

Aleš Črnič in Anja Pogačnik

Pouk religije v javni šoli: analiza slovenske ureditve v evropskem kontekstu

Povzetek: V članku obravnavamo problematiko pouka religije v sodobni javni šoli. Najprej predstavimo najpomembnejše koncepcije pouka religije glede na njegovo orientacijo (konfesionalni/multikonfesionalni/nekonfesionalni), organizacijo (integrativni/separativni/dimenzionalni) in prevladujoči pristop (učenje religije/učenje o religiji/učenje iz religije). Pri tem opozorimo na problem prikrite konfesionalnosti deklarativno nekonfesionalnih modelov, ki izvira iz nereflektirane prevlade paradigme svetovnih religij. V nadaljevanju strnjeno povzamemo glavne ugotovitve primerjalne analize evropskih praks pouka religije, v osrednjem delu pa kritično analiziramo pouk religije v sodobni Sloveniji. Ugotavljamo, da v izhodišču korektno zasnovan pouk religije v praksi nikoli ni zares zaživel, zato predlagamo strokovna priporočila za njegovo celovito revitalizacijo.

Ključne besede: pouk religije, javna šola, verouk, Slovenija, verstva in etika

UDK: 37.015.31

Znanstveni prispevek

Dr. Aleš Črnič, redni profesor, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, Oddelek za kulturologijo, Kardeljeva ploščad 5, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: ales.crnica@fdv.uni-lj.si

Dr. Anja Pogačnik, asistentka, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, Oddelek za kulturologijo, Kardeljeva ploščad 5, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: anja.pog@outlook.com

Uvod

V sodobnih evropskih razmerah, ki jih zaznamujeta na eni strani kulturna raznolikost, na drugi pa krepitev netolerantnih in radikalno izključujočih političnih in drugih populizmov, je potreba po sistematičnem seznanjanju učencev z religijo kot kompleksnim družbenim in kulturnim pojavom očitna. Že hiter pregled ureditev po državah pokaže, da niti približno ne obstaja enoten evropski model poučevanja o religiji. Države, kjer je obvezen del kurikuluma javne šole tradicionalen verouk – tj. konfesionalen pouk o religiji in »za« religijo, o katerem odloča cerkev – so v manjšini. Le malo več je držav, kjer za poučevanje obveznega verouka kadre usposabljata država in cerkev v sodelovanju ter skupaj tudi določata vsebine predmeta. Občutno več je držav, kjer poleg fakultativnega verouka učenci lahko izberejo alternativen nekonfesionalen predmet, največkrat etiko. Nazadnje je tukaj še rastoča skupina držav, kjer namesto konfesionalnega verouka v šolah izvajajo (lahko obvezen, pogosteje pa fakultativen) nekonfesionalen, tj. informativen, kritičen in objektiven pouk o religiji (kot pojavu) in religijskih tradicijah (v konkretnih pojavnih oblikah). Tako staro vprašanje religijskih vsebin v kurikulumu javne šole že dolgo ne nastopa več samo v tradicionalni obliki verouka v šolah; ko danes razpravljamo o tem, ne mislimo več zgolj na verouk, temveč tudi – če ne predvsem – na različne oblike nekonfesionalnega pouka o religiji.

V nadaljevanju termin »pouk religije« uporabljamo za označevanje samostojnega (obveznega ali izbirnega) šolskega predmeta, katerega primarna funkcija je predajanje informacij o religiji. Te informacije so lahko različnega značaja (konfesionalne ali nekonfesionalne) ali v različni meri dopolnjene z informacijami o sorodnih temah (npr. etiki, človekovih pravicah), ključno je, da se večina kurikuluma tega predmeta nanaša na tematiko religije. Pouk religije torej uporabljamo kot krovni pojem za različne, tako ali drugače usmerjene oblike pouka o religiji in religijah, kar ustreza standardnim mednarodnim poimenovanjem, kot sta »religious education« in »religion education«.

V članku najprej v obliki priložnostne tipologije predstavljamo najpomembnejše koncepcije pouka religije, strnjeno povzemamo glavne ugotovitve primerjalne analize evropskih praks, v osrednjem delu kritično analiziramo pouk religije v

sodobni Sloveniji in na koncu podajamo strokovna priporočila za njegovo nujno revitalizacijo.

Tipologija pouka religije

Pouk religije je v praksi izjemno raznolik, obstaja »v mnogih oblikah in poleg tega vsaka oblika obstaja v različnih odtenkih« (Jensen 2016, str. 67). V nadaljevanju predstavljamo tri glavne in najpomembnejše koncepcije pouka religije v evropskem kontekstu.

Konfesionalni/multikonfesionalni/nekonfesionalni pouk

Konfesionalni pouk izhaja iz naukov dane religijske tradicije in si jih prizadeva privzgojiti učencem, ki so tipično otroci pripadnikov te religijske tradicije. Na različne načine ga podpira država (npr. prek sofinanciranja). Učitelje, ki delujejo kot »učitelji pridigarji«, običajno izobrazijo religijske skupnosti ali državno financirane konfesionalne institucije (npr. teološke fakultete). Zaradi nekompatibilnosti obveznega konfesionalnega pouka s človekovimi pravicami imajo učenci praviloma pravico do odjave od takšnega pouka in pogosto tudi dostop do alternativnih predmetov (npr. etika, filozofija).

Multikonfesionalni pouk religije se tipično pojavlja v družbah z zgodovinsko uveljavljenim konfesionalnim poukom, kjer pa je povečanje religijske pluralnosti privedlo do modela, v katerem ima vsaka religijska tradicija (ali denominacija znotraj posamezne tradicije) pravico in možnost v javnih šolah izvajati svoj lastni konfesionalni pouk s podporo države. V šolah se tako hkrati izvajata vsaj dva, ponavadi pa več konfesionalnih predmetov za učence, katerih starši oz. skrbniki so pripadniki določene religijske tradicije/denominacije.

Nekonfesionalni pouk religije ne temelji na naukih neke specifične tradicije oz. denominacije in ni povezan z nobeno religijsko tradicijo. Takšen pouk vključuje vsebine o različnih religijskih tradicijah, načeloma jih obravnava na enak način, brez preferiranja posameznih religijskih tradicij in z uporabo religioloških metod analize. Učitelji so tipično izobraženi na splošnih pedagoških institucijah ali religioloških oddelkih družboslovnih in humanističnih fakultet, ne pa na konfesionalnih izobraževalnih institucijah. Ker je takšen pouk v svojem pristopu do religije (načeloma) objektivni, kritičen in pluralističen, je tudi skladen s človekovimi pravicami in je lahko organiziran kot obvezen predmet brez možnosti odjave ali ponudbe alternativnega predmeta (Alberts 2007, 2009, 2019; Jensen 2016, str. 68-69; Willaime 2007).

V evropskih izobraževalnih sistemih so prisotne vse tri orientacije pouka religije, vendar pa je razlikovanje med njimi idealnotipsko in v praksi nekoliko bolj kompleksno.

Prikrita konfesionalnost pouka religije

Deklarativno nekonfesionalne oblike pouka religije neredko vsebujejo prikrite elemente religioznosti, ki so običajno težko prepoznavni. Wanda Alberts (2019) o tem govori kot o indoktrinaciji z malim »i«, s čimer podrobneje opisuje »nevprašljivo diskurzivno hegemonijo določenega (krščanskega) pojmovanja religije kot referenčnega okvira za skoraj celotno izobraževanje o religijah, ki se pogosto predstavlja kot nekakšna univerzalna perspektiva, ne pa specifičen religiozen pogled na religijo. Posledice tega so vidne v zelo problematičnih konceptualizacijah religije na splošno in konkretnih posameznih religij, najočitneje pri stereotipiziranju ‚drugih‘ religij, ki niso obravnavane tudi z nepristranske laične perspektive. Tako je religija kot šolski predmet v evropskih šolah skoraj popolnoma izvzeta iz siceršnjega laičnega pristopa k izobraževanju, namesto tega pa se spodbuja posebna religiozna perspektiva religije, ki prevladuje celo pri predmetih, ki so namenjeni vsem učencem religijsko heterogenih razredov.« (prav tam, str. 54)

Navedena avtorica se v svoji analizi neposredno opira na delo Tima Jensna in Karne Kjeldsen, v katerem danska religiologa za formalno od specifičnega religioznega prepričanja ločene oblike pouka religije, ki kljub temu temeljijo na religioznem razumevanju in (eksplicitno ali implicitno) promovirajo religijo ali na njej temelječe vrednote, uporabljata izraz konfesionalnost z malim »k« (Jensen in Kjeldsen 2013, str. 188). Podobno Jenny Berglund (2013) analizira nekonfesionalni pouk religije v švedskih javnih šolah, ki naj bi »odplaknil luteransko marinado, vendar okus ostaja« (prav tam, str. 166). Načeloma nevtralen in objektiven pouk ostaja luteranski predvsem v tem, »kako poučujejo religijo in katere praznike praznujejo v šolah, kako so institucije zgrajene, koga subvencionira država itd.« (prav tam, str. 181).

Takšna prikrita konfesionalnost, ki privilegira uveljavljene religijske tradicije in otežuje ali onemogoča nepristransko obravnavo religije v evropskih šolskih sistemih, v praksi praviloma deluje na podlagi »paradigme svetovnih religij« (Cotter in Robertson 2016; Masuzawa 2005).

Paradigma svetovnih religij

To je način razumevanja religije, ki vse religijske tradicije (in religijo na sploh) razume na podlagi krščanskega modela, tj. s perspektive krščanstva in na podlagi kategorij, ki izvirajo iz krščanske tradicije – npr. poudarek na temeljnem tekstu, glavnih nauk, pomembnih prerokih. Običajno proizvede skupino petih »svetovnih religij« (poleg krščanstva še judaizem, islam, budizem in hinduizem), ki so vredne pozornosti prav zaradi svoje velikosti (in s tem grožnje prevladi krščanstva). Nekrščanske religijske tradicije praviloma razume posplošeno, kot nespremenljive in notranje enotne, tj. homogene. Na drugi strani pa takšno pojmovanje, ki prevladuje v sodobnih družbah Evrope in Zahoda, krščanstvu nekritično pripisuje hegemonski status ahistoričnosti, univerzalnosti in »zdrave pameti« (Cotter in Robertson 2016, str. 7–10).

V kontekstu javnega izobraževanja je paradigma svetovnih religij opazna predvsem v hegemonem diskurzu o religiji in pri zagovarjanju pravice uveljavljenih religijskih organizacij do določanja, kaj religija je in kako naj se o njej poučuje. Čeprav takšno pojmovanje religije temelji predvsem na ideologiji dominantne tradicije, se v šolah poučuje kot samoumevno in univerzalno. Z uporabo diskurza, ki utrjuje primarni model religije (tj. krščanstvo), sistematično podreja »druge« religijske tradicije uveljavljeni večinski tradiciji. S tem hkrati tudi nasprotuje nereligioznim predstavam in formulacijam religije, ki bi jih sicer lahko pričakovali v sekularnih družbah (Alberts 2019, str. 69–70).

V šolskih sistemih, kjer je religija primarno predstavljena v konfesionalnih tonih – četudi je v šolski kurikulum vključen nekonfesionalni pouk religije –, je podajanje informacij o religiji na nereligiozen način zelo oteženo, saj se učenci o religiji učijo skozi implicitno konfesionalnost, kot jo določa večinska religijska tradicija.

Integrativni/separativni/dimenzionalni pouk

Oznake (ne)konfesionalnosti pa niso vedno zadostne za razumevanje pouka religije v evropskih državah. Wanda Alberts (2007) je zato na podlagi praktične organizacije pouka uvedla terminologijo integrativnega, separativnega in dimenzionalnega pouka religije.

Integrativni pouk združi vse učence – ne glede na njihova religiozna, nereligiozna ali antireligiozna prepričanja in/ali pripadanja – v eno skupino, ki se skupaj uči o religiji. Načeloma tak pouk sledi religiološki perspektivi, obravnava različne religijske tradicije in ga lahko (do določene mere) enačimo z nekonfesionalnim poukom.

Separativni pouk učence loči glede na njihovo religijsko pripadnost (oz. glede na pripadnost njihovih staršev/skrbnikov) in jih primarno poučuje o eni sami religijski tradiciji – tisti, ki ji pripadajo učenci oz. njihovi starši/skrbniki. Takšen pouk tipično ustreza konfesionalnemu ali multikonfesionalnemu tipu pouka religije.

Povsem drugačen pa je dimenzionalni pouk, ki podajanje znanja o religiji zastavi kot dimenzijo poučevanja drugih predmetov (npr. zgodovina, literatura), ne pa v obliki specializiranega samostojnega šolskega predmeta. Takšen pouk (ki ga poznajo predvsem v Franciji, v manjši meri pa tudi pri nas) izvajajo učitelji, ki niso posebej specialistično izobraženi o religiji.

Učenje religije/učenje o religiji/učenje iz religije

Poleg razlikovanja pouka religije glede na njegovo orientacijo ali organizacijo je za celovito in poglobljeno razumevanje pomemben tudi pristop, ki ločuje pouk religije na »učenje religije« (*learning religion*), »učenje o religiji« (*learning about religion*) in »učenje iz religije« (*learning from religion*) (glej Hull 2001; Alberts 2019, str. 56–57).

Učenje religije je osredotočeno na eno samo religijsko tradicijo z namenom vzgoje vernikov ali krepitev predanosti učencev tej tradiciji. Gre za konfesionalni tip pouka, za katerega je značilen tudi nadzor religijskih skupnosti nad kurikulumom, učitelji in organizacijo predmeta. Takšen pristop lahko poimenujemo tudi »izobraževanje v religijo« (*education into religion*).

Pristop učenja o religiji je tipično religiološki, kjer je perspektiva poučevanja nekonfesionalna, objektivna in kritična.

Pristop učenja iz religije pa stremi k osebostnemu razvoju učencev, jim pomaga pri njihovem moralnem in duhovnem oblikovanju ter jim omogoča odkrivanje elementov religije, pomembnih za njihovo lastno razumevanje sveta. Osredotočen je predvsem na osebne izkušnje učencev, manj pa na objektivno znanje o religiji.

Pristopa učenje religije in učenje o religiji sta podobna konfesionalnemu in nekonfesionalnemu pouku religije, učenje iz religije pa lahko najdemo tako v konfesionalnih kot nekonfesionalnih oblikah pouka religije. Pravzaprav bi pristop učenje iz religije lahko označili kot obliko interreligijskega oz. medverskega pouka religije, ki želi učence opremiti ne le z religijskimi, temveč tudi z medverskimi kompetencami. Tak pristop religijo razume kot vir duhovnih in moralnih vodil za učence in širšo družbo, pouk religije pa kot način doseganja strpnosti, družbene kohezije in svobode veroizpovedi ter kot alternativo prevladujočim materialističnim vrednotam. Bolj kot na pridobivanje znanja in analitičnih veščin se medverski pouk religije osredotoča na formacijo otrokove »celovite osebnosti«, pri čemer meša pristopa učenje o religiji in učenje iz religije, neredko celo do te mere, da ju preneha razlikovati in učenje o religiji postane hkrati učenje iz religije (Jensen 2016, str. 71–72).

Evropske prakse pouka religije

Z namenom pregleda aktualnih evropskih razmer na področju pouka religije v javni šoli smo analizirali 12 držav, ki smo jih izbrali na temelju podobnosti s slovenskimi razmerami ali kot primere bodisi dobrih bodisi problematičnih praks. Najboljše splošne zglede učinkovitih praks smo zasledili na Švedskem, Danskem in (do določene mere) Norveškem. Vse tri države izvajajo skozi celotno trajanje osnovne šole obvezen, nekonfesionalen, pluralen in dobro razvit pouk religije, ki je integrativen oz. enoten za vse učence ter primarno temelji na objektivnem podajanju dejstev in znanja. Za usposabljanje in zaposlovanje učiteljev pouka religije je v celoti odgovorna država, njihovo izobraževanje pa izvajajo posebni oddelki javnih univerz, ki so namenjeni predvsem/tudi pedagoško-religiološkemu izobraževanju (tako je tudi v določenih delih Nemčije). Lahko pa primere dobrih praks najdemo tudi v nekaterih drugih državah. V Veliki Britaniji je npr. zanimiva (a v praksi težko uspešno izvedljiva) lokalna oz. kontekstualna senzibilnost kurikulumu, ki se v določenih točkah razlikuje glede na lokalno religijsko situacijo. V Belgiji je zanimiva praksa podpisovanja dokumenta o privzemanju nevtralnosti ob nastopu zaposlitve vseh javnošolskih učiteljev, ki (naj) zagotavlja nekonfesionalno in vrednostno nevtralno poučevanje in obnašanje v javnih šolah (Loobuyck in Franken 2011).

V različnih evropskih državah pa so na splošno problematične predvsem prakse, ki bolj ali manj eksplicitno in odločno preferirajo dominantno religijsko tradicijo (v večini primerov gre za katolištvo), s tem pa simbolno izključujejo pripadnike drugih, predvsem nekrščanskih tradicij. V Avstriji, Italiji in na Hrvaškem npr. ob obveznem verouku ne obstaja možnost nekonfesionalne alternative. Vključevanje konfesionalnega pouka v javne šole (predvsem, če je v praksi pouk omejen le na dominantno religijo) je problematično predvsem zato, ker omogoča vpliv dominantne religijske ideologije na javno šolo (in s tem ogroža njeno nevtralnost), hkrati pa ustvarja videz simboličnega enačenja države z dominantno religijo. Še posebej vprašljivo je potrjevanje takšne implicitne naveze z državnim plačevanjem učiteljev le enega (tj. katoliškega) verouka, ne pa tudi veroukov drugih tradicij, kot je to v Italiji (glej Ferrari 2013; Giorda 2018). Problematično je tudi javno izrekanje glede religijske pripadnosti, ki ga zahteva konfesionalni pouk, še posebej, če sta ocena in tip verouka zapisana na zaključnih spričevalih učencev (kot npr. v Avstriji). Prav tako je vprašljiva praksa separativnega/paralelnega/ločevalnega pouka religije, kjer so učenci ločeni glede na religijsko pripadnost – takšno ureditev imajo v Avstriji, Belgiji, Nemčiji in (vsaj v teoriji) na Češkem –, saj to namesto vzgoje v raznoliko in multikulturno družbo ustvarja konceptualno ločevanje med učenci različnih tradicij (mi–oni) in simbolno izključenost tistih, ki ne želijo obiskovati konfesionalnega pouka (kar je še posebej problematično, če ne obstaja nekonfesionalna alternativa). Iz izkušenj držav brez nekonfesionalnega pouka (npr. Češka in Francija) je razvidna tudi nizka stopnja religijske pismenosti, ki je posledica odsotnosti učinkovitega, na objektivnem znanju temelječega pouka religije. V Franciji izključevanje religije iz šolskega kurikulumuma ustvarja tudi splošno nelagodje ob omembi religijskih tematik v šoli (in drugod), kar dodatno niža nivo religijske pismenosti Francozov, najeda družbeno kohezijo in pogloblja nerazumevanje religijskega drugega.

Podrobnejših rezultatov primerjalne analize zaradi prostorskih omejitev tukaj ne moremo predstaviti, je pa vredno omeniti jasno vidno ločnico med državami, kjer prevladuje protestantizem (Danska, Norveška, Švedska, Združeno kraljestvo in severni deli Nemčije), in državami z večinsko katoliško populacijo (Avstrija, Belgija, Češka, Francija, Hrvaška, Italija, Poljska in južni deli Nemčije). Čeprav ta analitična posplošitev ne velja v vseh primerih do enake stopnje ali na enak način, je v večinsko protestantskih državah odnos med državo in religijo veliko manj napet, kar se kaže tudi v javnih šolah (pouk religije je večinoma nekonfesionalen, pluralen in objektivni). Drugače je v večinsko katoliških državah, kjer je vplih cerkve občutno večji, v javnih šolah pa praviloma izvajajo konfesionalen pouk, večinoma brez vzporednih nekonfesionalnih alternativ (izjema je Francija, kjer je religija v celoti izključena iz javne šole). Ta jasno razvidna razlika med državami, ki po Martinu (1978) spadajo v skandinavski/luteranski religijskokulturni vzorec, in katoliškimi državami t. i. latinskega vzorca, je pomembna za razumevanje obravnavane problematike.

Pouk religije v Sloveniji: kritična analiza predmeta Verstva in etika

Vprašanje verouka smo v Sloveniji na začetku devetdesetih let 20. stoletja uredili v skladu s konceptualnim okvirom laičnosti in nevtralnosti javne šole, ki drži vse do danes (glej Gaber in Kodelja 1990; Kodelja 1995). Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v svojem 72. členu prepoveduje konfesionalen pouk religije v slovenskih javnih šolah, šola pa religijske tematike učencem podaja v obliki dimenzionalnega pouka, tj. kot del splošnih predmetov – slovenščine, zgodovine, državljsanske vzgoje, družbe in etike, umetnosti ... Ker pa je takšno podajanje znanja o religiji necelovito, fragmentirano in neenotno, je bil v šolskem letu 2002/2003 v zadnjo triado osnovne šole uveden poseben predmet Verstva in etika.

Zasnovan je bil kot obvezno izbirni predmet (v izbiro ga morajo ponuditi vse šole, izvajajo pa ga tiste, na katerih ga izbere zadostno število učencev), ki na informativen, nekonfesionalen, nevtralen in religiološko objektivni način učence seznanja z zgodovinsko vlogo religije in sodobnimi religijskimi temami, kot se izražajo v družbi in kulturi. Učni načrt (glej Kerševan idr. 2005) in njegovo izvajanje omogočata učencem, da smiselno izberejo predmet tudi le za leto ali dve, čeprav je njegov namen celoviteje uresničen le v triletnem obsegu.

Ocena predmetne zasnove in kurikulumuma

Kurikulum je sodoben in kakovostno zastavljen – ponuja tematike, ki so zasnovane predvsem z namenom podajanja znanja in informacij, hkrati pa predstavlja tudi t. i. etične in življenjske tematike, ki učencem ponujajo orodja in znanja za uspešno in celovito življenje v sodobni pluralni (slovenski) družbi. Zelo smiselna je integrativna organiziranost predmeta, kar pomeni, da ne deli učencev na ločene skupine na podlagi njihove religijske pripadnosti, ampak jih – kot je zapisano v učnem načrtu – »navaja k strpnemu komuniciranju v javnem prostoru, kakršen je šolski, tudi pri skupni obravnavi občutljivih verskih in moralnih vprašanj« (prav tam, str. 54).

Prevlada krščanstva v kurikulumu 9. razreda je zgodovinsko in družboslovno utemeljena, vseeno pa bi jo glede na izkušnje skandinavskih modelov pouka religije veljalo še enkrat premisliti in zagotoviti, da predmet ne bo vseboval prikritih konfesionalnih vsebin, hkrati pa poskrbeti, da bodo tako informacije o krščanstvu kot o drugih obravnavanih religijah in tematikah posredovane na nevtralen in kritičen način. Opozoriti velja tudi, da deklarativno težišče 9. razreda, ki naj ne bi bilo le v krščanstvu, temveč tudi v z njim povezani kritiki religije in humanizmu ter razsvetljenstvu, v praksi ni realizirano – slednjim tematikam sta namreč posvečeni le dve temi, ena na obvezno izbirni in druga na izbirni način, kar pomeni, da se celoten letnik lahko izvede čisto brez omembe teh tem, ki naj bi bile eno od težišč.

Sodelovanje religijskih skupnosti pri oblikovanju kurikulumuma je načeloma lahko dobrodošlo, čeprav so evropski modeli, ki nam služijo kot primeri dobre prakse, do tega pretežno zadržani. Sodelovanje strokovnjakov za doktrinarne, obredne

in druge elemente pri predmetu obravnavanih religij (teologov) lahko prispeva izkustveno globino v sicer od religije distanciran kurikulum – poskrbeti pa je treba, da ti prispevki smiselno dopolnjujejo religiološko utemeljene vsebine, ne pa, da nad njimi prevladajo. Vprašljiva je odločitev, da je predmetno kurikularna komisija za Verstva in etiko vključevala le predstavnike katoliške in evangeličanske cerkve, ne pa tudi slovenske muslimanske skupnosti (ki je s 3–4 % prebivalstva druga največja verska skupnost v Sloveniji, islam pa brez dvoma najbolj stereotipizirana religija) niti srbske pravoslavne cerkve, ki je s približno 2 % prebivalstva večja (od sicer pri nas tradicionalno veliko dlje prisotne) protestantske skupnosti (manj kot 2 %). Če za vključitev predstavnika evangeličanske skupnosti v kurikularno komisijo obstajajo prepričljivi razlogi, pa je odsotnost predstavnikov drugih religijskih tradicij (nemara tudi predstavnikov kakega od večjih novih religijskih gibanj) problematična.

Ob pretežno pozitivni oceni predmeta pa je treba poudariti, da zgolj na podlagi njegovega učnega načrta celovita presoja ni možna. Največja ovira zanjo je odsotnost učbenikov, ki bi podajali bolj poglobljene in obsežne informacije o učnih tematikah. Njihovo diskurzivno uokvirjanje je tako v veliki meri odvisno od posameznega učitelja, njegove izobrazbe, osebnih prepričanj in pedagoških izkušenj. Brez poenotenega nabora informacij, terminologije in pristopov v učbeniku/-ih, iz katerih bi lahko črpali vsi učitelji, je tako nemogoče zagotoviti enotno izvajanje kurikuluma za vse učence, ki so v Sloveniji izbrali ta predmet.

Učitelji

Za učitelje predmeta Verstva in etika je predpisana univerzitetna izobrazba, a ker v Sloveniji ni sodobnega študijskega programa religiologije¹ ali specializiranega pedagoškega izobraževanja za pouk religije, so učitelji lahko diplomanti teologije, filozofije, sociologije, kulturologije, zgodovine, slovenščine in pedagogike (prav tam, str. 63). Predpisano je tudi dopolnilno pedagoško in specialistično izobraževanje, ki naj bi ga izvajala Univerza v Ljubljani v sodelovanju Teološke, Filozofske, Pedagoške in Fakultete za družbene vede (prav tam, str. 64). Žal pa dodatno specialistično izobraževanje, ki sta ga pred leti izvajali Filozofska in Teološka fakulteta, ne obstaja več, kar efektivno onemogoča razvoj predmeta. Razlogi za to niso jasni, očitno pa je pomanjkanje politične volje za ponoven zagon tako izobraževanja učiteljev kot vlaganja v razvoj predmeta samega.

Ob zasnovi je predmetna kurikularna komisija predlagala, naj Verstva in etiko načeloma poučujejo učitelji, ki že sicer poučujejo druge predmete, ker naj bi bilo ob skromnem obsegu števila ur (zgolj 35 letno) težko doseči medsebojno poznavanje in zaupanje med učitelji in učenci (prav tam). Navedeni argument je nenavaden, saj obstajajo tudi drugi predmeti z majhnim številom ur, poučevanje katerih se

¹ Teološka fakulteta v zadnjih letih sicer izvaja dodiplomski program Teološki in religijski študiji, na magistrski stopnji pa program Religiologija in etika. A prvi temelji skoraj izključno na teoloških pristopih, katoliška optika pa dominira tudi v drugem, ki po vsebini ne dosega sodobnih standardov uveljavljenih religioloških programov v zahodnem svetu (prostorske omejitve nam žal ne dopuščajo natančneje utemeljitve te ocene).

ne pogojuje še s poučevanjem drugih predmetov, predvsem pa je takšno apriorno izključevanje posebej specializiranih učiteljev vsebinsko neutemeljeno. Skrb za kakovostno izvedbo predmeta narekuje v prvi vrsti ustrezno usposobljenost učiteljev – preostalo mora biti drugotnega pomena.

Komisija je eksplicitno odsvetovala, da bi v vlogi učiteljev nastopali katoliški duhovniki, saj »v mnogih okoljih predstavljajo (neodvisno od svojih osebnih hotenj in zmožnosti) tako institucionalizirano avtoriteto in moč – s pozitivno in/ali negativno konotacijo – ki bi bistveno ovirala sproščeno vključevanje (in eventualno izstopanje) ter sodelovanje učencev pri sicer običajnem, nekonfesionalnem šolskem predmetu« (prav tam).

Analiza izvajanja predmeta

Po podatkih ministrstva za izobraževanje, znanost in šport je od začetka izvajanja do šolskega leta 2017/18 predmet letno obiskovalo med 158 in 2042 učencev na povprečno 51 osnovnih šolah. Predmet so v tem obdobju izvedli na 166 šolah, vendar kar na 142 izmed njih manj kot desetkrat, na 59 šolah pa celo samo enkrat (tj. samo v enem šolskem letu in samo na eni stopnji) – le 25 šol je predmet izvajalo z določeno mero kontinuitete (vsako šolsko leto oz. večino let) in obsežnosti (več stopenj predmeta hkrati).

Kot je razvidno iz Preglednice 1, je predmet doživel največjo popularnost med letoma 2004/05 in 2007/08, ko ga je izbralo povprečno 1713 učencev letno (okoli 1 % vseh slovenskih šolarjev), s šolskim letom 2008/09 pa se je začel očiten upad izbire. O natančnih razlogih zanj je težko ugibati, zagotovo pa mednje sodita 1) bolj ali manj odkrito začetno nasprotovanje RKC (ob siceršnji zadržanosti in skepsi liberalnega dela javnosti do religije na drugi strani) in 2) dejstvo, da je na začetku zastavljeno in celo kot obvezno predpisano dopolnilno izobraževanje učiteljev (ki bi omogočilo razširitev bazena učiteljev s potrebnimi specifičnimi kompetencami za poučevanje) po nekaj prvih letih tako rekoč neopazno ugasnilo. Čeprav je RKC (oz. njeni predstavniki) od samega začetka aktivno sodelovala pri zasnovi kurikuluma Verstev in etike, se je ob njegovi uvedbi v slovenske osnovne šole leta 2002 javno distancirala od predmeta. Številni katoličani so tako postali skeptični do predmeta, misleč, da je ob obstoju cerkvenega verouka bodisi nepotreben bodisi preveč sekularen in kot tak za otroke katoličanov neprimeren. Šolske oblasti niso ustrezno ukrepale proti širjenju takšne percepcije, predvsem pa predmetu niso zagotovile potrebnih resursov niti trajne podpore za njegov razvoj. Ob popolni odsotnosti vsakršne sistematične skrbi (brez katere se ne morejo razvijati niti najpomembnejši obvezni predmeti) tako ne more biti presenečenje, da je po začetnem zmerno uspešnem zagonu v nadaljevanju predmet Verstva in etika v praksi skoraj popolnoma zamrl.

	SKUPNO ŠTEVILO UČENCEV			DELEŽ UČENCEV	POVPREČNO ŠTEVILO UČENCEV NA ŠOLO			ŠTEVILO IZVEDEB PREDMETA					
	Verstva in etika 1	Verstva in etika 2	Verstva in etika 3	Število OŠ učencev v vsej Sloveniji	Delež učencev, ki so izbrali VIE	Verstva in etika 1	Verstva in etika 2	Verstva in etika 3	Verstva in etika 1	Verstva in etika 2	Verstva in etika 3		
2002/03	150	8	0	177,921	0,09 %	21,43	8,00	0,00	19,75	7	1	0	8
2003/04	449	57	8	179,107	0,29 %	18,71	19,00	8,00	18,36	24	3	1	28
2004/05	901	454	32	173,215	0,80 %	19,17	20,64	16,00	19,54	47	22	2	71
2005/06	942	707	393	169,351	1,21 %	19,22	18,61	17,86	18,73	49	38	22	109
2006/07	683	597	494	166,641	1,06 %	18,97	17,06	19,00	18,29	36	35	26	97
2007/08	677	468	504	164,580	1,00 %	15,04	17,33	19,38	16,83	45	27	26	98
2008/09	301	274	306	163,284	0,54 %	11,15	12,45	12,75	12,07	27	22	24	73
2009/10	205	156	188	161,624	0,34 %	12,06	13,00	11,06	11,93	17	12	17	46
2010/11	208	188	169	161,131	0,35 %	11,56	11,75	11,27	11,53	18	16	15	49
2011/12	243	135	166	161,371	0,34 %	12,15	13,50	11,07	12,09	20	10	15	45
2012/13	230	147	140	162,616	0,32 %	13,53	10,50	15,56	12,93	17	14	9	40
2013/14	227	195	150	164,778	0,35 %	16,21	15,00	13,64	15,05	14	13	11	38
2014/15	147	135	103	168,357	0,23 %	13,36	13,50	17,17	14,26	11	10	6	27
2015/16	175	116	167	172,013	0,27 %	13,46	16,75	13,92	14,31	13	7	12	32
2016/17	127	85	86	176,898	0,17 %	11,55	10,63	10,75	11,04	11	8	8	27
2017/18	148	73	105	181,301	0,18 %	10,57	10,43	11,67	10,87	14	7	9	30

Preglednica 1: Podatki o številu učencev, ki obiskujejo Verstva in etika, in številu šol, ki predmet izvajajo; letno od 2002/03 do 2017/18

Vir števila vseh osnovnošolcev v Sloveniji: Statistični urad Republike Slovenije, dostopno na (3. 4. 2020): https://pxweb.stat.si/SiStatDb/pxweb/sl/10_Dem_soc/10_Dem_soc_09_izobrazevanje_04_osnovnosol_izobraz_01_09527_zac_sol_leta/0952721S.px.

Sklep: strokovna priporočila za revitalizacijo pouka religije v Sloveniji

Pomembnost pouka religije prepoznavajo tudi različne evropske institucije. Leta 2007 je Organizacija za varnost in sodelovanje v Evropi izdala *Toledske smernice za pouk o religijah in verovanjih v javnih šolah* (OVSE 2007), ki priporočajo, naj bo »pouk religije uravnotežen, vključujoč, nedoktrinaren, nepristranski, temelji naj na principih človekovih pravic, ki se nanašajo na svobodo veroizpovedi ali prepričanj [...] upošteva naj prepoznane strokovne standarde, kar med drugim pomeni, da vsebine kurikuluma temeljijo na razumu, da so točne, nepristranske, najnovejše in ne poenostavljajo pretirano kompleksnih vprašanj« (prav tam, str. 40–41). Na področju usposabljanja učiteljev priporočajo vključevanje strategij za minimiziranje pristranskosti, ki lahko izvirajo iz osebnih religioznih in nereligioznih prepričanj, ter izpostavljajo pomembnost interdisciplinarnega pristopa k njihovem izobraževanju (prav tam, str. 57–59). Podobno je tudi skupina REDCo² priporočila štiri temeljna vodila za pouk religije: spodbujanje mirnega sobivanja, upravljanje raznolikosti, vključevanje (ne)religijskih svetovnih nazorov in zagotavljanje strokovnih kompetenc učiteljev (Weisse 2009, str. 3–4).³

Po opravljenih konceptualnih in primerjalnih analizah je strokovno utemeljeno zagovarjati paradigmo na religiologiji temelječega pouka religije (glej Kjeldsen 2019): obvezen, nekonfesionalen, integrativen pouk, ki pretežno temelji na učenju o religiji, učitelji pa so ustrezno pedagoško in religiološko usposobljeni na neodvisnih akademskih institucijah. Avtorja se pridružujeva mnenju predsednika največjega svetovnega religiološkega združenja IAHR Tima Jensna (2008, 2016, 2019), da naj pouk religije v javnih šolah temelji na religiologiji in se izvaja na vseh ravneh javnošolskega izobraževanja kot povsem običajen predmet (tako kot pouk zgodovine, slovenščine ali matematike).

Analiza slovenskih razmer je pokazala, da v izhodišču korektno zasnovan pouk religije, ki bi sicer po obsegu moral biti ambicioznejši, v praksi nikoli ni zares zaživel. Zelo malo je evropskih držav, kjer bi se učenci v javni šoli o religiji učili tako malo, kot se v Sloveniji, zato bi vsaj minimalno uspešen pouk religije nujno zahteval angažma pristojnih institucij. Avtorja v ta namen predlagava načrtno ožvitev predmeta Verstva in etika in poglobljen razmislek ter oblikovanje drugih sistematičnih načinov krepitve kompetenc učencev (in učiteljev) za življenje v multikulturni družbi.

Nujno bi bilo razmisliti o spremembi imena predmeta, ki zavajajoče enači religijo z elementom verovanja. To je sicer tipično za judovsko-krščansko-islamsko tradicijo, ne pa za nekatere druge velike religije, ki večji poudarek namenjajo obrednim ali kakim drugim razsežnostim, prav tako pa je v sodobnem globaliziranem svetu veliko ljudi religioznih na način »pripadanja brez verovanja« (Davie 2005).

² Gre za projekt Evropske komisije *Religija v izobraževanju: Prispevek k dialogu ali dejavnik konflikta v spreminjajočih se evropskih družbah?*

³ Obe priporočili sta deležni tudi resnih akademskih kritik, ki opozarjajo na prevlado krščanskih teologov v obeh projektih in preveč poudarjeno instrumentalno razumevanje pouka religije v službi osebne formacije učencev in družbene kohezivnosti na račun religioloških pristopov k religiji (glej Alberts 2009; Jensen 2010 in 2016).

Tako predmet že v naslovu izraža zahodnocentrično perspektivo in nereflektirano umeščenost v paradigmo svetovnih religij (Masuzawa 2005; Cotter in Robertson 2016), zato bi bilo izraz verstva nujno nadomestiti z izrazom religija ali s kako iz njega izpeljanih različic.

Natančno bi veljalo pregledati kurikulum, v njem poskrbeti za refleksijo in relativizacijo paradigme svetovnih religij ter ga razširiti s še kako relevantno tematiko, npr. temo okolja ipd. V ta namen je treba predmetu nameniti občutno več ur. Zelo smiselno in upravičeno bi bilo osveženemu predmetu tudi spremeniti status iz obveznega izbirnega v obvezni predmet – brez vsaj osnovnih znanj o religijskih tematikah je namreč otroke nemogoče uspešno in celovito usposobiti za suvereno življenje v sodobnem globaliziranem svetu. Glede na ugotovitev, da vse v naši analizi obravnavane države (razen Francije) izvajajo pouk religije skozi celoten potek obveznega izobraževanja, bi veljalo resno razmisliti o širitvi predmeta tudi na nižje razrede osnovne šole.

Kakovostnega pouka religije ne more biti brez celovite podporne infrastrukture. Prioritetno bi bilo treba začeti s strokovno pripravo kakovostnega učbenika za pouk religije na vseh stopnjah izvajanja. Nujno bi bilo nemudoma vzpostaviti specifično strokovno izobraževanje učiteljev – v prvem koraku bi veljalo oblikovati strokovno komisijo, ki bi pripravila strnjen program takšnega dodatnega usposabljanja, na srednji rok pa bi bilo nujno bolj ambiciozno zasnovati sodoben religiološki študijski modul, ki bi ga izvajali v okviru rednega študija na kaki od pedagoških ali drugih družboslovnih fakultet. Slovenija je danes ena redkih držav zahodnega sveta, ki ne premore sodobnega religiološkega študijskega programa.

Ob tem bi veljalo sistematično pregledati in kritično ovrednotiti tudi obravnave z religijo povezanih tematik pri drugih predmetih. Še posebej se velja fokusirati na kurikulume in učbenike zgodovine, slovenščine, umetnosti in družboslovnih predmetov (različni predmeti na različnih stopnjah), ob tem pa sistematično poskrbeti za dodatno religiološko izobraževanje učiteljev teh predmetov.

Ob stopnjevanju migracijskih tokov in sodobni begunski problematiki se (tako v širši družbi kot v samem šolskem sistemu) posebej očitno kaže pored manko splošnih znanj o drugih kulturah in religijah, zato bi se država nujno morala sistematično lotiti tovrstnega ozaveščanja in izobraževanja tudi za vse učitelje. V tem smislu bi znotraj šolskega polja veljalo čim prej izdelati in šolam (osnovnim in srednjim) po celotnem državnem prostoru ponuditi sistematične programe usposabljanja učiteljev (in posebej ravnateljcev) za delovanje v razmerah multikonfesionalnosti in multikulturalnosti.

Celovita implementacija teh priporočil bi pozitivno prispevala h kakovosti javnega šolstva, k splošnemu dvigu multikulturnih kompetenc v slovenski družbi in jo približala skandinavskim, ki na področju sodobnega pouka religije veljajo za najuspešnejše.

Literatura in viri

- Alberts, W. (2007). *Integrative religious education in Europe. A study-of-religions approach*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Alberts, W. (2009). Teaching about religious diversity in schools: An evaluation of different European approaches from a study-of-religions perspective. V: J. Berglund in L. Roos (ur.). *Your heritage and mine: Teaching religion in a multi-religious classroom*. Uppsala: Swedish Science Press, str. 15–24.
- Alberts, W. (2019). Religious education as small 'i' indoctrination: How European countries struggle with a secular approach to religion in schools. *Revija Centra za študij edukacijskih strategij*, 9, št. 4, str. 53–72.
- Berglund, J. (2013). Swedish religion education: Objective but marinated in Lutheran protestantism? *Temenos*, 49, št. 2, str. 165–184.
- Cotter, C. R. in Robertson, D. G. (ur.). (2016). *After world religions: Reconstructing religious studies*. London: Routledge.
- Davie, G. (2005). *Religija v sodobni Evropi: Mutacija spomina*. Ljubljana: Založba FDV.
- Dinham, A. in Francis, M. (ur.). (2015). *Religious literacy in policy and practice*. Bristol in Chicago: Policy Press.
- Ferrari, A. (2013). Religious education in Italy. V: D. H. Davies Miroshnikova (ur.). *The Routledge international handbook of religious education*. Oxon: Routledge, str. 175–180.
- Gaber, S. in Kodelja, Z. (ur.). (1990). *Verouk v šole?! Ljubljana: Krt & Zamorc*.
- Giorda, M. C. (2018). Religious education between radicalism and tolerance: The case of Italian illiteracy. V: E. Aslan in M. Rausch (ur.). *Religious education: Between radicalism and tolerance*. Wiesbaden: Springer, str. 115–130.
- Hull, J. M. (2001). The contribution of religious education to religious freedom: A global perspective. V: Z. T. Caldwell (ur.). *Religious education in schools: Ideas and experiences from around the world*. Oxford: International Association for Religious Freedom, str. 4–11.
- Jensen, T. (2008). RS based RE in public schools: A must for a secular state. *Numen*, 55, št. 2, str. 123–150.
- Jensen, T. (2010). Scientific vs. religious and civic aims of religion education: A European critique of REDCo. *Religion & Education*, 37, št. 3, str. 218–222.
- Jensen, T. (2016). ASR and RE. *The Journal of the Irish Society for the Academic Study of Religions*, 3, str. 59–83.
- Jensen, T. (2019). Jensen's scientific approach to religion education. *Revija Centra za študij edukacijskih strategij*, 9, št. 4, str. 31–51.
- Jensen, T. in Kjeldsen, K. (2013). RE in Denmark: Political and professional discourses and debates, past and present. *Temenos*, 49, št. 2, str. 185–223.
- Kerševan, M., Barle Lakota, A., Gerjol, S., Jeriha Gregorič, M., Hribar, T., Jošar, L., Kodelja, Z., Ocvirk, D., Pohar, J., Smrke, M., Šverc, A. (2005). *Učni načrt za izbirni predmet (program osnovnošolskega izobraževanja): Verstva in etika, druga izdaja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Kjeldsen, K. (2019). A study-of-religion(s)-based religion education: Skills, knowledge, and aims. *Revija Centra za študij edukacijskih strategij*, 9, št. 4, str. 11–29.
- Kodelja, Z. (1995). *Laična šola: pro et contra*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

- Loobuyck, P. in Franken, L. (2011). Toward integrative religious education in Belgium and Flanders. Challenges and opportunities. *British Journal for Religious Education*, 33, št. 1, str. 17–30.
- Martin, D. (1978). *A general theory of secularization*. New York: Harper & Row.
- Masuzawa, T. (2005). *The invention of world religions: How European universalism was preserved in the language of pluralism*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Moore, D. L. (2007). *Overcoming religious illiteracy: A cultural studies approach to the study of religion in secondary education*. New York: Palgrave Macmillan.
- OVSE. (2007). *Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools*. Varšava: OVSE.
- Weisse, W. (2009). *Religion in education: Contribution to dialogue – Policy recommendations of the REDCo research project*. Dostopno na: https://patternsofgoverningreligion.weebly.com/uploads/2/7/0/3/27037565/redco_policy_recommendations_eng.pdf (pridobljeno 3. 4. 2020).
- Willaime, J-P. (2007). Different models for religion and education in Europe. V: R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse in J-P. Willaime (ur.). *Religion and education in Europe: Developments, contexts and debates*. Münster: Waxmann.

Aleš ČRNIČ (University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences, Slovenia)

Anja POGAČNIK (University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences, Slovenia)

RELIGIOUS EDUCATION IN PUBLIC SCHOOL: AN ANALYSIS OF THE SLOVENIAN MODEL WITHIN THE EUROPEAN CONTEXT

Abstract: The article addresses the issue of religious education (RE) in the modern public school. First we look at the key conceptions of religious education based on its orientation (confessional / multi-confessional / non-confessional), organisation (integrative / separative / dimensional), and prevailing approach (learning religion / learning about religion / learning from religion). We also highlight the problem of implicit confessionality of non-confessional RE models stemming from an unreflected dominance of the 'world religions paradigm.' The central part of the article sums up the main findings of our comparative analysis of European RE models before providing a critical analysis of RE in contemporary Slovenia. We conclude that Slovenian RE is well-designed but was never fully realised in practice and therefore we propose a series of recommendations for its systematic revitalisation.

Keywords: Religious Education (RE), public school, religious instruction, Slovenia, Faiths and Ethics

E-mail for correspondence: ales.crnice@fdv.uni-lj.si