовредновања, колико год исход онога што производи реални програм био неухватљив или га је чак немогуће спознати.

Теолошки значај наглашавања имплицитног темељи се на православном хришћанском учењу о Божјем суду. Божји суд је вредновање све историје људског делања не само са оним што се десило на видљивом плану већ и са оним на невидљивом плану, па и са оним што се могло догодити или не догодити. То је суд усмерен на унутрашње стање човека. Он обухвата целокупан човеков удео у добру и злу, изложен божанској светлости – укључујући и све оно имплицитно што човек има у себи.²⁷ Стога се и поучна деловања у настави увек догађају на два упоредна плана: оном видљивом, који је подложен увиду и контроли наставника, и оном другом, којег сам наставник најчешће није ни свестан.

Након открића имплицитне педагогије било је важно предупредити испољавање непожељних дејстава скривеног програма у настави. Међутим, не могу се сви домени имплицитног сматрати штетним, непожељним. Ова област стоји у вези са спонтанашћу, креативношћу и слободом вероучитеља и ученика. Она је пут разумевања онога што се догађа у настави. Површно и једнозначно ви-

²⁷ Станилоје, Д. (1997), *Православна догматика III*, Београд: Епархија источноамеричка, Сремски Карловци: Епархија сремска, Патријаршијски двор, 229–230.

ђење процеса реализације програмских садржаја није проста грешка: оно говори о непотпуном и погрешном разумевању процеса наставе и образовања у целини. У подручју имплицитног даје се наговештај раскорака између онога што се говори и онога што се живи, чије је освешћивање животна значајно. Само у тој области могуће је да одрасли изађу на крај са самима собом и противречностима самих односа у којима учествују. Препознавање, виђење и разумевање реалног програма пружа услове за анализу, уз помоћ ученика и других заинтересованих, шта је у њему добро, а шта је могуће поправљати и мењати. Овде није реч само о процесима учења, већ уопште о деловању, размишљању и међусобном доживљавању личности које се у процесу наставе сусрећу.

Димензије скривеног програма у верској настави су бројне. Ту спада и облик зграде и уређење учионица у парохијском дому или школи – у светлу очекивања како да се полазници понашају. Контрола простора је појам који тумачи шта сâм простор саопштава ученицима о њиховом положају на настави и очекивањима у вези са њиховим поступањем. Постоји и контрола сатнице: јесу ли временски периоди наставе одређени потребама ученика или су подређени једном чврстом претходно датом и контролисаном распореду часова, односно кругу богослужења. Прописи су обично унапред зацртани, али се вероучитељи на различите начине лично емоционално ангажују – на страни ученика у правцу прилагођавања правила, или на страни прописа којима ученици треба да се дисциплинују. Такође, скривени програм саопштава се и кроз односе између наставника и ученика унутар наставе. Ученици немају алтернативе за сегмент живота који проводе на настави. Морају да прихвате легитимност поретка моћи и да прихвате наставу као свој животни простор, да би избегли нерешиве проблеме у самоприхватању и идентификацији. Важно је коју поруку ученици добијају о адекватном суочавању с наставним садржајима. Коју поруку о пожељним формама опхођења са вероучитељем као експонентом Цркве? Наговештаји речима, варијације у току говора, мимика, покрети – све заједно чини једно море невербалне комуникације, у којем личности у развоју морају да идентификују реално важне захтеве и да их сведу на заиста важне. Стога немерљива корист у верском образовању проистиче из духовне оспособљености катихета да размишљају о ненамерним дејствима својих поступака, речи и мисли.

Литература:

Амфилохије, Митрополит (1993), *Основи православног васпитања*, Врњачка Бања: Братство „Св. Симеон Мироточиви“.

Биговић, Р. (2000), *Црква и друштво*, Београд: Хиландарски фонд при Богословском факултету СПЦ.

Brecinka, V. (1984), „Uvod u metodologiju pedagogije [drugi deo]“, *Pedagogija: časopis Saveza pedagoških društava Jugoslavije* 3/1984.

Graovac, I. (1983), „Metodološki problemi u savremenoj nemačkoj pedagogiji“, *Pedagogija: časopis Saveza pedagoških društava Jugoslavije* 4/1983.

Граорац, И. (1995), *Васпитање и комуникација*, Нови Сад: Матица српска.

Граорац, И. (1997), „Прилог концепцији православног образовања“, *Свети Кнез Лазар: часопис Рашко-призренске епархије за духовни прејорог* 17.

Живковић, И. (2013), „Верска настава Православне Цркве“, *Теолошки погледи* XLVI (3/2013), 1029–1058.

Клајн, Х. (1939), *Васпитање са психолошког и социјалног аспекта*, Београд: Геца Кон.

Колумзин, С. (1996), *Наша Црква и наша деца*, Ваљево: Глас Цркве.

Магдалина, Монахиња (2010), *Разговори са децом*, Манастир Жича.

Основи социјалне концепције Руске Православне Цркве (2007), превод Марија Обижајева и Владимир Куриљов, Нови Сад: Беседа.

Станилоје, Д. (1997), *Православна догматика III*, Београд: Епархија источноамеричка, Сремски Карловци: Епархија сремска, Патријаршијски двор.

Cassidy, C. (2007), *Thinking Children*, London, New York: Continuum International Publishing Group.

Шмеман, А. (1992), *Литургија и живош*, Цетиње: Митрополија црногорско-приморска.

Примљено: 8. 2. 2014.

Одобрено: 21. 3. 2014.

INSTRUCTIONAL METHODOLOGY OF THE ORTHODOX RELIGIOUS EDUCATION

Ivica Živković

Orthodox Seminary School of St. Cyril and Method, Niš

Summary: *There is something specific in the Orthodox methodology of education which points to the link between communication and methods. Only the revelation of the love of Christ can achieve communication in Christian teaching and therefore fulfill the goal of Christian spiritual guidance. The comprehensive concept of religious education and spiritual teaching should be based upon an integral idea of education and teaching, as much as the development and growth of children. Next, what must be defined is where spirituality and faith really can be found and who their genuine bearers and witnesses are. What is it that catechists can achieve at schools indeed? If there is no room for their authentic expression and spiritual affirmation, teaching itself becomes another source of hypocrisy. Being a catechist nowadays requires a certain honesty that is not common in our society, especially not in schools. The new paradigm in Christian thinking should mean a gradual change of the way we understand the Orthodox religious education. The focus is now being shifted from the technology of education and teaching the Christian doctrine toward communication and nurturing the relation of love in Christ, which itself is educational. Thus, we can justly claim that what is truly and immensely beneficial in religious education is the catechists' spiritual capacity to think about the non-intentional effects of their acts, words and thoughts.*

Key words: *teaching, methods, concepts, integrity, environment, authenticity, goals, intentions, relationships.*