



Sveučilište u Zagrebu
FILOZOFSKI FAKULTET

Jeniđe Maroević-Kulaga

**POVEZANOST OBRAZOVANJA ZA
DEMOKRATSKO ILI AKTIVNO
GRAĐANSTVO S NASTAVOM
KATOLIČKOG VJERONAUKA**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2016.



University of Zagreb
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Jeniđe Maroević-Kulaga

**CORRELATION BETWEEN EDUCATION
FOR DEMOCRATIC OR ACTIVE
CITIZENSHIP AND CATHOLIC
RELIGIOUS EDUCATION**

DOCTORAL THESIS

Zagreb, 2016.



Sveučilište u Zagrebu
FILOZOFSKI FAKULTET

Jeniđe Maroević-Kulaga

**POVEZANOST OBRAZOVANJA ZA
DEMOKRATSKO ILI AKTIVNO
GRAĐANSTVO S NASTAVOM
KATOLIČKOG VJERONAUKA**

DOKTORSKI RAD

Mentorica:
Prof. dr. sc. Vedrana Spajić-Vrkaš

Zagreb, 2016.



University of Zagreb
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Jeniđe Maroević-Kulaga

**CORRELATION BETWEEN EDUCATION
FOR DEMOCRATIC OR ACTIVE
CITIZENSHIP AND CATHOLIC
RELIGIOUS EDUCATION**

DOCTORAL THESIS

Supervisor:
Prof. dr. sc. Vedrana Spajić-Vrkaš

Zagreb, 2016.

O MENTORU

Prof. dr. sc. VEDRANA SPAJIĆ-VRKAŠ zaposlena je kao redovita profesorica u trajnom zvanju na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Nositeljica je kolegija Antropologija odgoja i obrazovanja, Interkulturalizam i obrazovanje, Kritičke teorije obrazovanja, Obrazovanje za ljudska prava i građanstvo, Međunarodno obrazovanje i Europsko obrazovanje. Redovito predaje i na Katedri za studij antropologije na matičnom fakultetu te na Sveučilištu u Mostaru. U različitim razdobljima bila je predavač na nekoliko sveučilišta u svijetu, od kojih je zadnje sudjelovanje bilo u europskom programu MA in Migration and Intercultural Relations pod vodstvom Sveučilišta u Stavangeru. Godinama predaje i u CIVITAS BiH programu izobrazbe nastavnika demokracije i ljudskih prava Bosne i Hercegovine. Iako se kontinuirano bavi istraživanjima odnosa između obrazovanja i kulture, zadnjih godina uglavnom vodi ili sudjeluje u domaćim, regionalnim i europskim projektima u području odgoja i obrazovanja za ljudska prava i građanstvo. Na poziv je sudjelovala na skupovima u tridesetak zemalja Europe i svijeta, a recentno je rezultate svojih istraživanja predstavila na svjetskim skupovima u Kini, Indiji i Švedskoj. Koautorica je važećeg Hrvatskog nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava, Nacionalnog programa za mlade, Nacionalnog programa za zaštitu i promicanje ljudskih prava te Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja. Na hrvatskom i drugim svjetskim i manjim europskim jezicima samostalno je ili u koautorstvu objavila oko 150 znanstvenih i stručnih radova i tridesetak knjiga, a recentno desetak članaka i istraživačke izvještaje: Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama: teorija i praksa (2010.), Demokracija i ljudska prava u BiH (2013.), Prava osoba starije životne dobi u Gradu Zagrebu (2013.) i Eksperimentalna provedba kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja: Istraživački izvještaj (2014.).

SAŽETAK

S ciljem razvoja demokratske kulture mladih Vijeće Europe pokreće 1997. Projekt o odgoju i obrazovanju za demokratsko građanstvo, a obrazovanje za aktivno građanstvo u istom značenju pokreće Europska unija 2000. Hrvatska se pridružuje tim projektima počevši od 1999. s Nacionalnim program odgoja i obrazovanja za ljudska prava pa do 2014. s Nacrtom nastavnog plana i programa građanskog odgoja i obrazovanja i uvođenjem građanskog odgoja i obrazovanja kao međupredmetne teme te kao izbornog predmeta u osmim razredima, kroz eksperimentalnu provedbu. U širi kontekst građanskog obrazovanja može se smjestiti i religijsko obrazovanje, kako nekonzfesionalno koje polazi od vjerskih sloboda, tako i konzfesionalno ukoliko se otvara drugim religijama i svjetonazorima. Kako je u Hrvatskoj još 1991. uveden školski vjeronauk kao izborni predmet to nas je potaknulo da istražimo stavove maturanata općih gimnazija u Zagrebu, koji pohađaju katolički vjeronauk, o tome koliko nastava vjeronauka svojim sadržajima, metodama, ozračjem i osobnošću vjeroučitelja pridonosi promicanju demokratskog i aktivnog građanstva. Ujedno smo ispitivali i religioznost ispitanika te njezinu povezanost sa stavovima prema pripadnicima drugih vjera i svjetonazora. Konzultirali smo i brojna sociološka, socioreligijska i pedagozijska, domaća i strana istraživanja, koja potvrđuju da su i u Hrvatskoj prisutni europski trendovi sekularizacije, necrkvene religioznosti, individualizacije, relativizacije vrijednosti te visoko rangiranje demokratskih načela, a vjeronauk ističu kao predmet s najviše demokratskih obilježja nastave. Upitnik konstruiran za istraživanje, u prvom dijelu je ispitivao religioznost (dimenzije po Glocku i Starku i Š.Š.Ćoriću), dok je drugi dio izvorno sastavljen, ispitivao stavove o promicanju demokratskih vrijednosti. U obradi podataka korišteni su postupci deskriptivne statistike (frekvencije, postotci i korelacije) postupci inferencijalne statistike (hi-kvadrat i t-test) te multivarijantni postupak faktorske analize. Rezultati istraživanja ukazuju na znatan potencijal vjeronaučne nastave u promicanju demokratskih vrijednosti i doprinosu učenju za demokratsko i aktivno građanstvo, a time i izgradnji građanske kompetencije. Ispitanici su u velikoj mjeri integrirali u vlastiti život one religiozne vrijednosti usmjerene na socijalni aspekt života. Iskazali su također i visoki stupanj otvorenosti prema prihvaćanju različitih vjera i svjetonazora, no još se može poraditi na konkretnijoj zajedničkoj ekumenskoj i međureligijskoj suradnji. U nastavi vjeronauka također još ima prostora za veće povezivanje s demokratskim vrijednostima osobito na području primjene metodičke raznolikosti, povezivanja predmetnih sadržaja s vrijednostima demokratskog društva, osvješćivanju

bliskosti kršćanskih i demokratskih vrijednosti, zatim u prihvaćanja pojedinih osjetljivih skupina u društvu, kritičkom razmišljanju te u osvještavanju potrebe aktivnog zauzimanja svakog kršćanina za dobrobit svih u vlastitoj društveno-političkoj zajednici.

Ključne riječi: demokratsko ili aktivno građanstvo, građanska kompetencija, građanski odgoj i obrazovanje, religioznost, vjeronauk.

SUMMARY

With the aim of developing a democratic culture of youth, in the year 1997 The Council of Europe launched the project on Education for Democratic Citizenship. With the similar goals in mind, in the year 2000, the Education for Active Citizenship was initiated by the European Union. Croatia joined these projects in 1999, with the National Programme of Education for Human Rights. By the year of 2014 it joined with the draft of Curriculum Citizenship Education, as well as the introduction of Citizenship Education as a cross-curricular theme as well as a subject in the eighth grade, as the experimental implementation. In the broader context the Citizenship education may include the Religious Education, both non-confessional, which is based on religious freedom, and confessional if it is open to the other religions and world views. In 1991 Croatia introduced Religious Education in the schools as an optional subject that inspired us to investigate the attitudes of graduates of general high school in Zagreb, attending Catholic Religious Education. Methods, atmosphere and personality of teachers of religion were investigated, and how they all contribute to the promotion of a democratic and active citizenship. We have also examined the religiosity of the respondents and its influence on their views toward different religions and worldviews. We consulted numerous sociological, pedagogical and socio-religious, Croatian and foreign research, which confirmed that European trends of secularization, secular religiosity, individualization, relativization of values and the high ranking of democratic principles are present in Croatia. It was also established that Catholic Religious Education in Croatia has promising potential in promoting the democratic values and active citizenship. The first part of the questionnaire designed to conduct the research, examined religiosity (dimensions according Glock and Stark), the second part originally composed, examined the views on the promotion of democracy. Data processing procedures were used in terms of descriptive statistics (frequencies, percentages and correlations) procedures, inferential statistics (Chi-square and T-test) and multivariate factor analysis. The research results indicate a significant potential of Religious Education in the promotion of democratic values and the contribution of learning for democratic and active citizenship, and thus the improvement of civic competence. Respondents largely integrated those religious values in their daily life, focused especially on the social aspect of life. They also expressed a high degree of openness to the acceptance of different faiths and world views, but can still improve on more concrete joint ecumenical and interreligious cooperation. There is still room in the religious teaching

practises for greater connectivity with democratic values, particularly in the area of application and methodological diversity, connecting the subject content with the values of a democratic society, improving the understanding of the closeness of the Christian and democratic values. There is also room for improvement in terms of acceptance of certain vulnerable groups in society as well as raising awareness of the active participation of every Christian for the benefit of all in their own socio-political community.

Keywords: democratic and active citizenship, democratic values, civic competences, citizenship education, religiosity, religious education.

SADRŽAJ

UVOD	1
I. TEORIJSKI DIO	9
1. DEMOKRATSKA KULTURA GRAĐANA I OBRAZOVANJE ZA DEMOKRATSKO ILI AKTIVNO GRAĐANSTVO	9
1.1. DEMOKRACIJA KAO OKVIR ZA PROMICANJE LJUDSKIH PRAVA I VJERSKIH SLOBODA	10
1.2. OBRAZOVANJE ZA DEMOKRATSKO ILI AKTIVNO GRAĐANSTVO U MEĐUNARODNIM I EUROPSKIM SMJERNICAMA	17
1.2.1. <i>Međunarodne smjernice u obrazovanju za demokratsko ili aktivno građanstvo...</i>	18
1.2.2. <i>Europske smjernice u obrazovanju za demokratsko ili aktivno građanstvo</i>	26
1.2.2.1. Smjernice i djelovanje Vijeća Europe	26
1.2.2.2. Smjernice i djelovanje Europske unije	47
1.3. OBRAZOVANJA ZA DEMOKRATSKO ILI AKTIVNO GRAĐANSTVO U HRVATSKOJ.....	59
1.3.1. <i>Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava</i>	60
1.3.2. <i>Nacionalni okvirni kurikulum i Nacrt nastavnog plana i programa Građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole.....</i>	68
2. VJERSKE SLOBODE I PRAVO NA OBRAZOVANJE.....	80
2.1. LJUDSKA PRAVA, VJERSKE SLOBODE I RELIGIJSKO OBRAZOVANJE	83
2.1.1. <i>Pravni instrumenti kojima se osiguravaju vjerske slobode u europskom obrazovanju.....</i>	93
2.2. MODELI RELIGIJSKOG OBRAZOVANJA U EUROPSKIM JAVNIM ŠKOLAMA	97
2.2.1. <i>Religijsko obrazovanje u javnim školama u odabranim europskim zemljama</i>	108
2.2.1.1. Religijsko obrazovanje u zemljama s pretežno pravoslavnim stanovništvom: Ruska Federacija, Rumunjska i Grčka	110
2.2.1.2. Religijsko obrazovanje u zemljama s pretežno protestantskim stanovništvom: Norveška, Švedska i Velika Britanija	116
2.2.1.3. Religijsko obrazovanje u zemljama s približno podjednakim odnosom protestantskog i katoličkog stanovništva: Njemačka i Nizozemska	123
2.2.1.4. Religijsko obrazovanje u zemljama s pretežno katoličkim stanovništvom: Poljska, Austrija, Francuska i Španjolska	127
2.3. KATOLIČKI VJERONAUKE U JAVNIM ŠKOLAMA U REPUBLICI HRVATSKOJ.....	134
2.3.1. <i>Demokratske promjene i povrat vjere</i>	134

2.3.2. <i>Uvođenje vjeronauka u škole</i>	137
2.3.3. <i>Nastavni planovi i programi školskog vjeronauka</i>	147
2.3.3.1. Temeljna polazišta Programa katoličkog vjeronauka	148
2.3.3.2. Prvi Plan i program katoličkog vjerskog odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi i Vjeronaučni program za srednje škole (1991.)	153
2.3.3.3. Plan i program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi (1998.) i Program nastave katoličkog vjeronauka za srednju školu (2002.).....	154
2.3.3.4. Program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi (2003.)	155
2.3.3.5. Plan i program katoličkog vjeronauka za osnovnu školu (2006.) i Plan i program katoličkog vjeronauka za četverogodišnje srednje škole (2009.).....	156
3. POVEZIVANJE RELIGIJSKOG OBRAZOVANJA/VJERONAUKA S OBRAZOVANJEM ZA DEMOKRATSKO ILI AKTIVNO GRAĐANSTVO	164
3.1. PROMICANJE DEMOKRACIJE I LJUDSKIH PRAVA KROZ DJELOVANJE KATOLIČKE CRKVE I DRUGIH KRŠĆANSKIH CRKAVA	166
3.1.1. <i>Dokumenti Drugog vatikanskog koncila i papinske enciklike</i>	169
3.1.2. <i>Vjerske udruge i promicanje ljudskih prava</i>	178
3.2. RAZLIČITE MOGUĆNOSTI POVEZIVANJA RELIGIJSKOG OBRAZOVANJA I OBRAZOVANJA ZA DEMOKRATSKO ILI AKTIVNO GRAĐANSTVO U EUROPI	182
3.2.1. <i>Povijesna uloga judeo-kršćanske tradicije u određenju pojma građanstva</i>	183
3.2.2. <i>Načini povezivanja religijskog obrazovanja i obrazovanja za demokratsko ili aktivno građanstvo</i>	189
3.3. MEĐUPREDMETNO POVEZIVANJE GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA S KATOLIČKIM VJERONAUKOM U HRVATSKOJ	199
II. EMPIRIJSKI DIO	224
1. POLAZIŠTA ISTRAŽIVANJA: RELIGIJA I VRIJEDNOSTI MLADIH	224
1.1. DOSADAŠNJA ISTRAŽIVANJA O VRIJEDNOSTIMA, RELIGIJSKIM DIMENZIJAMA, VJERONAUKU I DEMOKRATSKIM VRIJEDNOSTIMA MLADIH.....	225
2. OSNOVNI POJMOVI ISTRAŽIVANJA	238
2.1. VRIJEDNOSTI	238
2.2. STAVOVI.....	240
2.3. RELIGIOZNOST I NJEZINE DIMENZIJE	242

3. CILJ ISTRAŽIVANJA.....	247
4. ZADACI ISTRAŽIVANJA	248
5. TIJEK ISTRAŽIVANJA	249
5.1. UZORAK	249
5.2. ISTRAŽIVAČKI INSTRUMENT	250
5.3. POSTUPAK - PRIKUPLJANJE PODATAKA	255
5.4. OBRADA PODATAKA	255
6. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA	256
6.1. SOCIODEMOGRAFSKA OBILJEŽJA ISPITANIKA.....	256
6.2. RELIGIOZNOST ISPITANIKA	258
6.2.1. <i>Dimenzije religioznosti.....</i>	<i>258</i>
6.2.1.1. Religijska samoidentifikacija	258
6.2.1.2. Religijsko vjerovanje.....	260
6.2.1.3. Religijska praksa	264
6.2.1.4. Religijsko znanje i spoznaja	269
6.2.1.5. Religiozno iskustvo	272
6.2.1.6. Vjerska otvorenost i kritičnost	274
6.2.1.7. Integriranost vjere u osobni život.....	276
6.2.2. <i>Struktura komponenti osobne religioznosti: faktorska analiza.....</i>	<i>278</i>
6.3. STAVOVI ISPITANIKA O ULOZI VJERONAUKA U PROMICANJU DEMOKRATSKIH VRIJEDNOSTI	282
6.3.1. <i>Vjeronauk i promicanje središnjih vrijednosti demokratskog društva.....</i>	<i>284</i>
6.3.2. <i>Promicanje demokratskih vrijednosti kroz odabrane komponente nastave vjeronauka.....</i>	<i>285</i>
6.3.3. <i>Kršćanin i promicanje demokracije</i>	<i>289</i>
6.3.4. <i>Promicanje aktivnog sudjelovanja u životu društvene zajednice.....</i>	<i>291</i>
6.3.5. <i>Promicanje kulturne različitosti.....</i>	<i>293</i>
6.3.5.1. Poštivanje različitosti	293
6.3.5.2. Protivljenje diskriminaciji osjetljivih društvenih skupina.....	295
6.3.5.3. Socijalna distanca prema pripadnicima drugih vjera i svjetonazora	296
6.3.5.4. Korelacija faktora religioznosti i kompozitnog rezultata Bogardusove skale	298

6.3.5.5. Iskustva o ekumenskoj i međureligijskoj suradnji	299
6.3.6. Učenje o europskim i globalnim temama	301
6.3.7. Struktura komponenti povezanosti vjeronauka i učenja za demokratsko građanstvo: faktorska analiza.....	303
7. ZAKLJUČAK.....	310
8. LITERATURA	317
9. PRILOZI.....	326
9.1. UPITNIK.....	326
10. ŽIVOTOPIS.....	340

UVOD

Današnje vrijeme snažno je obilježeno fenomenom globalizacije koji ubrzanim tempom danomice mijenja sliku svijeta. Složeni globalizacijski procesi otkrivaju se u razgranatom međudjelovanju ekonomskih, političkih i kulturnih pojava koje zahvaćaju sve dimenzije života pojedinca i društva. Nastale promjene otkrivaju međusobno isprepletene pozitivne i negativne strane globalizacijskih procesa, počevši od jedinstvenog svjetskog tržišta, međunarodne proizvodnje i njezinog utjecaja na okoliš, preko političke globalizacije i porasta moći nadnacionalnih organizacija do kulturne globalizacije u svijetu umreženom komunikacijsko - medijskim sustavima. Tu su dvoznačnost neki autori definirali kao „globalizaciju odozgo“ (prema: Spajić-Vrkaš, 1999, 580) kod koje u gospodarski - tržišno povezanom svijetu glavnu riječ vode bogate zemlje i korporacije s ciljem povećanja profita te kao „globalizaciju odozdo“ (isto, 580) čiji je cilj demokratsko ujedinjenje svijeta i stvaranje globalnog građanskog društva. Prvi vid globalizacije, vođen nekontroliranim iskorištavanjem svjetskog bogatstva i jeftine radne snage, produbljuje društvene nejednakosti i jaz između bogatih siromašnih utirući put nasilju, terorizmu i globalnim sukobima. Nasuprot tome, kao polazišta „globalizacije odozdo“ ističu se načela jednakosti, prava i pravde, uz zaštitu pojedinačnih i općih interesa. „Globalizacija odozdo“ teži stvaranju globalne demokracije, koja će kroz vladavinu prava, odgovornosti i solidarnosti, imati nadzor nad svjetskim gospodarstvom i time pridonositi miru i stabilnosti svijeta. Slijedom toga, danas se rješenje globalnih problema sve više sagledava u demokratskom ujedinjenju svijeta, unatoč činjenici da demokracija kao sustav nije idealno nego tek najbolje moguće rješenje. Uzrok tome je, kako navodi S. Castles, niz „unutarnjih kontradikcija demokracije“ (Birzea, 2000, 11) među kojima su, primjerice, rastuće blagostanje nasuprot povećanju siromaštva, nacionalno građanstvo nasuprot globalnom građanstvu, globalizacija odozgo nasuprot globalizaciji odozdo i sl. Uslijed raskoraka koji nastaje između demokracije kao vrijednosti i ideala i demokracije kao društvene realnosti, javlja se, prema Hermetu „demokratski deficit“ (Birzea, 2000, 11) koji demokraciju usmjerava neprestanom procesu preispitivanja i usavršavanja, kako bi se ovaj deficit smanjio. Jedan od najvažnijih načina smanjenja „demokratskog deficita“ jest razvoj demokratske kulture građana koja se najuspješnije razvija kroz građansko obrazovanje. Njime se ostvaruje ideja građanina kao bitnog nositelja demokratskog razvoja

kojega određuju slobode, prava i odgovornosti prema vlastitoj političkoj zajednici (Audigier, 2000, 6) što podrazumijeva potrebu informiranosti i obrazovanosti samih građana.

Građanskim obrazovanjem građani upoznavaju svoja prava i slobode i osposobljavaju se stjecanjem vještina za aktivno sudjelovanje u demokratskim procesima. Odgovarajući na potrebu pripreme građana, posebno mladih, za sudjelovanje u europskim demokratskim promjenama, Vijeće Europe 1997. pokreće projekt o odgoju i obrazovanju za demokratsko građanstvo (Vijeće Europe, Dokumenti, 1997) te ga podupire nizom dokumenata¹ kao što su Preporuka Parlamentarne skupštine Vijeća Europe 1346(1997); Završna deklaracija i Plan djelovanje s Drugog samita Vijeća Europe (1997); Preporuka Odbora ministara Vijeća Europe Rec (2002)¹²; Povelja Vijeća Europe o obrazovanju za demokratsko građanstvo i ljudska prava (2010) (Batarello i sur., 2011, 6). Također i Europska komisija nakon pokretanja Lisabonskog procesa 2000., počinje promicati u istom značenju, obrazovanje za aktivno građanstvo (European Commission, 2005) kao dio strategije razvoja cjeloživotnog učenja. Aktivno građanstvo se ujedno povezuje s ostvarivanjem jednakih šansi u obrazovanju i jačanjem društvene kohezije te se uvrštava među indikatore kvalitete odgoja i obrazovanja.

Odgoj i obrazovanje za demokratsko ili aktivno građanstvo shvaća se kao učenje *o, za i u* demokraciji u smislu usvajanja kulture prava i odgovornosti, koju čine znanja, vještine i vrijednosti, odnosno kompetencije za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom društvu uključujući i dijalog između različitih kultura i religija (Eurydice, 2012). U praksi europskih škola provodi se kao obvezni ili izborni predmet, kao dio postojećih predmeta i/ili kao izvannastavna ili kroskurikularna aktivnost, a kao dio cjeloživotnog učenja ostvaruje se kroz formalne, neformalne i informalne programe.

Odgojem i obrazovanjem za demokratsko ili aktivno građanstvo razvija se građanska i društvena kompetencija koja uključuje interpersonalnu i inetrikulturnu kompetenciju, a jedna je od osam ključnih kompetencija u kompetencijskom okviru Europske unije za koje je planirano da se razvijaju kroz cjeloživotno učenje (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010, 12).

Hrvatska je također, kao mlada demokratska država, željela uskladiti svoje nacionalne prioritete s europskim standardima na području razvoja demokracije, civilnog društva,

¹ Još je 1974.g. usvojena UNESCO-va „Preporuka o odgoju i obrazovanju za međunarodno razumijevanje, suradnju i mir te poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda“; potom 1985.g. Vijeće Europe donosi „Preporuku o poučavanju i učenju o ljudskim pravima u školama“; zatim „Bečku deklaraciju“ 1993.g. koja se također zalaže za promicanje ljudskih prava i poštivanje kulturnih razlika; 1993. g. je donesen i UNESCO-v „Svjetski plan djelovanja u odgoju i obrazovanju za ljudska prava i demokraciju“ iz Montreala; „Deklaracija i program odgoja i obrazovanja za demokratsko građanstvo temeljeno na pravima i odgovornostima građana“ koju je donio Odbor ministara Vijeća Europe, 1999.g u Budimpešti te „Preporuka o obrazovanju za demokratsko građanstvo“ Vijeća ministara iz 2002.g. i najnovija „Povelja o obrazovanju za demokratsko građanstvo i ljudska prava“, Vijeća Europe 2010.

pluralizma, društvenog i gospodarskog razvoja, a kao jednu od najvažnijih društvenih djelatnosti u pokretanju demokratskih promjena proglasila je odgoj i obrazovanje.

Europskim inicijativama u obrazovanju za demokratsko građanstvo Hrvatska se priključuje posredno, preko UN-ova Desetljeća obrazovanja za ljudska prava 1995.-2004., u sklopu kojega se 1999. izrađuje Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava. Svrha Programa bilo je poticanje demokratskog razvoja učenjem o temeljnim vrijednostima građanskog društva i razvojem vještina aktivnog sudjelovanja. Predviđeno je da se Program u školi ostvaruje na više načina: kao poseban predmet, kao dio postojećih srodnih predmeta, kroskurikularno ili kao projekt. Provedba Programa kao posebnog predmeta u školama nije tada zaživjela, no pretpostavke za njegovo uvođenje u škole postupno jačaju kao posljedica provedbe odgovarajućih programa neformalnog obrazovanja, ali i odgovarajućeg stručnog usavršavanja sve većeg broja nastavnika. Konačno, 2010. godine Nacionalni okvirni kurikulum uvodi građanski odgoj i obrazovanje kao obveznu međupredmetnu temu za osnovne škole, a sredinom 2012. završava izrada Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja kojim se predviđa uvođenje građanskog odgoja i obrazovanja i to kao međupredmetne teme u osnovnoj školi, kao obveznog predmeta u prva dva razreda srednje škole te kroz projekte u trećem i četvrtom razredu srednje škole.

Kao još jedan važan rezultat demokratizacije u Hrvatskoj bio je i povrat vjere u javnu sferu života, a s time povezano i ponovno uvođenje konfesionalnog religijskog obrazovanja ili vjeronauka u škole nakon prekida 1951.g. To je bilo popraćeno i mnogim raspravama o religijskom obrazovanju ili vjeronauku u javnim školama kao vidu zaštite prava na vjerske slobode u obrazovanju. Religijsko obrazovanje pod nazivom „vjeronauk“ uvedeno je u hrvatske škole kao izborni predmet od školske godine 1991./1992., i to za sve zakonski priznate vjerske zajednice.

Potreba pripreme mladih za odgovorne i aktivne građane dovela je do redefiniranja društvene uloge odgoja i obrazovanja u svim europskim zemljama, što je potaklo promjene i u religijskom obrazovanju, kako nekonesionalnom tako i konfesionalnom. Tome je pridonijela i rastuća pojava religijskog pluralizma u zapadnim multikulturalnim društvima koja je jačala društvenu ulogu religija, ali i otvarala mogućnost konflikata. Nakon tragičnih događaja 11. rujna 2001. u središtu javnih i političkih rasprava našlo se pitanje ozbiljnog uvažavanja prisutnosti religija u javnom životu te njihova utjecaja kao čimbenika u očuvanju mira. U sklopu tih rasprava uočava se i potreba upoznavanja činjenica o religijama kroz sustav obrazovanja kojim bi se promicalo razumijevanje različitosti, međusobno poštovanje te jačala podrška vjerskim slobodama. Time bi religijski pluralizam kao temeljna značajka

multikulturnih demokratskih društava, uz vjersku snošljivost i priznavanje prava manjinama, postao resurs mirnog suživota, a ne uzrok podjela i sukoba.

Kako po svojim ciljevima, ishodima, sadržajima i metodama, religijsko obrazovanje može potencijalno pridonositi pripremi mladih za aktivno sudjelovanje u razvoju pluralnog demokratskog društva, tako se u skladu s tim među ciljevima i ishodima religijskog obrazovanja u Europi, osobito nekonfesionalnog modela, učestalo spominje promicanje demokratskog ili aktivnog građanstva (Jackson i Steel, 2011).

U tom kontekstu učenje o religijama ili nekonfesionalno religijsko obrazovanje kojemu su polazište vjerske slobode, postaje instrument učenja za slobodu vjeroispovijesti i važan je dio građanskog obrazovanja, a podupiru ga i mnogi europski dokumenti² (Razum, 2008, 307-311). Konfesionalno religijsko obrazovanje ili učenje u religiji kojemu je polazište i cilj nauk pojedine religije, pridonosi građanskom obrazovanju u mjeri u kojoj se otvara dijalogu s drugim konfesijama, religijama i svjetonazorima³ (Spajić-Vrkaš, ur., 2001, 238-240). Ujedno i stavovi izneseni u jednom od dokumenata Drugog vatikanskog koncila - Konstituciji o Crkvi u suvremenom svijetu, *Gaudium et spes*, potvrđuju da suvremena Crkva promatra demokratski odgoj kao dio cjelovitog kršćanskog odgoja (GS, 75,6).

U posljednje se vrijeme u sklopu rasprava o najprikladnijim modelima religijskog obrazovanja u mnogim zemljama zapadne Europe, što zbog procesa sekularizacije, a što zbog imigracija i stvaranja pluralnih, multireligijskih društava, javljaju stavovi koji se zalažu za model nekonfesionalnog „religijskog građanskog obrazovanja“ (*religious citizenship education*) (Franken i Loobuyck, 2011, 173). Ova je ideja prisutna i u Vodećim načelima iz Toleda (*Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*, 2007), prema kojima bi učenje o religijama trebalo integrirati u obrazovanje za ljudska prava, čime bi se bolje promicalo razumijevanje različitosti i društvena kohezija.

Što se tiče konfesionalnog katoličkog vjeronauka, on se do Drugoga vatikanskog koncila (1962.-1965.) u većini europskih zemalja provodio kao školska kateheza, koja je konfesionalni i katehetski značaj zadržala u sadržajima katekizama i doktrinarnom prenošenju vjere, čime je izravno upravljala Crkva odvojeno od školskog sustava (Alberich, 2002, 261). Nakon Koncila koji otvara Crkvu pluralnom svijetu (Dokumenti drugog vatikanskog koncila, 2008, UR, NA), vjeronauk se postupno počinje usmjeravati ekumenski i međureligijski te se usklađuje sa zadacima i ciljevima škole u demokratskom i pluralnom društvu.

² Vijeće Europe: Preporuka 1396 o religiji i demokraciji, 1999; Obrazovanje i religija, 2005,

³ Barcelonska deklaracija, 1994

Tako suvremeni katolički školski vjeronauk određuje dijaloška, ekumenska i međureligijska otvorenost (Program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi, 2003, 10) što podrazumijeva poznavanje i poštovanje religijskih, kulturnih, etničkih i drugih različitosti. U skladu s tim, naglasak se stavlja na suživot, dijalog i uzajamno uvažavanje (Alberich, 2000, 267-278). Time se katolički vjeronauk po svojim ciljevima približio ciljevima obrazovanja za demokratsko ili aktivno građanstvo, osobito onima koji se odnose na osiguranje mira, poštovanje ljudskih prava i interkulturno razumijevanje. Kako se neka od najvažnijih pitanja suvremenog obrazovanja odnose na unaprjeđenje interkulturnih i interreligijskih odnosa u suvremenom globaliziranom društvu, kao i na rješavanje izazova pluralizma osiguranju mirnog suživota i stabilnosti zajednice, vrijedno je istaknuti i jedan od odgovora na ta pitanja koji je dao Parlament svjetskih religija u Chicagu 1993. Pod geslom „nema mira među nacijama, bez mira među religijama; nema mira među religijama, bez dijaloga među religijama” (Kueng, 2003, 126), Parlament je usvojio Povelju o svjetskoj etici⁴ koja polazi od „zlatnog pravila“ sadržanog u učenjima svih velikih religija. U Povelji se naglašava važnost uloge religija u promicanju kulture mira u multikulturnim i multireligijskim društvima, osobito njihovo djelovanje utemeljeno na zajedničkim etičkim normama. Važnost zajedničkog djelovanja religija u osiguranju mira kasnije potvrđuju mnogi međunarodni i europski dokumenti.⁵

Jedna od temeljnih zadaća vjeronauka je „učiti živjeti zajedno“ (Delors, 1998, 22), a kojom se promiče razumijevanje drugih i drukčijih, prihvaćanje različitosti kroz dijalog, solidarnost, mirotvorstvo, nenasilje te odgovornost i zauzimanje za druge. Kroz nastavu vjeronauka mladima se otvara mogućnost interioriziranja dotičnih građanskih vrijednosti na temelju kojih će izgrađivati svoje stavove i usmjeravati djelovanje. Važna dimenzija takvog djelovanja je aktivno zauzimanje za vlastitu društvenu zajednicu, što je, kako naglašavaju i dokumenti Drugog vatikanskog koncila, i dužnost svakog katoličkog vjernika (GS, 75,6).

⁴ Odobrio ju je Parlament religija svijeta u Chicagu, a među mnogim vjerskim predstavnicima bio je i kardinal Joseph Bernardin. U: Blažević, ur., 2000, 29.

⁵ UNESCO: Deklaracija o ulozi religije u promicanju kulture mira, 1994, u: Spajić-Vrkaš, ur., 2001, 238-240; Delors, Učenje blago u nama, 1996; Vijeće Europe: Preporuka 1396: Religija i demokracija, 1999; Preporuka 1720: Obrazovanje religija, 2005; Rezolucija 1510: Sloboda izražavanja i poštovanja religijskih uvjerenja, 2006; Preporuka 1804: Država, religija, svjetovnost i ljudska prava, 2007 u: Razum, 2008, 300-326. Europska unija financirala je 2000.g. program koji koordinira Europska ekumenska komisija za Crkvu i društvo (EECCS) pod imenom „Dati duh Europi“, s ciljem promicanja duhove i etičke dimenzije europskog ujedinjenja i politike, koje bi promicale religijske zajednice u susretima i akcijama (www.iccsweb.org/downloads/ICCS-Report-heartsoul.pdf, dostupno: 15. 04. 2012)

Sagledavajući ekumenski i dijaloški otvorenu dimenziju školskog vjeronauka te uzimajući u obzir interdisciplinarni karakter odgoja i obrazovanja za ljudska prava i građanski odgoj i obrazovanje kao i mnoge zajedničke ciljeve, nametnulo se pitanje o mogućem promicanju načela aktivnog i odgovornog građanstva kroz školski vjeronauk. Iz toga je proizašao interes da se kroz istraživanje ispita povezanost učenja za demokratsko ili aktivno građanstvo i nastave vjeronauka. Istraživanje je provedeno anketnim ispitivanjem stavova vjeroučenika maturanata zagrebačkih općih gimnazija, koji su obuhvaćali stavove o vlastitoj religioznosti te stavove o demokratskim vrijednostima. Također se ispitala povezanost religioznosti sa stavovima prema pripadnicima drugih vjera i svjetonazora.

Od poznatih provedenih istraživanja konzultirana su hrvatska i međunarodna sociološka, socioreligijska te pedagoška istraživanja o demokratskim vrijednostima i religijskim vrijednosnim orijentacijama u sustavu vrijednosti mladih, kao i istraživanja o obrazovanju za demokratsko i aktivno građanstvo.

Hrvatsko istraživanje Centra za promicanje socijalnog nauka Crkve, „Vjera i moral“ (Valković, 1998) uočava kritičnijih odnos mladih prema tradicionalnom modelu crkvene religioznosti te pad vjerovanja u neka crkvena učenja, a slične pojave potvrđuje istraživanje „Religiozni identitet zagrebačkih adolescenata“ (Mandarić, 2000). Komparativno istraživanje „Neki aspekti religioznosti hrvatske mladeži 1986. i 1999.“ (Goja, 2000) bilježe porast religioznosti u odnosu na 1986., na što ukazuje i istraživanje „Vrijednosni sustav mladih i društvene promjene u Hrvatskoj“ (Ilišin i Radin, 2002), zatim istraživanje „Bitne vrednote u odgoju mladih naraštaja s posebnim osvrtom na školski vjeronauk“ (Hoblaj i Črpić, 2000) te empirijsko istraživanje na području Zagrebačke nadbiskupije pod nazivom „Vjeronauk u hrvatskom školskom sustavu“ (Mandarić i sur., 2011). U potonjem istraživanju su sudjelovali vjeroučitelji i učenici, a svrha je bila ispitati stanje srednjoškolske vjeronaučne nastave, utvrditi razinu uspješnosti u ostvarivanju ciljeva vjeronauka te suodnos župne kateheze i vjeronauka. Rezultati su pokazali da je vjeronauk usmjeren promicanju općeljudskih i kršćanskih vrijednosti, prihvaćanju drugih te razumijevanju društvenih pitanja.

Veliko europsko istraživanje pod nazivom „Europsko istraživanje vrednota“ (Baloban, 2000) koje je obuhvatilo i Hrvatsku, provedeno je u intervalima od deset godina, pri čemu rezultati iz 1999. ukazuju na visoku religioznost u Hrvatskoj, ali i na jačanje sekularno-racionalnih vrijednosti te okretanje individualnom tipu religioznosti. Na slična kretanja ukazuje i *Aufbruch I.* (Baloban, 2000) i *Aufbruch II.* (Baloban, 2009) komparativno istraživanje bečkog Pastoralnog foruma (1997. i 2008.) provedeno u tranzicijskim zemljama Europe. Prema tim istraživanjima Hrvatska se ubraja među tri najreligioznije zemlje, ali

pripada i među one u kojima je opalo povjerenje u Crkvu. Rezultati drugog vala istraživanja „Europskog istraživanja vrednota“ iz 2008., za Hrvatsku iskazuju blagi pad religiozne prakse, a zabilježeno je i povećanje religioznosti kod mladih te smanjenje kod starijih (Črpić i Zrinščak, 2010). Navedena istraživanja ukazuju da se u Hrvatskoj slijede europski trendovi kao što su sekularizacija, modernizacija, individualizacija, relativizacija vrijednosti, pojava kršćanstva po izboru te pojave nove, necrkvene religioznosti.

Uz ova istraživanja konzultirano je i američko longitudinalno istraživanje „*National Study of Youth and Religion*“⁶ (2001.-2010.) koje potvrđuje znatan utjecaj religijskih vrijednosti na mnoge aspekte života mladih. Također je konzultirano i istraživanje o školskom vjeronauku u europskim zemljama pod nazivom “Vjeronauk u školi - izvor bogatstva za Europu”⁷, provedeno na prijedlog Talijanske biskupske konferencije uz koordinaciju Vijeća europskih biskupskih konferencija (CCEE-a), u razdoblju od 2005. do 2007., a u kojem je sudjelovala i Hrvatska⁸. Zaključci istraživanja u upućuju na važnost religijske baštine koja pridonosi “odgoju dijaloškog i otvorenog europskog i svjetskog društva” (Mandarić i sur., 2011, 15) te potvrđuje vjeronaučnu nastavu kao izvor etičkih vrijednosti, pružanja smisla budućnosti te promicanja općeljudskih, društvenih i vjerničkih vrijednosti.

Stavovi mladih prema demokratskim vrijednostima propitivani u hrvatskim pedagojskim i sociološkim istraživanjima kao što su projekti „Genealogija i transfer modela interkulturalizma“ i „Školski kurikulum i obilježja hrvatske nacionalne kulture“ (Domović i sur., 2004) te „Mladi u Hrvatskoj“ (Spajić-Vrkaš i Ilišin, 2005), ukazuju da mladi visoko rangiraju ključna demokratska načela vezana uz prava i slobode, rodnu jednakost, mir u svijetu, solidarnost, socijalnu pravdu i poštivanje različitosti. Novije istraživanje „Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama: teorija i praksa“ (Batarello i sur., 2010) vezano za provođenje obrazovanja za demokratsko građanstvo u Hrvatskoj, pokazuje da roditelji i nastavnici smatraju obrazovanje za demokratsko građanstvo najvažnijom zadaćom u obrazovanju, a što se tiče škola, one su uspješnije u prenošenju znanja o građanstvu nego u poticanju učenika na djelovanje. Najveće svjetsko istraživanje o građanskom obrazovanju učenika četrnaestogodišnjaka iz 2008., „*Civic Education study*“ (IEA), koje se provodilo u 38 zemlja svijeta (Azija, Europa i Latinska Amerika) tijekom 1971., 1999. te 2008., utvrdilo je

⁶Dostupno na: <http://youthandreligion.nd.edu/research-findings/>; (12.01.2013.)

⁷ Dostupno na: <http://www.ircvenezia.it/LInsegnamento%20della%20religione%20una%20risorsa%20per%20Europa.pdf>. (12.01.2013.)

⁸ Rezultate istraživanja objavila je studija L' insegnamento della religione, risorsa per l' Europa-Vjeronauk u školi izvor bogatstva za Europu, u izdanju Talijanske biskupske konferencije 2008 (Mandarić i sur., 2011, 15).

da učenici u visokom postotku prihvaćaju demokratske vrijednosti, pokazuju poznavanje demokratskih institucija, a spremnost za društveno angažiranje pak više iskazuju učenici u siromašnijim zemljama.

Longitudinalno istraživanje “*Citizenship education in England 2001-2010: young people's practices and prospects for the future: The eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study*” (CELS)⁹, pokazuje da s jedne strane postoji stalno jačanje građanske i političke participacije mladih kao i naznake da će mladi nastaviti s aktivnim sudjelovanjem i kao odrasli građani, a s druge strane pokazuju se neujednačenosti u stavovima prema shvaćanju jednakosti u društvu te povjerenju u učinkovitost političkog djelovanja.

Konzultirano je zatim istraživanje pod nazivom “*The International Civic and Citizenship Education Study*”¹⁰ (ICCS) iz 2009., koje se provodilo od 1971. uz sudjelovanje 9 zemalja, zatim 1999. uz sudjelovanje 28 zemalja te 2009. kada je sudjelovalo 38 zemalja. Prva dva istraživanja su pratila utjecaj škole na građansko znanje i stavove učenika, dok se posljednje istraživanje usredotočilo na povezanost životnog okruženja učenika, obitelji, nastavnika, škole i šire društvene zajednice, s građanskim znanjem i stavovima učenika. Zaključci istraživanja ukazuju da mladi u visokom postotku prihvaćaju demokratske vrijednosti, dok se veće razlike među pojedinim zemljama pokazuju kod iskazivanja povjerenja u institucije i političke stranke, u prihvaćanju prava imigranata, rodne jednakosti, interesa za politička pitanja kao i angažiranja u životu religijske zajednice.

Istraživanja stavova o demokratskom građanstvu kod studenata u Hrvatskoj, provodio je Istraživačko obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Stavovi vjeroučenika maturanata prema demokratskim vrijednostima koji se ispituju u ovom radu, nisu dosada još bili predmet sustavnih istraživanja.

⁹ Dostupno na: http://www.nfer.ac.uk/publications/CEE11/CEE11_home.cfm. (20.10. 2013.)

¹⁰ Dostupno na: http://www.iea.nl/iccs_2009.html. (20.10.2013.)

I. TEORIJSKI DIO

1. DEMOKRATSKA KULTURA GRAĐANA I OBRAZOVANJE ZA DEMOKRATSKO ILI AKTIVNO GRAĐANSTVO

Demokracija nije samo oblik političkog sustava i vladanja nego i vid zajedničkog suživota svih građana utemeljenog na poštovanju dostojanstva ljudske osobe. Ona je u isto vrijeme ideal kojem se teži, ali i nesavršeni politički sustav u kojem se uslijed razlike između ideala i realnosti stvara stalno stanje napetosti. S time je povezana i poznata sintagma o „demokratskom deficitu“ koji se mora smanjiti kroz građansku kulturu i građansko obrazovanje. Naime, da bi demokracija uistinu mogla zaživjeti nisu dovoljne samo demokratske institucije, već mora postojati i građanska politička kultura koja će podupirati i podržavati demokratski razvoj. To podrazumijeva postojanje obrazovanih građana koji posjeduju znanja i vještine potrebne za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskim procesima. Politička kultura određuje „odnos pojedinca i političkih institucija, političkih simbola i političkih procesa“ (Vujčić, 1993, 12), a najvidljivije se izražava u različitim političkim procesima kao, primjerice, političkoj komunikaciji, političkom odlučivanju, biranju i sl. Ujedno, politička kultura građana uključuje stavove građana prema političkim procesima kao i stavove prema njihovoj ulozi u tim procesima. Tip političke kulture određuje na koji će se način odnositi politika i pojedinac, a prema Almondu i Verbi (isto, 15) tri su tipa političke kulture. Parohijalni i podanički tipovi su pasivni tipovi političke kulture, dok je građanski tip participirajući ili aktivistički. Pri tome su građani usmjereni na „ulazne i izlazne aspekte političkog sustava“ (isto,15) koji se odnose na sustav kao cjelinu te na političke strukture i procese. No, i građanska politička kultura, prema mišljenju dotičnih autora, sadrži elemente i podaničke i parohijalne kulture što je čini kulturom kontradikcija, koja je ujedno i osobitost demokracije. Stoga je građanska politička kultura za građane ono što bi Aristotel nazvao „istodobnom sposobnošću za pokoravanjem vlasti i sposobnošću da vladaju“ (isto, 15).

Među dimenzijama političke kulture S.Verba (isto, 13) izdvaja četiri bitne dimenzije, počevši od nacionalnog identiteta koji je važan za stabilnost pojedinog društva, preko identifikacije sa sugrađanima i povjerenjem u njih, zatim učinkovite vladavine, pa do procesa političkog odlučivanja koji su bitni za određene modele političke kulture. Temelje političke

kulture čine vrijednosna usmjerenja koja određuju ciljeve društveno-političkog djelovanja i ponašanja, a ta se vrijednosna usmjerenja usvajaju i interioriziraju odgojem i obrazovanjem. Pri tom se stječe građanska kompetencija koja se najvidljivije izražava u građanskim vrlinama „povjerenja i tolerancija, istine, građanskog angažmana, poštovanja prava drugih, toleriranja vjerskih uvjerenja, razločnosti, predanosti dijalogu i nenasilju te uljudnosti“ (Ramet i Matić, ur., 2006, 322). Važnost uloge građana i njihovo aktivno sudjelovanje u demokratskom društvu potvrđuju i istraživanja koja ističu da je za učinkovitost demokratskih promjena i procesa od presudne važnosti upravo postojanje demokratske kulture građana, koja je jedna od temelja stabilnosti i kvalitete demokracije (Vujčić, 1993). Na važnost stjecanja građanske kompetencije u cilju izgrađivanja demokratske kulture građana, ukazuje i pozornost koja se pridaje izradi zajedničkih europskih smjernica za demokratsko obrazovanje koje postaje ključno u osposobljavanju aktivnih, odgovornih i kompetentnih članove demokratskog društva.

Misao J.L.Gibsona možda najjasnije oslikava važnost uloge građana, nositelja demokratskog razvoja, kojom govori da je „demokracija više od niza političkih institucija; ona traži potporu mnoštva političkih, socijalnih, legalnih i ekonomskih vrijednosti u srcima i mislima običnih građana države“ (Ramet i Matić, ur., 2006, 322).

1.1. Demokracija kao okvir za promicanje ljudskih prava i vjerskih sloboda

Važnost uspostave demokracije na globalnom planu kojom bi se stvorili uvjeti za čovjekov život u dostojanstvu i slobodi te ostvarivanju zajedničkog dobra za cjelokupno stanovništvo Zemlje, vrlo dobro ocrtavaju riječi pape Ivana Pavla II. koji zagovara „osiguranje planetarnog demokratskog poretka s institucijama u kojima bi bili pravedno zastupljeni interesi velike ljudske obitelji (...), koje će zahvaljujući sigurnim pravnim sredstvima skrbiti za ljudska prava u svim dijelovima svijeta“ (Tettamanzi, 2000, 28). Polazište demokracije kao društveno-političkog sustava jest slika o čovjeku kojemu je imanentno dostojanstvo po kojemu mu pripadaju temeljna ljudska prava koja, pak, najpotpunije može uživati u okviru demokratskog sustava. Uz ljudsko dostojanstvo i ljudska prava, važne vrijednosti na kojima se temelji demokracija su sloboda, jednakost i pravednost (Bassionni i sur., 1998).

Sloboda se odnosi na zaštitu slobode pojedinca od miješanje države u njegov život, osim u slučaju nanošenja štete drugima. Na njoj se temelji sloboda izbora po kojoj svatko ima pravo živjeti kako želi, a koja uključuje slobodu vjeroispovijesti i savjesti. Bitan uvjet

demokracije su i političke slobode, koje uključuju slobodu govora, slobodu okupljanja te slobodu udruživanja, koje predstavljaju temelj političkog pluralizma.

Iako je neosporno da su ljudi različiti, vrijednost jednakosti u političkom smislu oslanja se na ono što je ljudima zajedničko, a ne na ono po čemu se razlikuju. Jednakost u političkom smislu podrazumijeva jednako sudjelovanje svih građana u demokratskom odlučivanju, tj. jednako pravo glasa te pravo da budu izabrani u procesu biranja. Jednakost u pravnom smislu pak označava obvezu države da osigura svakom pojedincu jednaka prava.

Pravednost je prema J. Rawlsu je temeljna karakteristika društva, isto kao što je istinitost temeljna karakteristika znanja (Brčić, 2009), a predstavlja najkraće rečeno jednakost svih u pravima. Pravednost se može podijeliti na korektivnu pravednost, koja određuje što nekom pripada kao kazna te distributivnu, ili socijalnu, koja određuje što kome pripada kao dobitak. Oko ove dvije pravednosti postoje prijepori krši li se njima osobna sloboda i posjedovanje imovine.

Polazeći od jednog od bitnih načela demokracije, načela jednakog uvažavanja interesa, demokratski sustav omogućuje stvaranje širokog prostora osobnih sloboda (Dahl, 1999, 86). Načelo jednakog uvažavanja interesa utemeljeno je na ideji intrinzične jednakosti (isto, 86) prema kojoj se svi ljudi rađaju slobodni i jednaki te se stoga dobro svake osobe mora jednako uvažavati. Time se ostvaruju uvjeti kojima demokracija postaje najbolji sustav za zaštitu interesa pojedinca podložnih propisima i zakonima države. Tome pridonose, uz načelo jednakog uvažavanja interesa, i ostala osnovna načela demokracije, kao participacija građana, politički pluralizam, poštivanje i zaštita ljudskih prava i sloboda, vladavina zakona, slobodni i pravedni izbori, zaštita manjina, ekonomske slobode, transparentnost te odgovornost.

Pojam „demokracija“ prvi put se spominje prije otprilike dvije i po tisuće godina kao jednostavna vladavina demosa u starogrčkoj Ateni, a začeci moderne demokracije kojima se ona utemeljuje na ljudskim pravima i slobodama kao i na teoriji društvenog ugovora, mogu se pratiti od kraja 18.st. Tada jača ideja u okviru teorije društvenog ugovora čiji je zastupnik J.J. Rousseau, koja se zalaže za zaštitu temeljnih prava građana od samovolje vlastodržaca kroz demokraciju kao oblik vladavine. To je vrijeme kada se prvi put priznaju građanska i politička prava građana, i to 1776. u američkoj Deklaraciji o neovisnosti kojom SAD prihvaća demokraciju kao političko uređenje zasnovano na većinskom odlučivanju slobodnih građana te 1789., proglasom francuske Deklaraciji o pravima čovjeka i građanina. Građanskim pravima koja obuhvaćaju pravo na život, sigurnost i slobodu osigurava se autonomija pojedinca u upravljanju vlastitim životom bez uplitanja države, dok političkim

pravima ili pravima participacije građani stječu pravo sudjelovanja u upravljanju svojom zemljom na izravan ili neizravan način.

Na sadržaj američke i francuske Deklaracije utjecala su promišljanja mnogih tadašnjih filozofa, primjerice, J.J.Rousseau-a koji iznosi stavove da svi ljudi imaju prirodno pravo na jednakost, slobodu i ravnopravnost, zatim C.L. Montesquieu-a koji zagovara trodiobu vlasti kako bi se osigurala nepristranost i pravda u vođenju državom. Tome se mogu pribrojiti i radovi nekih ranijih filozofa kao što su John Locke, Alexis de Tocqueville, John Stuart Mill, koji zagovaraju čovjekovu slobodu, jednakost i neovisnost.

Ideje o ljudskom dostojanstvu, jednakosti i pravima javljaju se kroz povijest u različitim filozofskim razmišljanjima kao i u učenjima velikih religija. Osobito je ta ideja ukorijenjena u kršćanstvu u kojem se izvor ljudskog dostojanstva vidi u Bogu koji stvara čovjeka na svoju sliku. Prolazeći dugi povijesni put na kojem je postupno rasla svijest o postojanju, priznanju i potrebi zaštite ljudskih prava, ta su prava iz niza moralnih normi s vremenom prerastala u niz pravnih normi. Proglašenjem američke i francuske Deklaracije prvi put su službeno priznate najstarije skupine ljudskih prava, građanska i politička prava. Unatoč proglasu ovih prava, status građanina uživale su samo određene skupine u društvu koje su obuhvaćale isključivo muškarce, a u Americi obuhvaćaju muškarce bijelce. Mnoge društveno marginalizirane skupine, bilo na temelju etničke ili vjerske pripadnosti, rase, spola ili socijalnog statusa, nisu bile obuhvaćene statusom građanina. Primjerice, potpuno izostavljanje žena kao građanki iz francuske Deklaracije, dovelo je do proglašenja Deklaracije o pravima žene i građanke (1791.) čija se autorica Olympe de Gauges¹¹ (Spajić-Vrkaš i sur., 2004, 93) zalagala za izjednačavanje prava žena s pravima građana muškaraca. Nažalost, njezini zahtjevi ostali su bez odjeka, a život je završila na giljotini.

S vremenom, postupna politička emancipacija obespravljenih skupina, kao i jačanje svijesti o temeljnim pravima s kojima se svaki čovjek rađa, dovodi početkom dvadesetog stoljeća do proširivanja temeljnih ljudskih prava utvrđivanjem gospodarskih, socijalnih i kulturnih prava koja se odnose na jednakost te obvezuju državu da skrbi o svojim građanima. Osobiti utjecaj na ova prava imale su enciklike pape Leona XIII. *Immortale Dei* (1885.) i *Rerum Novarum* (1891.) u kojima se iznose stavovi o zaštiti čitavog niza prava radnika kao i odgovornost vlasti za njihovo osiguranje.

¹¹ Olympe de Gauges, The Declaration of the Rights of Woman. Dostupno na: <https://chnm.gmu.edu/revolution/d/293/>. (23. 06. 2013.)

Presudni utjecaj na globalno osvješćivanje o temeljnim ljudskim pravima imala je Opća deklaracija o ljudskim pravima (1948.) koja nastaje kao rezultat nastojanja da se nikad ne ponove strahote i stradanja ljudi koja su se događala u Drugom svjetskom ratu. U Deklaraciji se oživotvorila ideja o pravima i slobodama koje su vlastite svim ljudima, a u današnje vrijeme ta su prava i zajamčena u ustavima svih demokratskih zemalja svijeta. Danas je opće prihvaćeno da su temeljna ljudska prava ona koja su utvrđena u trideset članaka Opće deklaracije, a koja se smatraju neotuđivim dijelom čovjekove prirode s kojima se svaka osoba rađa. Iako je teško dati jednu sveobuhvatnu definiciju ljudskih prava, za njih bi se moglo reći da „predstavljaju međunarodni konsenzus o minimumu uvjeta koji su čovjeku pojedincu potrebni za život u dostojanstvu i slobodi“ (Spajić-Vrkaš i sur., 2004, 91).

Današnje suvremene demokracije kao što su SAD, europske demokracije te demokracije pod utjecajem njihovih političkih ideja, mogu se odrediti kao spoj utjecaja i moći građana s jedne strane i zakonske zaštite njihovih prava i sloboda, s druge strane (Arthur, ur., 2008). Takvo određenje demokracije daje, primjerice, R. Darnton koji ističe dva osnovna čimbenika demokracije: da građani slobodno biraju nositelje vlasti i da ta izabrana vlast poštuje prava, posebno ljudska prava svojih građana (Šimac, 2001, 15-16). Prema Touraine-u, pak, demokraciju čine samoodređenje, vladavina prava i postojanje civilnog društva, a među tri bitna principa demokracije navodi se: princip ograničenja moći države, princip predstavljanja različitih interesa ili pluralizam te princip političke participacije građana (Delanty, 2000, 133). Sudjelovanje građana u društveno političkim procesima smatra se temeljem demokracije, pri čemu građani donose odluke na izborima uz poštovanje kriterija jednakosti, slobode odlučivanja, slobode informiranja, aktivnog biračkog prava, poštovanja volje većine te poštovanja ljudskih prava, kroz institucije pravne države. Stoga, građanstvo sagledano kroz dimenziju prava, označava povezanost građanskih, političkih i socijalnih, gospodarskih i kulturnih prava i odgovornosti s građanskom participacijom.

Promatrajući demokraciju u širem društvenom kontekstu J. Dewey je određuje kao društveni sustav koji obuhvaća način zajedničkog života i razmjene iskustava koju određuju brojni i različiti interesi građana (Dewey, 1916, 95). Takav se zajednički život odvija kroz slobodnu interakciju i usklađivanje mnogobrojnih skupina u društvu, od političkih, gospodarskih, kulturnih, etničkih, vjerskih, umjetničkih i drugih. Kao važan čimbenik ravnoteže između države i gospodarskog sektora javlja se civilno društvo koje na načelima samoorganiziranja i solidarnosti građana radi na ostvarenju njihovih zajedničkih ciljeva, najčešće u okviru nevladinih organizacija. Važnost djelovanja civilnog društva u

demokratskim sustavima pokazuje i činjenica da se jačanje civilnog društva i participacije građana postavlja danas kao jedan od ključnih ciljeva razvoja demokracije u Europi.

Djelovanje civilnog društva kojim se unapređuje socijalni kapital zajednice obuhvaća široko područje djelovanja, od posredovanja između građana i vlasti, sprječavanja samovolje države, osiguravanja participacije građana u odlučivanju, promicanja društvene kohezije do poticanja različitosti ideja i dijaloga (Spajić-Vrkaš i sur., 2004, 83). Bitan preduvjet razvoja i postojanja pluralizma u demokratskom društvu jest upravo postojanje širokog prostora slobode kojeg određuju načela osobnih prava i sloboda, jednakih mogućnosti, društvene pravde te snošljivosti prema različitostima, čime se stvara okvir u kojem pojedinci i skupine mogu slobodno ostvarivati svoja prava i slobode.

Taj okvir koji omeđuje prostor slobode, posebno je važan za prava koja su vrlo osjetljiva na ograničenja svake vrste kao što je jedno od najstarijih međunarodno priznatih prava,¹² pravo na slobodu vjere. U Općoj deklaraciji u članku 18. (Spajić-Vrkaš, ur., 2001) iznesene su bitne točke prava na slobodu mišljenja, savjesti i vjere koje objedinjuje slobodu promjene vjere i uvjerenja, slobodu slavljenja i iskazivanja vjere poučavanjem, praktičnim vršenjem, bogoslužjem i obredima, a to se pravo odnosi i na uvjerenja koja sadrže transcendentne poglede na svijet te na ostala svjetonazorska uvjerenja. Osjetljivost vjerskih sloboda proistječe prvotno iz značaja koje vjera ima za pojedinu osobu, budući da ona dotiče i oblikuje *forum internum*, osobne stavove, uvjerenja i vrijednosti, zahvaćajući uz pravno, također i etičko područje.

Vjerske slobode, koje su dio prava na slobodu misli, savjesti i vjere, određuju se kao pravo svakoga, što znači da pripadaju bez razlike odraslima, djeci, državljanima određene države kao i strancima. Država to pravo ne može opozvati, čak ni u slučajevima krize, izvanrednog stanja ili rata. Ograničiti, pak, iskazivanje vjerskih uvjerenja može samo u slučajevima ugroženosti javne sigurnosti, reda, zdravlja, morala ili temeljnih prava drugih ljudi. Takva ograničenja prava na iskazivanje vjere moraju biti proporcionalna i utemeljena na zakonu. Na taj način demokratska pravna država čvrstim zakonskim okvirom osigurava djelotvornu zaštitu vjerskih sloboda, ali ujedno sprječava ugrožavanje ostalih prava i sloboda. Stvaranjem okvira za poštovanje i zaštitu ljudskih prava demokracija pridonosi stvaranju uvjeta u kojima će „sloboda drugoga postati sakralni prostor“¹³, koji će poticati na bezuvjetno poštovanje drugog i drugačijeg.

¹² priznato Westfalskim mirom, 1648.g.

¹³ B. Sbutega, <http://durmitor.wordpress.com/2011/06/27/>. Dostupno: 23.11.2012.

Zaštita vjerskih sloboda u pojedinim državama ovisi o odnosu između države i vjerskih zajednica, no, u međunarodnim dokumentima ne propisuje se neki određeni model po kojem bi se ti odnosi uređivali. Smatra se da neutralni odnos između vjere i države najbolje osigurava punu zaštitu vjerskih sloboda, a odvojenost i autonomiju vjerskog i državnog područja omogućuje laičnost demokratskih uređenja. Laičnost je zajednički europski model odnosa između države i vjerskih zajednica koji je duboko ukorijenjen u političkoj kulturi Zapadne Europe, a odražava se u dokumentima i ustavnim normama koje uređuju pitanja vjerskih sloboda i pitanja odnosa vjerskih zajednica i države. Njima se osigurava neutralnost državnih vlasti na području vjere i uvjerenja te poštivanje slobode i prava svakog pojedinca na slobodu mišljenja, savjesti i vjere, uz zaštitu vjerskih sloboda od strane države.

Za uživanje vjerskih sloboda, uz načelo laičnosti, vrlo je važno poštivanje načela nediskriminacije, koje i samo pripada vrijednostima demokratskog društva. Ovo je načelo, kad je u pitanju vjera, povezano sa zahtjevima protiv isključivanja, ograničenja, razlikovanja ili pak davanja bilo kakve prednosti, na vjerskoj osnovi, i to u području javnog i privatnog života pojedinca. Jedna od temeljnih vrijednosti pluralističkog društva je snošljivost koja treba omogućavati slobodnu razmjenu stavova te mogućnost zajedničkog zastupanja interesa, što potvrđuje i filozof J. Habermas (Van der Want, ur., 2009, 7) u svojoj tvrdnji da snošljivost ima središnji značaj u današnjim multireligijskim demokratskim društvima. Razvijanje kulture snošljivosti i poštovanja prava na različitost važan je uvjet suživota u pluralnim demokratskim društvima. Tome se u području vjere pridružuje i potreba dijaloga i međureligijskog dijaloga s onima koji vjeruju drukčije ili uopće ne vjeruju, kako bi se kroz upoznavanje uklanjale predrasude i stereotipi kao izvori nerazumijevanja i neprijateljstva.

Promjene u shvaćanju demokracije koje su se događale zadnjih desetljeća pokazuju da se demokracija ne događa samo unutar granica nacionalnih, suverenih država, već da prelazi na međunarodni i globalni plan. Nekadašnje nacionalne države dio svog suvereniteta ustupaju međunarodnom nadzoru, osobito u pitanjima zaštite ljudskih prava, ili pak međunarodnim i regionalnim institucijama vezanim uz gospodarska ili politička pitanja. Pod utjecajem globalnog povezivanja, homogene nacionalne države prerastaju u nova multietnička, multireligijska i kulturalno-pluralna društva. Složenost ovih prilika pridonosi i sve prisutnijoj krizi demokracije zahvaćene problemima i zamkama globalizacije, pri čemu globalno-tržišni interesi žele upravljati svijetom prema vlastitim zakonitostima. U tim se procesima jasno očituje napetost i raskorak između demokratskog ideala kojem demokracija teži i konkretne realnosti u kojoj živi. Krizne točke demokracije S.Castles (Birzea, 2000, 11) navodi kao „kontradikcije demokracije“, među kojima nabroja devet „kontradikcija“, i to: inkluziju

nasuprot isključivanju, tržište nasuprot državi, rastuće bogatstvo nasuprot rastućem siromaštvu, umreženost nasuprot pojedincu, univerzalno nasuprot lokalnom, proizvodnja nasuprot okolišu, modernost nasuprot postmodernosti, nacionalno građanstvo nasuprot globalnom građanstvu te globalizacija odozdo nasuprot globalizaciji odozgo. Nedostatke demokracije G. Hermet (Birzea, 2000, 11) prepoznaje kao postojanje trajnog „demokratskog deficita“ koji demokraciju usmjerava neprestanom procesu preispitivanja i usavršavanja, kako bi se ovaj deficit smanjio. Kao jedan od najvažnijih načina smanjenja „demokratskog deficita“ smatra se razvoj demokratske kulture građana koja se najuspješnije razvija kroz građansko obrazovanje. Nedovoljna obrazovanost i nepripremljenost građana za aktivnu participaciju može demokraciju vrlo lako pretvoriti u svoju suprotnost, stoga se danas kao jedan od najvećih neprijatelja demokracije smatra upravo neobrazovanost. Osim neobrazovanosti, mnogi autori nabrajaju i druge pojave koje vode propadanju demokracije u pojedinom društvu, kao primjerice slabljenje mehanizama zaštite demokratskih prava, neučinkovitost vodstva i vladanja, indiferentnost građana prema sudjelovanju u demokratskom društvu, prevlast osobnih interesa, preveliki rast populacije, siromaštvo te uzurpacija moći od strane antidemokratskih skupina. Kao jedan od odgovora na krizu demokracije i kao pokušaj iznalaženja izlaza, javljaju se i najnovija prava na djelotvornu i odgovornu vladavinu. Smatra se pak da ova prava treba urediti na međunarodnoj razini, kako bi zajedno s pravima na solidarnost i suradnju dali učinkoviti odgovor na nastale probleme. Taj bi se odgovor morao kretati u smjeru uspostavljanja što pravednijih društvenih odnosa, osobito jačanjem civilnog društva kao posrednika između građana i vlasti te uspostavom participativne demokracije u kojoj će svaki građanin aktivno sudjelovati.

Danas se od države sve manje očekuje da vlada, a sve više da služi svojim građanima, da promiče i štiti njihova temeljna prava i slobode provodeći vladavinu prava, stvarajući pretpostavke za sigurnost, pravdu i mir. Koliko je neka vlast demokratska procjenjuje se upravo prema razini zaštite temeljnih prava i sloboda njezinih građana pa osnovno pitanje demokratskog društva nije toliko priznavanje demokratskih prava, nego daleko više djelotvornost njihove zaštite i promicanja. Time se donekle mijenja i sama ideja demokracije, jer što je veći broj prava zaštićen ustavom i međunarodnim standardima, to je sve manje slobodnog prostora i za demokratsko odlučivanje, ali u isto vrijeme i sve manje mogućnosti za političke zloporabe od strane pojedinih interesnih skupina.

Demokracija kao trajni, nedovršeni proces nosi u sebi zahtjev i potrebu stalnog zalaganja za temeljne demokratske vrijednosti. One potvrđuju uvjerenje da demokracija, iako nije idealno političko uređenje i unatoč proturječnostima i stranputicama kojima je izvrgnuta,

još uvijek je, kako pomalo sarkastično primjećuje W. Churchill, „najlošija državna forma ako se izuzmu sve ostale“.¹⁴ Demokracija ovisi o aktivnom zauzimanju svakog pojedinca, odnosno o svim članovima demokratskog društva, jer prema riječima A. Lincolna „cijena slobode nije u „neprestano bdjeti“ već „neprestano biti aktivan“ (Arthur, ur., 2008, 18), stoga i demokratski prostor slobode za svoj opstanak i razvoj zahtijeva neprestano aktivno zauzimanje građana.

1.2. Obrazovanje za demokratsko ili aktivno građanstvo u međunarodnim i europskim smjernicama

Devedesetih godina, nakon pada komunizma i postupnog priključivanja europskih zemalja Istočnog bloka krugu europskih demokratskih zemalja, raste vizija „nove Europe“ koja se određuje kao „široko područje demokratske sigurnosti“ (Spajić-Vrkaš, 2001, 289). Za izgradnju Europe kao područja demokratske sigurnosti sve se europske zemlje obvezuju promovirati temeljne europske vrijednosti,¹⁵ među kojima su parlamentarna i pluralistička demokracija, vladavina prava, nedjeljivost i univerzalnost ljudskih prava te zajedničko kulturno nasljeđe obogaćeno različitostima. Konkretnije mjere za promicanje tih vrijednosti donose se u Planu djelovanja, koji je usvojen na Drugom samitu u Strasbourgu 1997., na kojem su sudjelovali predstavnici novih članica Vijeća Europe, a u kojem je jedan od četiri stratejska cilja bilo i promicanje demokratskih vrijednosti i kulturne različitosti. Pri tom je među aktivnostima i mjerama za ostvarivanje ovoga strateškog cilja, najvažnije mjesto dobilo obrazovanje. Do tada su prioritete među čimbenicima razvoja demokracije imali dogovori, diplomatske aktivnosti i pravne mjere zemalja članica, dok se obrazovanju kao čimbeniku razvoja demokracije nije pridavala posebna važnost. No, sada se otkriva sasvim novo shvaćanje uloge obrazovanja, koje se smatra najsnažnijim sredstvom za postizanje punog poštivanja ljudskih prava te istinskog razvoja demokracije i osiguranja mira.

Usporedno s tim i ciljevi obrazovanja u Europi sve se više sagledavaju u povezanosti kulture ljudskih prava i građanske odgovornosti, što sve rezultira pokretanjem posebnog projekta Vijeća Europe 1997. pod nazivom Projekt o obrazovanju za demokratsko građanstvo. U tom je projektu obrazovanje za demokratsko građanstvo definirano kao skup različitih i složenih postupaka u sklopu cjeloživotnog formalnog i neformalnog obrazovanja, čiji je cilj priprema djece, mladih i odraslih za aktivno i odgovorno sudjelovanje u donošenju

¹⁴ Dostupno na: <http://wais.stanford.edu/Democracy>. (15.10.2013.)

¹⁵ donesene na Prvom samitu zemalja članica Vijeća Europe u Beču, 1993.g.

odluka, od školske institucije do lokalne zajednice (Spajić-Vrkaš, 2001). Pretpostavljalo se također da će djeca, mladi i odrasli na taj način stjecati znanja, vještine i stavove važne za razvijanje građanske kulture, povezane s kulturom ljudskih prava, društvenom kohezijom, razumijevanjem i snošljivošću, važnima za život u multikulturalnom društvu.

No, ne smije se zanemariti ni širi okvir koji je dalo i međunarodno djelovanje UNESCO-a na području obrazovanja za zaštitu prava i sloboda pojedinaca. O tome, kao i o nizu europskih dokumenata koji su pratili širenje i unaprjeđenje obrazovanja za demokratsko građanstvo biti će riječi u sljedećem tekstu.

1.2.1. Međunarodne smjernice u obrazovanju za demokratsko ili aktivno građanstvo

UNESCO kao posebna organizacija UN-a za unaprjeđenje obrazovanja, znanosti i kulture, preuzima 1946. zadatke kojima se žele oživotvoriti međunarodni ciljevi u zaštiti prava i sloboda pojedinca, a koji su proizašli iz načela Povelje Ujedinjenih naroda i Opće deklaracije o ljudskim pravima. Među polazištima UNESCO-va Statuta, koji zacrtavaju smjer njegova djelovanja, između ostalih se ističe da je „širenje kulture i obrazovanje čovječanstva za pravdu, slobodu i mir uvjet ljudskog dostojanstva i sveta dužnost koju svi narodi moraju ispuniti u duhu uzajamne skrbi i pomoći“ (Spajić-Vrkaš i sur., 2004, 122).

Pod okriljem UNESCO-a određuju se tada međunarodni standardi u obrazovanju donošenjem mnogih međunarodnih dokumenata, kao što su, Konvencija protiv diskriminacije u obrazovanju¹⁶ 1960., Deklaracija o načelima snošljivosti,¹⁷ 1995., ali i izradom programa koji promiču međunarodne obrazovne standarde. No, ostvarivanje tih programa nije uvijek prolazilo bez poteškoća te su ih pratili trajni naponi prema jasnijoj i boljoj primjeni obrazovnih politika.

Zanimljivo je promotriti kako su se s vremenom mijenjala težišta UNESCO-vih obrazovnih programa koja su pratila aktualne potrebe u svijetu, a koja se najbolje ogledaju u njihovim nazivima. U početku, 1945. obrazovni su programi naglašavali mir, sigurnost, međunarodno razumijevanje i suradnju; godine 1974. to se mijenja pa se uz međunarodno razumijevanje i suradnju naglašava poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda, ali i tema razoružanja. Posljednja desetljeća, obilježena porastom globalne međuovisnosti, donijela su i zahtjeve za novim znanjima, vještinama i vrijednostima. Kao središnje teme međunarodnih

¹⁶ Dostupno na: <http://www.minoritycentre.org/library/unesco-konvencija-protiv-diskriminacije-u-odgoju-i-obrazovanju>. (07.03.2013.).

¹⁷ Dostupno na: http://www.unesco.org/webworld/peace_library/UNESCO/HRIGHTS/124-129.HTM. (07.03.2013.).

obrazovnih programa, uz mir, ljudska prava, zaštitu okoliša, multikulturalnost, nameću se i nove aktualne teme kao demokracija, razvoj, snošljivost.

Prva opsežna strategija razvoja obrazovanja, koja je promovirala međunarodne ciljeve, bila je Preporuka o obrazovanju za međunarodno razumijevanje, suradnju i mir te poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda (Spajić-Vrkaš i sur., 2004, 123) donesena 1974. i nazvana kraće „međunarodno obrazovanje“. Preporuka je pozivala vlade država članica da svoje obrazovne politike usklade sa suvremenim međunarodnim interesima proizašlim iz rastuće globalne povezanosti, a koji traže nova znanja i vještine. U njezinim se Temeljnim načelima naglašava da obrazovanje treba biti prožeto ciljevima i svrhom naglašenim osobito u 26. članku, stavak 2. Opće deklaracije o ljudskim pravima u kojem se određuje da „obrazovanje treba težiti punom razvoju ljuske osobe i jačanju poštivanja ljudskih prava i temeljnih sloboda (...) mora unaprjeđivati razumijevanje, snošljivost i prijateljstvo među nacionalnim, rasnim i vjerskim grupama te podupirati djelatnost UN-a na očuvanju mira“ (Temeljni međunarodni dokumenti iz područja odgoja i obrazovanja za ljudska prava, 1999, 45). Ujedno se određuju i ciljevi koji se smatraju ključnim načelima prosvjetne politike, kao što su: međunarodna dimenzija i globalna perspektiva, razumijevanje svih naroda i kultura, svijest o globalnoj međusobnoj ovisnosti, o pravima i odgovornostima, sposobnost komuniciranja, međunarodna solidarnost i suradnja, spremnost pojedinca da sudjeluje u rješavanju problema zajednice i svijeta; no, određuju se i zadaci u svezi obrazovanja učitelja, nastavnih programa, sredstava i pomagala, istraživanja te međunarodne povezanosti i suradnje.

No, zadnjih petnaestak godina uznemirujući kontekst sve većeg kršenja ljudskih prava, uslijed bujanja nacionalizama, ksenofobije, rasizma, seksizma te vjerske nesnošljivosti, iznjedrio je nekoliko važnih dokumenata za međunarodno obrazovanje. Među njima se ističe Svjetski plan djelovanja u obrazovanju za ljudska prava i demokraciju (Spajić-Vrkaš, ur., 2001, 228) donesen na Međunarodnom kongresu o obrazovanju za ljudska prava i demokraciju, u Montrealu 1993. Temeljni cilj plana bilo je obrazovanje za ljudska prava, izgradnja kulture ljudskih prava, nadopuna dosadašnjeg pristupa u razvoju demokracije i prihvaćanje nenasilnih metoda rješavanja sukoba. Osobito se pri tom naglašava odgovornost i aktivno sudjelovanje država u ostvarivanju Plana, primjerice u određivanju ciljeva odgoja i obrazovanja za ljudska prava, podizanju svijesti u državnim strukturama, osiguranju fondova za različite inicijative na tom području.

Sljedeći važan dokument je Bečka deklaracija i program djelovanja (isto, 289), donesen na Međunarodnoj konferenciji o ljudskim pravima u Beču 1993., koja teži sveobuhvatnom

promicanju ljudskih prava kroz formalno i neformalno obrazovanje te preko informiranja javnosti, uz suradnju javnog i građanskog društva. Ujedno Deklaracija poziva da se na nacionalnoj razini izrade posebni programi i strategije za pristup obrazovanju i informiranju za ljudska prava.

U zaključcima donesenim na spomenutom međunarodnom kongresu te međunarodnoj konferenciji o ljudskim pravima polazi se od načela da svatko ima pravo znati svoja prava, izvedenog iz čl. 26., stavka 2. Opće deklaracije o ljudskim pravima, koji govori o obrazovanju usmjerenom punom razvoju ljudske osobe te jačanju ljudskih prava i temeljnih sloboda (Spajić-Vrkaš, ur., 2001, 19-20). Nakon tih zaključaka pokreće se svjetska kampanja koja želi osvijestiti važnost obrazovanja za ljudska prava te ga uključiti na sve razine i oblike formalnog i neformalnog obrazovanja.

Zatim, 1994.g. UNESCO donosi Program kulture mira (Spajić-Vrkaš i sur., 2004, 125) kojim želi kulturu rata i nasilja, zamijeniti kulturom mira, u kojoj se teži jednakosti, poštivanju i dijalogu. Podršku za to nalazi u Seviljskoj izjavi o nasilju (1986.) u kojoj se i sa znanstvenog aspekta odbacuju biološki korijeni ljudske agresije te se vjeruje da, kao što „rat započinje u našim glavama“ u njima započinje i mir, a „vrsta koja je izmislila rat, sposobna je izmisliti i mir“ (Spajić-Vrkaš, ur., 2001, 227). Taj program teži promicanju vrijednosti života, slobode, pravde, snošljivosti, solidarnosti, ljudskih prava s naglaskom na ravnopravnost muškaraca i žena, na otpor prema nasilju te odgovornosti civilnog društva za razvoj demokracije i mira u svijetu.

Izazovi s kojima se suočavalo promicanje kulture mira, ljudskih prava, demokracije i razvoja, urodili su pojavom još jednog važnog UNESCO-voeg dokumenta koji postavlja vrlo važne smjernice za strategije i planove djelovanja na institucionalnoj i nacionalnoj razini. To je Deklaracija 44. Međunarodne konferencije o obrazovanju i Cjeloviti okvir djelovanja u obrazovanju za mir, ljudska prava i demokraciju, 1995. (Spajić-Vrkaš i sur., 2004, 125) koji želi predstaviti cjeloviti pristup problemima i strategijama u obrazovanju za mir, ljudska prava i demokraciju. U Cjelovitom okviru se utvrđuju načela i ciljevi djelovanja te strategije djelovanja za stvaranje prosvjetne politike u državama te za suradnju među zemljama. Osobito se naglašava da strategije djelovanja moraju uzimati u obzir povijesne, vjerske i kulturne posebnosti pojedine zemlje, čime se potiče čuvanje i poštovanje posebnosti različitih identiteta.

Kao konačni cilj obrazovanja za mir ljudska prava i demokraciju ova Deklaracija ističe potrebu da se kod svakog pojedinca razvije osjećaj za opće vrijednosti i ponašanja na kojima se temelji kultura mira. Naglašava također da obrazovanje mora razvijati osjećaje poštovanja

slobode, razvijati vještine nenasilnog rješavanja sukoba, jačanje solidarnosti i odgovornosti te prihvaćanje razlika kao društvene vrijednosti i bogatstva.

Rast globalne povezanosti, širenje komunikacije, mobilnosti i migracija stanovništva, suočava suvremeni svijet također i s problemom rastuće nesnošljivosti kao globalne opasnosti. Želeći odgovoriti na ovu globalnu prijetnju UNESCO 1995. donosi Deklaraciju o načelima snošljivosti (Spajić-Vrkaš i sur. 2004, 127) koja naglašava da je u suvremenom svijetu snošljivost postala važnija nego ikad prije, da je odgoj i obrazovanje najdjelotvornije sredstvo za njezino sprječavanje te da odgoj za snošljivost mora biti shvaćen kao imperativ svih odgojno-obrazovnih politika. U Deklaraciji se poziva na poštivanje prava na različitost i jednakost na razinama od državne uprave do škola; na donošenje pravednih zakona i sprječavanja društvenog isključivanja pojedinaca i skupina; uvođenje obrazovanja za snošljivost koje uključuje učenje o vlastitim pravima i slobodama, zaštitu prava drugih kao i razotkrivanje svih izvora nesnošljivosti.

Uočavajući ozbiljnost svjetske situacije, iste godine i Organizacija UN-a, proglašava Desetljeće obrazovanja za ljudska prava UN-a, u trajanju od 1995.-2005. (Spajić-Vrkaš i sur., 2004,128). U Planu djelovanja Desetljeća pozivaju se vlade, nevladine udruge te civilno društvo da na svim razinama promiču kulturu ljudskih prava. Plan djelovanja obuhvaća široko polje djelovanja koje se kreće od početne analize potreba i stvaranja strategija unaprjeđenja obrazovanja za ljudska prava, zatim izrade programa i obrazovnih materijala, jačanja uloge medija u promicanju tog obrazovanja te globalnog širenja Deklaracije o ljudskim pravima.

Na zahtjeve Desetljeća odgovara i UNESCO koji u svojim srednjoročnim strategijama stavlja obrazovanje za ljudska prava među prioritete te započinje izradu Cjelovite strategije za ljudska prava. U Cjelovitoj strategiji naglasak se stavlja na potrebe unaprjeđivanja međunarodnih standarda u nacionalnim obrazovnim sustavima, na ideji razvoja utemeljenoj na načelima ljudskih prava, holističkom pristupu učenju ljudskih prava, promicanju kulturnih razlika utemeljenih na ljudskim pravima, jačanju međunarodne suradnje na području obrazovanja za ljudska prava uz korištenje obrazovnih mreža. U težnji za što potpunijim promicanjem ljudskih prava sve je jasnije da u osvješćivanju javnosti o ljudskim pravima važnu ulogu imaju pojedinci, nevladine organizacije te javne ustanove i to putem obrazovanja, informiranja i istraživanja. To se jasno ocrtava i u UN-ovoj Deklaraciji o pravima i odgovornostima pojedinaca, grupa i društvenih tijela u promicanju i zaštiti univerzalno priznatih ljudskih prava i temeljnih sloboda, iz 1998. U njoj se upućuje poziv državama da stvore uvjete za uživanje ljudskih prava u vidu donošenja zakona, primjene

međunarodnih instrumenata ljudskih prava, podupiranja osnivanja neovisnih institucija za zaštitu ljudskih prava, uvođenja obrazovanja za ljudska prava u obrazovni sustav i u programe izobrazbe javnih službenika, pravnika, policije, vojske. Također se u Deklaraciji smatra individualno i kolektivno promicanje i djelovanje na zaštitu ljudskih prava općim ljudskim pravom koje u sebi uključuje pravo na traženje, širenje i čuvanje informacija o ljudskim pravima, pravo na prosvjed protiv kršenja ljudskih prava kao i pravo na komunikaciju s nevladinim ili međuvladinim udrugama.

Uza sve ove dokumente značajan poticaj obrazovanju za ljudska prava pridonijelo je i Izvješće UNESCO-va Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće (Delors, 1998) koje je vodio J. Delors, a koji govori o četiri „stupa“ obrazovanja za budućnost, poznata kao: učiti znati, učiti činiti, učiti biti i učiti živjeti zajedno, koji pridonose da se obrazovanjem pokušaju postići ideali mira, pravde i slobode. Tim je izvješćem UNESCO predstavio i koncept cjeloživotnog učenja koji postaje ključan za dvadesetprvo stoljeće čime je potvrdio stajališta o nezamjenjivoj važnosti obrazovanja, kako za osobni razvitak pojedinca, tako i za odnose među pojedincima, skupinama i narodima.

Sam izraz „obrazovanje za ljudska prava“ obuhvaća čitavu paletu formalnih i neformalnih obrazovnih programa koji načela ljudskih prava i sloboda povezuju, primjerice, s idejama aktivnog građanstva, civilne akcije, izgradnje i očuvanja mira, pregovaranja i posredovanja, snošljivosti, oslobađanja od stereotipa i predrasuda, interkulturalnog razumijevanja, održivog razvoja, globalne povezanosti i sl. Ovi različiti pristupi obrazovanju za ljudska prava proizašli su iz mnogovrsnih zahtjeva s kojima se suočava obrazovanje posljednjih desetljeća, od izazova globalizacije, nasilja, ratova, terorizma, do nezainteresiranosti građana za demokratsko participiranje. Obrazovanje za ljudska prava našlo se u središtu interesa prosvjetnih politika početkom devedesetih godina, no, počeci obrazovanja za ljudska prava, koji se prvotno pojavljuju u civilnom sektoru, sežu mnogo ranije. Razvoj toga obrazovanja može se pratiti u nekoliko etapa počevši od: internacionalizacije ljudskih prava 1948. pa do kraja šezdesetih godina, kada se naglašava podučavanje djece, mladih i odraslih o ljudskim pravima; zatim od početaka sedamdesetih godina kada je naglasak stavljen na osvješćivanje povreda ljudskih prava i suosjećanje sa žrtvama te posljednja etapa, od početaka devedesetih kada se radi na razvoju osobne odgovornosti i poduzimanja akcija u zaštiti ljudskih prava.

U Smjernicama za nacionalne planove djelovanja u Desetljeću obrazovanja za ljudska prava Ujedinjenih naroda, među ciljevima obrazovanja za ljudska prava ističe se osvješćivanje o temeljnim osobinama ljudskih prava te važnost aktivnog promicanja i zaštite

ljudskih prava, što uključuje i poznavanje instrumenata ljudskih prava te širenje znanja i informiranje o njima. Smatra se također da učenje o ljudskim pravima mora sadržavati tri dimenzije koje uključuju:

1. usvajanje znanja o ljudskim pravima
2. razvijanje vještina i stavova koji su bitni za promicanje, zaštitu ljudskih prava
3. okolinu u kojoj se uči i poučava na način da se živi u ljudskim pravima.

Uzimajući u obzir ove tri dimenzije, obrazovanje za ljudska prava može se odrediti kao „obrazovanje o, za i u: ljudskom dostojanstvu; univerzalnosti, nedjeljivosti, međuovisnosti, neotuđivosti i višestrukosti prava i sloboda svakog pojedinca; jednakosti, različitosti i nediskriminaciji; pravdi i vladavini prava; odgovornosti i samoodgovornosti temeljenoj na pravima“ (Spajić-Vrkaš i sur., 2004, 147).

Većina autora smatra da se pri izradi programa na području ljudskih prava moraju poštivati tri osnovna cilja, koji se moraju ostvarivati u cjeloživotnoj perspektivi, a to su:

1. postizanje znanja i vještina, što znači usvajanje temeljnih pojmova, razvoj intelektualnih i socijalnih vještina
2. prihvaćanje vrijednosti i stavova, tj. nova znanja prihvatiti kao svoje osobne vrijednosti te oblikovati stavove u skladu s tim vrijednostima
3. usvajanje ponašanja, djelovanja u skladu s prihvaćenim vrijednostima i stavovima.

Što se tiče ciljnih skupina u obrazovanju za ljudska prava, prema *Human Rights USA* (Spajić Vrkaš i sur., 2004, 146), poznatoj nevladinoj organizaciji, spominje se osam važnih ciljnih skupina. To su: djeca/učenici i njihovi roditelji; posebno osjetljive skupine, najčešće žrtve kršenja ljudskih prava; djelatnici u sustavu obrazovanja; profesije koje su izravno odgovorne za dobrobit građana; predstavnici civilnog društva; državni zaposlenici; predstavnici poslovnog svijeta; vjerske vođe i svećenstvo.

Modeli obrazovanja za ljudska prava najčešće se dijele prema ciljevima koje program želi ostvariti, pa iz toga proizlaze tri skupine modela. To su:

1. modeli usmjereni na sadržaj programa
2. modeli usredotočeni na individualni razvoj učenika
3. modeli usredotočeni na društvene promjene i dobrobit zajednice.

Jedna od najvažnijih autoriteta na području obrazovanja za ljudska prava, B. Reardon, modele toga obrazovanja podijelila je u četiri skupine:

1. prvi model, koji njeguje povijesni pristup, usmjeren je na poučavanje o ljudskim pravima kroz povijest

2. drugi model usmjeren je na upoznavanje međunarodnih standarda ljudskih prava i mehanizama njihove zaštite
3. treći model ima rekonstruktivan pristup, a naglašava razvoj vještina i stavova koji se pretaču u konkretne akcije
4. četvrti model ima vrijednosni pristup u kojem se ljudska prava vide kao sustav etičkih načela koji usmjeruju ljudsko ponašanje. Ljudsko dostojanstvo je središte toga modela, a povezano je s pet vrijednosti koje obuhvaćaju slobodu pojedinca, demokratsku participaciju, jednake mogućnosti, ravnopravnost u gospodarstvu i održivi okoliš (Spajić-Vrkaš i sur., 2004, 146).

Polazište pak druge autorice, F. Tibbitts (isto, 146), jedne od autoriteta na području ljudskih prava, govori da podjela modela obrazovanja za ljudska prava mora uzimati u obzir ulogu koju ti modeli imaju u konkretnom društvu i promjeni toga društva kao i u izgradnji kulture ljudskih prava. Ona stoga nudi piramidalnu podjelu modela obrazovanja za ljudska prava koji se pretežno odvija u civilnom sektoru:

1. prvi model obuhvaća vrijednosti i svijest, u kojem se kroz kampanje želi osvijestiti temeljna znanja o međunarodnim standardima ljudskih prava u cilju integracije u sustav društvenih vrijednosti
2. drugi model obuhvaća odgovornost, a usmjeren je na stjecanje specijalističkih znanja iz međunarodnog i domaćeg prava, etičke kodekse te posljedice kršenja i zaštitu ljudskih prava
3. treći model je transformacija, koji uz osvješćivanje ljudskih prava uključuje razvoj liderstva, nenasilno rješavanje sukoba, zaštitu socijalnih prava, a najviše se primjenjuje kod izbjeglica, žrtava nasilja te siromašnih.

U posljednje vrijeme različiti pristupi u obrazovanju za ljudska prava sve se više međusobno kombiniraju te se programi utemeljuju i na nekoliko načela ljudskih prava, kao primjerice, na pravima, slobodama, odgovornosti, jednakosti, dostojanstvu, nediskriminaciji i sl. Tim se pristupima želi dati odgovor na potrebe pojedinih društava pa se tako negdje daje prednost obrazovanju za ljudska prava i slobode, negdje pak građanskom obrazovanju ili temama za mir, ponegdje opet potrebama multikulturnih zajednica ili očuvanju okoliša i održivog razvoja.

Izneseni pristupi i programi zapravo odražavaju pojedine kategorije ljudskih prava, počevši od prava na slobodu koje se povezuje s građanskim i političkim obrazovanjem. Zatim prava na jednakost koje je povezano primjerice s interkulturalnim ili antirasističkim obrazovanjem. Prava na solidarnost povezuju se s obrazovanjem za mir, održivi razvoj i sl.

Prava na dobru vladavinu povezuju se s obrazovanjem za civilne akcije, odgovornost, globalno obrazovanje itd.

Obrazovanje za ljudska prava predstavlja, stoga, zajedničku točku mnogih programa kojima se više ili manje promiču pojedine kategorije prava i sloboda. Među tim programima povezanim s ljudskim pravima ističu se: građansko obrazovanje, interkulturno obrazovanje, obrazovanje za snošljivost, obrazovanje za mir, obrazovanje za razvoj, globalno obrazovanje, obrazovanje za vrijednosti i sl.

Veliki nedostatak međunarodnih obrazovnih programa jest da često ne ostvaruju željene rezultate na nacionalnim i lokalnim razinama zbog nedovoljno razvijenih i razrađenih sustava prikupljanja, analiziranja i praćenja primjene međunarodnih obrazovnih standarda. Postojeći Permanentni sustav izvještavanja primjenjivao se samo na Preporuku o obrazovanju za međunarodno razumijevanje, suradnju i mir te poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda (1974.), no, nažalost, mnoge zemlje uopće nisu dostavljale svoja izvješća o provođenju međunarodnih smjernica u obrazovanju za međunarodno razumijevanje.

Stoga UNESCO 1995. proširuje Permanentni sustav izvještavanja na još četiri dokumenta: Bečku deklaraciju i program djelovanja za ljudska prava (1993.), Svjetski plan djelovanja u obrazovanju za ljudska prava i demokraciju (1993.), Deklaraciju i Cjeloviti okvir djelovanja u obrazovanju za mir, ljudska prava i demokraciju (1995.) te na Plan djelovanja UN-ova Desetljeća obrazovanja za ljudska prava 1995.-2004., kako bi se taj najveći nedostatak međunarodnih obrazovnih programa prevladao.

Godine 2005. donosi se Svjetski program obrazovanja za ljudska prava čija je prva faza provođenja planirana za razdoblje od 2005.-2007. s tim da je kasnije ta faza produžena do 2009. U tom je razdoblju aktivnost obrazovanja za ljudska prava usredotočena na osnovno i srednje školstvo. Akcijski plan za prvu fazu ponudio je konkretne strategije i praktične ideje za provedbu plana na nacionalnim razinama, a kao ciljevi navedeni su: osnaživanje poštovanja za ljudska prava i temeljnih sloboda gdje se i obrazovanje za ljudska prava shvaća kao integralni dio prava na obrazovanje; puni razvoj ljudske osobnosti i dostojanstva; promicanje razumijevanja, snošljivosti, rodne jednakosti i prijateljstva među svim nacijama, rasnim, etničkim, religijskim i jezičnim skupinama, ali i omogućavanje svim ljudima da participiraju u slobodnom i demokratskom društvu.¹⁸

¹⁸ Plan of Action. World Programme for Human Rights Education. Dostupno na: http://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&ved=0CE0Q_xMwCQ&url=http%3A%2F%2Fwww.ohchr.org%2FDocuments%2FPublications%2FPActionEducationen.pdf. (12.04.2013.).

Odbor za ljudska prava pri UN-u u daljnjoj skrbi za ljudska prava, nalaže 2007. Savjetodavnom odboru za ljudska prava da pripremi nacrt Deklaracije koja bi stvorila okvir za implementaciju obrazovanja i treninga za ljudska prava u svim državama članicama. Godine 2010. donosi se Deklaracija o obrazovanju i izobrazbi za ljudska prava, što je označilo početak druge faze Svjetskog programa obrazovanja za ljudska prava, u trajanju od 2010.-2014. godine. Predviđeno je da obrazovanje i izobrazba za ljudska prava obuhvati sve razine obrazovanja, od predškolske do sveučilišne, kao i sve oblike obrazovanja, od formalnog, informalnog i neformalnog. Navode se i mjere za implementaciju programa na razini pojedine države te se naglašava obveza i odgovornost država da osigura obrazovanje i izobrazbu za ljudska prava koji će biti omogućen svima.

Međunarodna je zajednica, sudeći po brojnosti izloženih dokumenta, shvatila kao svoj najhitniji zadatak promicanje i zaštitu ljudskih prava kao ključni temelj jačanja mira u svijetu, u čijem ostvarivanju nezamjenjiv ulogu ima odgoj i obrazovanje.

1.2.2. Europske smjernice u obrazovanju za demokratsko ili aktivno građanstvo

Globalna politika odgoja i obrazovanja koja je usmjerena jačanju mira, demokracije i zaštiti ljudskih prava danas se na europskoj razini dodatno osigurava u djelovanju triju sustava: Vijeća Europe, Europske Unije i Organizacije za europsku sigurnosti i suradnju. Njihovo pojedinačno djelovanje biti će ocrtano u sljedećem tekstu.

1.2.2.1. Smjernice i djelovanje Vijeća Europe

Vijeće Europe se od svog osnivanja 1949. opredijelilo za zaštitu i promicanje ljudskih prava i temeljnih sloboda, za jačanje demokracije, vladavinu prava, pluralizam kao i za pronalaženje odgovora na izazove i probleme s kojima se suočava europsko društvo. Sustav europske zaštite ljudskih prava utemeljen je na dokumentima kao što su Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda (1950.), Europska kulturna konvencija (1954.), Europska socijalna povelja (1961.), Europska povelja o regionalnim i manjinskim jezicima (1992.) te Okvirna konvencija za zaštitu nacionalnih manjina (1994.) (Spajić-Vrkaš i sur., 2004, 47-54).

Svijest o tome da bi se razvoj demokratske Europe trebao temeljiti na izradi zajedničkih smjernica u obrazovanju mladih, ali i svih ostalih građana, kako bi se osposobili za odgovorno i aktivno sudjelovanje u demokratskom društvu, tek je osamdesetih godina zauzela značajnije mjesto u europskoj politici. Do tada je prevlast pozitivizma učenje o

ljudskim pravima smještala u djelokrug studija prava i međunarodnih odnosa, a rješavanje problema na području ljudskih prava sagledavala jedino u primjeni zakona. Težnja da se Europa izgradi kao područje demokratske sigurnosti, u vremenima kojima su dominirale vjerske i nacionalne nesnošljivosti, migracije te blokovska podijeljenost europskog prostora, postupno je usmjeravala i djelovanje Vijeća Europe prema području odgoja i obrazovanja. Tako je još 1966.g. donesen jedan od važnih dokumenata, Preporuka Vijeća Europe o mjerama koje valja poduzeti protiv poticanja na rasnu, nacionalnu i vjersku mržnju, koja poziva vlade članice na suzbijanje ksenofobije i rasizma, a od škola traži da mlade ljude osposobi za promicanje demokracije, za poštivanje ljudskih prava i poštivanje drugih kultura. Donošenje Preporuke bilo je potaknuto porastom nesnošljivosti prema pripadnicima drugih kultura, koja je krajem šezdesetih godina postajala sve veći problem zapadnih demokracija.

Dokumenti koji će se donositi 1980.-tih godina jasno oslikavaju promjene koje se događaju u dotadašnjem pozitivističkom stajalištu Vijeća Europe. Također se do tada i obrazovanje više povezivalo uz razvoj nacionalne svijesti i nacionalnu homogenizaciju te je europske smjernice obrazovanja doživljavalo kao izvjesno ugrožavanje suvereniteta. Postupno se djelovanje odgoja i obrazovanja prepoznaje kao ključno za postizanje mira, slobode i društvene pravde unutar okvira demokratskog društva. Dosljedno tome stvaraju se obrazovni programi koji bi trebali mlade pripremati za život u svijetu brzih promjena, pri čemu se velika pozornost pridaje programima koji naglašavaju aktivno i odgovorno zauzimanje u izgradnji demokratskih društava, zatim programima za razvoj europske dimenzije u obrazovanju kojima se želi raditi na uklanjanju stereotipa i predrasuda, kao i programima za interkulturno razumijevanje i prihvaćanje različitost, koji se pak smatraju najvažnijim instrumentom jačanja stabilnosti Europe.

Ti se programi temelje na dokumentima kao što su već spomenuta Preporuka Vijeća Europe o mjerama koje valja poduzeti protiv poticanja na rasnu, nacionalnu i vjersku mržnju (1966.), zatim Preporuka parlamentarne skupštine glede ksenofobnih stavova i pokreta u zemljama članicama (1983.) te Odluka europskih ministara o obvezi uvažavanja obrazovnih i kulturnih potreba druge generacije migranata (1984.), koja je pak potakla uključivanje interkulturnih sadržaja u obrazovne programe za učenike i za učitelje.

Kada je godine 1985. Odbor ministara Vijeća Europe donio Preporuku br. R(85)7 o poučavanju i učenju o ljudskim pravima u školama (Spajić-Vrkaš i sur., 2004,130) kao prvi dokument potpuno posvećen obrazovanju za ljudska prava, označio je prekretnicu u radu Vijeća Europe, jer se prvi put jasno odredilo kakvo obrazovanje za ljudska prava treba demokratskom razvoju multikulture Europe. Tu se pojašnjava da obrazovanje za ljudska

prava mora obuhvaćati sadržaje interkulturnog obrazovanja i obrazovanja za međunarodno razumijevanje te nenasilno rješavanje sukoba kako bi se mladi na najprikladniji način pripremali za život u pluralističkom društvu. Također se u dokumentu kao strateškom tekstu određuju načela, ciljevi, okvirni sadržaji i metode te načini uključivanja obrazovanja za ljudska prava u škole kao i savjeti za stvaranje školskog okruženja te upute o izobrazbi učitelja. Kao cilj obrazovanja djece i mladih naglašava se priprema za život u promjenjivom i multikulturnom društvu na načelima ljudskih prava, aktivno sudjelovanje u demokratskom odlučivanju, zaštita ljudskih prava i sloboda, uklanjanje stereotipa i predrasuda prema drugačijima te promicanje europske dimenzije.

Također se savjetuje uvođenje ljudskih prava već u predškolskoj dobi kada bi težište bilo stavljeno na nenasilno rješavanje sukoba i poštivanje drugih kultura, dok bi u srednjoj školi težište bilo na razumijevanju filozofskih, političkih i pravnih pojmova ljudskih prava, koji se mogu povezati s nastavom povijesti, geografije, sociologije, moralnog i vjerskog odgoja. Budući da ljudska prava uključuju i politiku, kao polazište u tim temama predlažu se odredbe međunarodnih ugovora.

Ističe se također važnost stvaranja demokratskog ozračja u školi s načelima sudjelovanja, slobode izražavanja, otvorene rasprave, pravednosti, otvorenosti škole prema lokalnoj zajednici, sudjelovanja roditelja i nevladinih udruga u nastavi i izvannastavnim aktivnostima. Naglašeno je nekoliko dimenzija obrazovanja, kao, primjerice, razumijevanje standarda i mehanizama zaštite ljudskih prava na lokalnoj, nacionalnoj, europskoj i globalnoj razini; sudjelovanje u odlučivanju te preuzimanje osobne odgovornosti.

No, još i prije donošenja Preporuke Odbor ministara Vijeća Europe donio je 1981. Deklaraciju o nesnošljivosti - prijatnji demokraciji (Spajić-Vrkaš, ur., 2001, 314) kao svojevrsan odgovor na porast nesnošljivosti prema strancima. U Deklaraciji se govori o potrebi jačanja demokratskih institucija, zagovaraju se načela pluralističke demokracije i poštivanja ljudskih prava, a Vlade država članica se obvezuju da će sprječavati širenje totalitarnih i rasističkih ideologija te svake nesnošljivosti, da će zakonodavstvo uskladiti s tim ciljevima, uvoditi odgoj i obrazovanje za ljudska prava u škole, koje će pak promicati školsko ozračje u kojem se poštuju vrijednosti drugih kultura.

a) Prva faza razvoja obrazovanja za demokratsko građanstvo (1997. - 2000.)

Novi veliki poticaj širenju ovih ideja demokracije i ljudskih prava udahnula su dva samita Vijeća Europe, prvi 1993. u Beču, kada je prihvaćena Bečka deklaracija i plan

djelovanje te drugi samit 1997. u Strasbourgu povodom proširenja Vijeća Europe novim članicama iz bivših socijalističkih zemalja.

U Bečkoj deklaraciji i planu djelovanja u čijem se Zaključnom dokumentu izražava želja i nastojanje za izgradnjom Europe kao „širokog područja demokratske sigurnosti“ (Spajić-Vrkaš, ur., 2001, 289) sve se europske vlade obvezuju na promicanje četiri temeljne europske vrijednosti: pluralističke i parlamentarne demokracije, nedjeljivosti i univerzalnosti ljudskih prava, vladavini prava te zajedničkoj kulturnoj baštini obogaćenoj različitošću. Određuju se i tri strateška zadatka Vijeća Europe:

1. reforma mehanizama nadzora Europske konvencije o ljudskim pravima, kojom se uspostavlja Europski sud za ljudska prava
2. zaštita nacionalnih manjina, izradom međunarodnih pravnih instrumenata koji određuju načela i osiguravaju zaštitu nacionalnih manjina
3. borba protiv rasizma, ksenofobije, antisemitizma i nesnošljivosti, pokretanjem kampanja mladih za snošljivost i jednakost.

U okviru završnog dokumenta prihvaćena je i Deklaracija i plan djelovanja u borbi protiv rasizma, ksenofobije, antisemitizma i nesnošljivosti, (isto, 294-295) u kojoj se izričito naglašava potreba istraživanja uzroka rasne i drugih nesnošljivosti te pronalaženje mjera za njihovo suzbijanje, promicanje obrazovanja za ljudska prava i poštivanje kulturnih razlika i uvođenje programa koji će suzbijati predrasude u nastavi povijesti i koristiti pozitivne međukulturne i međureligijske odnose.

Vijeće Europe je tijekom devedesetih godina čak više puta naglašavalo da je za promicanje pozitivnih stavova prema kulturnim razlikama u Europi vrlo važno unaprijediti obrazovanje za ljudska prava, učenje jezika te napraviti reviziju nastave povijesti. Tako u svojoj Preporuci br. 1346 (1997) 1 O obrazovanju za ljudska prava (Batarelo i sur., 2010,16) Parlamentarna skupština upozorava da situacija s ljudskim pravima u Europi nije nimalo zadovoljavajuća, pa predlaže da se zemljama članicama uputi poziv sa zadacima koji se odnose na: uklanjanje sadržaja koji pridonose pojavi stereotipa iz svih nastavnih programa; uvođenje obrazovanja za ljudska prava u sve obrazovne programe, kao i u programe izobrazbe nastavnika, pravnika i novinara, javnih djelatnika kao policije, zatvorske čuvare i osobe koje rade s prognanicima; poticanje političara i medija da se javno zauzimaju za zaštitu ljudskih prava.

Nakon toga pojavio se niz novih odgojno-obrazovnih programa koji polaze od uspostavljenih standarda zaštite ljudskih prava, jačanja mira i demokracije. Neke od tih

programa pokrenule su same međunarodne organizacije, neke međuvladine udruge, a neki programi su nastali kao izraz promjene nacionalnih politika odgoja i obrazovanja.

Ciljevi ovih programa odnose se na razumijevanje i usvajanje strategija, vrijednosti i razvoj vještina koji će osposobiti učenika za suočavanje s izazovima suvremenog života.

Ti se programi odgoja i obrazovanja za ljudska prava dijele u više kategorija kao:

- programi kojima učenici mogu postizati znanja općenito o ljudskim pravima i slobodama, o mehanizmima njihove zaštite, stjecati vještine za obranu svojih i tuđih prava i usvajanju ponašanja koje pridonosi ostvarivanju ljudskih prava
- programi građanskog odgoja i obrazovanja koji osposobljavaju pojedince na aktivno promicanje temeljnih vrijednosti građanskog društva, od ljudskih prava, demokracije, mira, pluralizma, očuvanja okoliša
- programi za mir i mirno rješavanje sukoba, usmjereni na mirno rješavanje sukoba
- programi interkulturnog odgoja i obrazovanja, kojim se promiče međukulturno razumijevanje i snošljivost
- programi globalnog odgoja i obrazovanja, usmjereni na razumijevanje globalnih problema, prihvaćanje međuovisnosti svijeta.

Koliko god se ti programi naizgled međusobno razlikovali, ciljevi i sadržaji svih programa sadrže pitanja promicanja i zaštite ljudskih prava i sloboda, također većina programa naglašava aktivne postupke u odgoju i obrazovanju, a poučavanje i učenje povezuje se u jednu cjelinu tj. u suradničko učenje.

Drugi sastanak na vrhu Vijeća Europe održan je u Strasbourgu 1997. gdje europski čelnici ponovno potvrđuju viziju „nove Europe“ kojoj je cilj postizanje „većeg jedinstva između država članica, radi izgradnje slobodnijeg, snošljivijeg i pravednijeg europskog društva temeljenog na zajedničkim vrijednostima kao što su sloboda izražavanja i informiranja, kulturna različitost i jednako dostojanstvo svih ljudi“ (Spajić-Vrkaš, 2001, ur., 297).

Završnom deklaracijom i Planom djelovanja Drugog sastanka na vrhu, određena su četiri prioriteta europske politike:

- a) jačanje demokracije i zaštita ljudskih prava, kroz promicanje participativne demokracije, suzbijanje rasizma, ksenofobije, antisemitizma, nesnošljivosti i zaštite manjina
- b) unaprjeđenje društvene kohezije, preko promicanja socijalnih prava i razvoja europskih socijalnih standarda

- c) unaprjeđenje sigurnosti građana, promicanjem borbe protiv terorizma, korupcije, organiziranog kriminala, zloporabe droge
- d) odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo, promicanje europske baštine i kulturne različitosti te unaprjeđenje primjene novih informacijskih tehnologija. Između mjera koje su posebno trebale pridonijeti ostvarivanju četvrtog cilja, prioritet dobiva obrazovanje za demokratsko građanstvo (Spajić-Vrkaš, 2001, ur., 297).

Od Vijeća Europe se stoga traži da pokrene projekt koji će analizirati postojeće stanje u Europi te odrediti smjernice djelovanja na tom području, a potom izraditi model obrazovanja za demokratsko građanstvo koje će polaziti od prava i odgovornosti građana. Okvir toga modela zadan je upravo Planom djelovanja Drugog sastanka na vrhu u kojem se govori o važnosti podizanja svijesti građana o njihovim pravima i odgovornostima te poticanju mladih za sudjelovanje u civilnom društvu. Ujedno je ovaj posljednji prioritet odredio pravac i sadržaj europskih promjena u odgoju i obrazovanju.

Promjene koje su vodile prema demokratskom obrazovanju trebale su pomoći i tranzicijskim vladama u prestrukturiranju njihovih obrazovnih sustava kako bi se putem obrazovanja građani mogli pripremiti za sve izazove demokracije te usvajati demokratsku kulturu. Ujedno su te promjene trebale zaustaviti i pad društvenog angažmana i nezainteresiranost mladih za politička događanja u zapadnim društvima, koje je postajalo sve veći problem. Preispituju se stoga i stajalište prema obrazovanju kao sredstvu pretežno ekonomske integracije Europe i postupno se povezuju s potrebom psihološkog ujedinjenja Europe. U tu se svrhu i uvodi pojam „europske dimenzije“, o kojem će kasnije biti riječ, koji je želio objediniti pojmove europskog građanstva i europskog identiteta, no, koji je ostao do danas donekle nerazjašnjeni koncept. To je s jedne strane omogućilo da „europska dimenzija“ dobije različita tumačenja unutar europske raznolikosti, ali i da postane širi okvir za raspravljanje o pripremi aktivnog i odgovornog građanstva Europske unije.

Na temelju Završne deklaracije Vijeće za kulturnu suradnju Vijeća Europe izrađuje se opširni program pod nazivom Odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo (*Education for Democratic Citizenship* - EDC). Ovim se projektom htjelo odgovoriti na problem osnaživanja građana u društvu brzih promjena kroz njihovo poticanje da preuzmu odgovornu ulogu u osiguranju demokratske stabilnosti u društvu kao odgovorni, informirani i aktivni građani. U sklopu toga programa su u nekoliko europskih država formirana tzv. „sjedišta građanstva“ s ciljem pronalaženja novih mogućnosti upravljanja demokratskom zajednicom, a polazišta su načela zaštite ljudskih prava, slobode, vladavine prava, participacije i odgovornosti građana svih dobi. Istovremeno s tim promjenama, cilj europskog odgoja i obrazovanja nastoji se sve

više odrediti u kontekstu obrazovanja za demokratsko građanstvo. Obrazovanje za demokratsko građanstvo shvaćeno je kao najbolji put za smanjenje jaza između ideala kojima teži demokracija i konkretizacije tih ideala u životu. R. Dahrendorf naziva devedesete godine prošlog stoljeća „dekadom građanstva“, u kojoj dolazi do oživljavanja ideala demokratskog građanstva kao rješenja krize demokracije, ali i kao puta kojim trebaju krenuti tranzicijske zemlje bivšeg socijalističkog bloka (Birzea, 2000,7).

Sam pojam građanstva određuje se kao ukupnost građana, a izražava se kroz tri različita koncepta koja su međusobno usko isprepleteni. To su: pojam građanstva kao pravnog statusa; pojam građanstva u smislu prava i odgovornosti te pojam građanstva koji obuhvaća aktivno sudjelovanje i prakticiranje kojim se potvrđuje pripadnost društvu (Delanty, 2000). U pokušaju definiranja pojma građanstva ovisno o polazištima i naglascima, nastalo je kako navodi L. Davies (Davies, 2008), preko tristo definicija toga pojma. Primjerice, T.H. Marshall kaže da građanstvo označava status koji je nekom dodijeljen, a određuje ga građanski, politički i društveni vid; M. Walzer naglašava pak članstvo i pripadnost društvu iz kojih proizlaze odgovornosti prema zajednici (Delanty, 2000); nadalje, Plan regionalne studije Europske komisije definira građanstvo kroz prava i praksu participiranja u ekonomskom, političkom i društvenom životu, za koje su potrebne vještine i znanja; C. Birzea govori o građanstvu kao o aktivnoj pripadnosti i participaciji pojedinaca u društvu koji imaju prava i odgovornosti utjecati na politiku te stoga građanstvo, uz politički i pravni status ima i društvenu ulogu (Birzea, 2000). Politički i pravni status odnosi se na građanska, politička i socijalna prava koja država osigurava građanima, dok se društvena uloga građanina ogleda u identitetima koje pojedinci izgrađuju u odnosu na javni život i politiku. Građanstvo kao uloga ili identitet nije strogo vezan uz određeni teritorij pa se time omogućuje „institucionalni patriotizam“, kako ga naziva J. Habermas misleći pri tom na povezivanje s demokratskim institucijama, a ne isključivo s geografskim prostorom (Birzea, 2000, 11).

I globalizacijska kretanja ukazuju da je građanstvo sve manje vezano uz određeni teritorij i uz nacionalnost što utječe na fragmentaciju građanstva (Touraine, u Delanty, 2000, 126), pri čemu se dimenzije građanstva vezane uz prava, odgovornosti, identitet i nacionalnost, međusobno odvajaju budući da ih sve manje ujedinjuje čvrsti nacionalni okvir. To otvara i nove poglede na građanstvo od kojeg današnje vrijeme traži uvažavanje različitih razina djelovanja kao što su subnacionalna, nacionalna te transnacionalna razina (isto, 136). Nove dimenzije građanstva obuhvaćene su i novim pojmovima koji građanstvo sve više određuju kao post-nacionalno, postmoderno ili globalno građanstvo (Delanty, 2000, 137).

Delanty u svojoj analizi teorija građanstva uvodi i pojam kulturnog građanstva povezanog s procesom učenja, štoviše, za njega je građanstvo proces učenja koji izgrađuje i proširuje svijest onoga koji uči. Kulturno građanstvo, umjesto na političko članstvo, usmjerava se na zajedničko iskustvo, zajedničke interese, prenošenje kulture, rasprave i sl. Demokratsko građanstvo koje nije vezano za teritorij, prema R. Falku,¹⁹ teži da postane svojevrsni oblik „hodočasničkog građanstva“ (*pilgrim citizenship*) usmjerenog na globalno građanstvo, jednakost i solidarnost. Kymlicka (Kymlicka, 2003) pak uvodi pojam multikulturnog građanstva koji se odnosi na aktivan stav prema vlastitom statusu i pravima. Ono se povezuje s identitetom, solidarnošću, aktivnom participacijom, a zalaže se i za prava povezana uz manjine, kao primjerice, uz pomoć etničkim i vjerskim manjinama u izražavanju kulturnih posebnosti, uz prava na samoupravu u multinacionalnoj kulturi, uz prava na predstavnike manjina u zakonodavnim tijelima i sl.

Okruženje s kojim računa projekt obrazovanja za demokratskog građanstva je „društvo koje uči“ (Birzea, 2000), koncept koji je nastao sedamdesetih godina za koji se smatralo da jedini može odgovoriti svjetskim ekonomskim, političkim i društvenim problemima. „Društvo koje uči“ određuju osobine kao: mogućnost učenja, prenošenje znanja modernim tehnologijama, davanje jednakih prilika svima, nestajanje generacijskog jaza zbog uključivanja mladih u demokratsko odlučivanje, i sl., a cilj „društva koje uči“ je u konačnici učiniti svijet boljim. Temeljno načelo ovoga društva je cjeloživotno učenje koje obuhvaća formalne oblike učenja, neformalne i informalne oblike te široki raspon mogućih odnosa među pojedincima, skupinama, udrugama i društvenim zajednicama, tj. može se odvijati na svim mjestima gdje se ljudi sastaju te u svim razdobljima čovjekova života. Slijedom načela cjeloživotnog učenja ciljne skupine projekta Odgoja i obrazovanja za demokratsko građanstvo obuhvaćaju gotovo sve slojeve populacije, od političara, učitelja, roditelja, učenika, predstavnika sindikata, nevladinih udruga, kulturnih ustanova i slično. Stoga, preko koncepta cjeloživotnog učenja, „društvo koje uči“ objedinjuje političku, pravnu, socijalnu te kulturnu sferu demokratskog društva.

Odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo prema Rezoluciji iz Krakowa (2000.) ujedinjuje šest različitih dimenzija:

- političku dimenziju, koja obuhvaća participaciju u odlučivanju i sudjelovanje u vlasti

¹⁹ Falk, R. U: Pureza, J.M., Education for Democratic citizenship a Project of Council of Europe. Dostupno na: ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/improving/does/ser_citizen_pureza.pdf. (12.11.2012.)

- pravnu dimenziju koja podrazumijeva svijest o građanskim pravima i odgovornostima
- kulturnu dimenziju koja uključuje poštovanje prema svim ljudima i kulturama, sposobnost mirnog suživota i interkulturalnih odnosa
- društvenu i ekonomsku dimenziju, vidljivu u borbi protiv siromaštva i isključivanja, aktivnog sudjelovanja u razvoju društvene zajednice, korištenja mogućnosti koje ekonomija pruža u razvoju demokratskog društva
- europsku dimenziju koja znači svijest o jedinstvu i različitosti europske kulture kao i učenje kako živjeti u europskom kontekstu
- globalnu dimenziju koja se odnosi na prepoznavanje i promicanje globalne međuovisnosti i solidarnosti.²⁰

Ciljevi projekta Odgoja i obrazovanja za demokratsko građanstvo ističu stjecanje znanja, vrijednosti i vještina koje su potrebne za aktivno sudjelovanje u demokratskim procesima, izgrađivanje svijesti o pravima i odgovornostima te pronalaženje i utvrđivanje načina na koji će se ta znanja, vrijednosti i vještine moći naučiti i poučavati u različitim sredinama. Stjecanje građanske kompetencije učenika u procesu obrazovanja za demokratsko građanstvo odvija se kroz tri dimenzije:

1. kognitivnu dimenziju koja se odnosi na razumijevanje pojmova, ideja i sustava
2. socijalnu dimenziju koja označava sposobnost prakticiranja demokracije u različitim oblicima na svim područjima i svim razdobljima života
3. afektivnu dimenziju koja označava uočavanje i usvajanje vrijednosti.

Učenik stječe temeljna znanja koja se odnose na vladavinu prava, predstavnički oblik vlasti, participaciju, ljudska prava, odnos slobode i zakona, prava manjina i sl. Stjecanjem intelektualnih vještina učenik može kritički sagledati sve ono što nije u skladu s demokratskim procesima, dok participativne vještine osposobljavaju učenika da sudjeluje u odlučivanju, biranju, nadzoru vlasti i pregovaranju (Spajić-Vrkaš, 1999, 586). Građanska kompetencija se pak prema F. Audigieru (Duerr i sur., 2002, 84) sastoji od: kognitivne kompetencije koje su pravne i političke prirode; etičke kompetencije i vrijednosnih izbora koji se odnose na uvjerenja, načela i vrijednosti te društvene kompetencije usmjerene prema djelovanju, a koje se odnosi na sposobnost suživota, suradnje s drugima, sudjelovanje u javnim raspravama i sl. U Europskom referentnom okviru koji je donijela Europska komisija (o kojem će riječ biti kasnije) građanska se kompetencija, zajedno s interpersonalnom,

²⁰ Pureza, J.M., ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/improving/does/ser_citizen_pureza.pdf. Dostupno: 12. 11. 2012.

interkulturalnom i društvenom kompetencijom određuje kao skup kompetencija koje omogućuju pojedincu sudjelovanje u demokratskom društvu, a obuhvaćaju spremnost na sudjelovanje u demokratskom odlučivanju, u građanskim akcijama, promicanju ljudskih prava, kritičko propitivanje informacija i sl. Građanska kompetencija postiže se stjecanjem i razvijanjem građanske pismenosti (Vujčić, 2001, 210) koja pridonosi kvalitetnijem funkcioniranju demokratskog sustava, a odnosi se na usvajanje znanja i sposobnosti kojima se osposobljavaju informirani i aktivni građani. Stjecanje građanske pismenosti ovisi o institucijama koje su odgovorne za promicanje i stjecanje znanja i sposobnosti, a to su uz obrazovne institucije i mediji. Građanska kompetencija iskazuje se i u građanskim vrlinama kao što su odgovornost prema svojim pravima i pravima drugih te obuhvaća poštovanje dostojanstva svake osobe, samodisciplinu, snošljivost te rješavanje problema na načelima ljudskih prava i sloboda (Spajić-Vrkaš, 1999, 587).

Svi zadaci obrazovanja za demokratsko građanstvo ujedno su prožeti nastojanjem za podizanjem kvaliteta škole i lokalne zajednice koje nose i potiču ovaj razvoj, dok političare i odgovorne potiču da obrazovanje za demokratsko građanstvo shvate kao bitnu stavku prosvjetne politike.

Uzimajući u obzir ciljeve obrazovanja za demokratsko građanstvo, njegove dimenzije te pitanje prava i odgovornosti, može se odrediti i što obuhvaća obrazovanje za demokratsko građanstvo. Ono pak obuhvaća niz složenih praksi i aktivnosti koje se ustanovljuju „odozdo prema gore s ciljem pripremanja mladih i odraslih za aktivno i odgovorno sudjelovanje u odlučivanju na razini lokalne zajednice“ (...). „usmjereno je na osiguranje cjeloživotnih preduvjeta za usvajanje, primjenu i širenje informacija, vrijednosti i vještina povezanih s demokratskim načelima i procesima u širokom prostoru formalnih i neformalnih mogućnosti učenja i poučavanja“ (Duerr i sur., 2002, 19-20). Obrazovanje za demokratsko građanstvo shvaća se kao „učenje *o*, *za* i *u* demokraciji u smislu kulture prava i odgovornosti“ (isto, 18), koje se pak može odvijati u rasponu od pasivnih do raznih vrsta aktivnih oblika (čitanje novina, gledanje političkih emisija, razmjene ideja, glasovanje, dobrovoljni rad, stranačke akcije). Ujedno je provedba učenja za demokratsko građanstvo zamišljena kao niz formalnih, neformalnih i informalnih inicijativa u europskom sustavu obrazovanja (isto, 25) te se shvaća kao integralna djelatnost koja osposobljava građane za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom društvu, pri čemu teži razvoju kulture ljudskih prava, pripremi za život u multikulturalnom društvu, jačanju društvene kohezije i snošljivosti (isto, 25).

Na ovom su projektu bili okupljeni različiti sudionici od država članica Vijeća Europe, članova sjedišta građanstva, nevladinih udruga, Europske Unije, UNESCO-a, različitih tijela

Vijeća Europe povezanih s pitanjima pravne, političke i kulturne prirode te različitim programima koji surađuju na području obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo. Rad na projektu podijeljen je tada na tri radne grupe kako bi se što cjelovitije obuhvatilo i teorijsko i praktično područje demokratskog obrazovanja, pri čemu su se koristile raznolike metode kao konferencije, seminari, komparativna proučavanja, širenje materijala, interakcija između projekata, institucija i izvora podataka.

Pri tome je A grupa bila zadužena za izradu okvira pojmova i vještina potrebnih za promicanje demokratske prakse.

Grupa B zadužena je za poticanje razvoja sjedišta građanstva koja se odnose na inicijative u kojima građani, na lokalnoj razini, aktivno sudjeluju u odlučivanju, kao i na poticanje suradnje između onih koji sudjeluju u obrazovanju za demokratsko građanstvo (škola, roditelji, mediji, lokalna uprava, ustanove za obrazovanje odraslih).

Grupa C određivala je načine i sredstva učenja, poučavanja i izobrazbe, izgrađivala mrežu trenera u obrazovanju te razmjenjivanje informacija i iskustava na tom području.

Smjernice ovog projekta potvrđene su u Budimpešti 1999. gdje je Odbor ministara Vijeća Europe donio Deklaraciju i program obrazovanja za demokratsko građanstvo temeljeno na pravima i odgovornostima građana (Spajić-Vrkaš, ur., 2000, 324) s ciljem unapređenja i širenja obrazovanja za demokratsko građanstvo, koje bi trebalo postati bitna komponenta obrazovnih i kulturnih politika.

Prema Deklaraciji, obrazovanje za demokratsko građanstvo polazi od ideje cjeloživotnog učenja koja ga povezuje uz sva područja demokratskog života, od političkog, pravnog, socijalnog do kulturnog. Time se ujedno stvara i novi pristup obrazovanju koji odgovornost za učenje demokratskih prava i dužnosti stavlja na pojedinca, društvo i državu.

Deklaracija ujedno omogućuje prijelaz od isključivog shvaćanja obrazovanja kao prenošenja znanja u okviru formalnog obrazovanja na šire značenje obrazovanja kao usvajanja i razmjene znanja, pri čemu se koriste mnogobrojni obrazovni mediji i resursi. Sve to uvodi i nove mogućnosti učenja, uz formalno učenje (sustavi obrazovanja i izobrazbe) uvodi se mogućnost neformalnog učenja (organizirane društvene snage) te informalnog učenja (aktivnost pojedinca).

Projekt obrazovanja za demokratsko građanstvo je u osnovi učenje kako živjeti zajedno te je u nastojanju da se odrede kompetencije, uvjeti i procesi toga učenja u različitim kontekstima i s različitim sudionicima, nastala „piramida učenja za građanstvo“ (Birzea, 2000). Temelj „piramide“ je „iskustveno učenje“ u kojem učenici slijede vlastite interese i uče izravno kroz iskustvo, primjerice, One-day Parliament, tj. posjet učenika parlamentu i

sudjelovanje u različitim projektima; drugi stupanj piramide je „suradničko učenje“, koje nudi društveno interaktivno učenje, gdje prevladava proces rada u skupinama i mogućnost razvijanja socijalnih vještina vezanih uz timski rad; treći je stupanj „interkulturalno učenje“ utemeljeno na ideji negiranja hijerarhije kultura, kao i na reciprocitetu. Time se prevladava etnocentrizam i stječe razumijevanje drugih i različitih kultura te razvija suradnja u multikulturalnom okruženju; zatim, na četvrtom stupnju je „akcijsko učenje“ u kojem učenik samostalno radi i razvija svoje projekte učenja i istraživanja te završni stupanj piramide „kontekstualno učenje“ koje pretpostavlja integraciju individualnog učenja u društveni sustav, sustav zajednice, koji omogućuje učeniku da uspostavi cjelovitu sliku ciljeva i strategija učenja, ohrabruje ga i razjašnjava vrijednosti do kojih dolazi, koristi i njegovo prijašnje iskustvo, ohrabruje ga na daljnje istraživanje u svakodnevnom životu, navodi na vlastite zaključke te podržava globalnu viziju društva (isto).

U okviru formalnog učenja, primjerice, kod obveznog obrazovanja, mogući su različiti programi obrazovanja za demokratsko građanstvo: programi građanskog obrazovanja, programi odgoja i obrazovanja za ljudska prava, programi u području interkulturalnog, antirasističkog i mirovnog obrazovanja, obrazovanja za snošljivost te globalnog obrazovanja.

Sama ideja obrazovanja za demokratsko građanstvo utemeljena je na različitim pristupima koji odražavaju i različitost prioriteta pojedine zajednice, društva ili regije, no, svi pristupi imaju isti cilj - promicanja odgovornosti za demokraciju utemeljenu na ljudskim pravima. Pojedini programi prate različite prioritete, primjerice, one vezane uz zaštitu ljudskih prava, uz građansko obrazovanje, obrazovanje za mir, interkulturalno obrazovanje ili uz globalno obrazovanje.

Tako se program **građanskog obrazovanja** u današnje vrijeme provodi u cijeloj Europi, bilo preko formalnog obrazovanja ili u neformalnim oblicima. Cilj mu je promicanje odgovornog i aktivnog građanina koji je svjestan važnosti sudjelovanja u demokratskim procesima kao i svoje odgovornosti za budućnost demokratskih društava. Dokumenti Vijeća Europe vide u građanskom obrazovanju četiri dimenzije: ljudska prava, demokraciju, razvoj i mir te načela obrazovanja kao što su pluralizam, višerazinska perspektiva, institucionalni integritet, holistički pristup i kulturna pismenost.

No, ukoliko se pod građanskim obrazovanjem podrazumijeva obrazovanje mladih za aktivno sudjelovanje u demokraciji povezano s poštivanjem i promicanjem ljudskih prava, tada je ono po svojim ciljevima istovjetno obrazovanju za demokratsko građanstvo.

Program **obrazovanja za ljudska prava** kao jedan od pristupa obrazovanju za demokratsko građanstvo ujedno je i njegova ciljna vrijednost, jer su ljudska prava, njihovo

osvještivanje, promicanje i zaštita te vladavina prava i pluralizam, središte obrazovanja za demokratsko građanstvo. Dapače, sam smisao djelovanja aktivnog i odgovornog građanina jest upravo promicanje i zaštita ljudskih prava, što podrazumijeva znanje, ali i vještine i postupke oko promicanja i zaštite ljudskih prava i sloboda.

Pristup obrazovanju za demokratsko građanstvo kroz **interkulturalno obrazovanje**, naglašava važnost unošenja različitih kultura u okruženje odgoja i obrazovanja, potiče poznavanje i poštivanje različitih i drugačijih načina života. Cilj mu je otklanjati predrasude, stereotipe, etnocentrizam, rasizam, diskriminaciju te pridonositi otvorenosti prema drugim kulturama i sagledavanju vrijednosti i jedinstvenosti svake kulture.

Jedan od pristupa obrazovanju za demokratsko građanstvo je i **obrazovanje za mir**, čiji je cilj razvijanje vještina mirnog i nenasilnog djelovanja što uključuje dijalog, pregovaranje, posredovanje i suradnju sukobljenih strana. Ono teži razumijevanju pojave nasilja i sukoba te uklanjanju svih prepreka koje ugrožavaju mirne i nenasilne putove rješavanja sukoba. Time se promiče aktivno sudjelovanje građana u demokratskom razvoju kao i njihova odgovornost za mir i društvenu stabilnost.

Globalno obrazovanje kao pristup u obrazovanju za demokratsko građanstvo pridonosi jačanju svijesti učenika o sve većoj povezanosti u današnjem svijetu razlika, ali ih želi i osposobiti za suočavanje s globalnim izazovima, naučiti vještinama za rješavanje globalnih problema kao što je kršenje ljudskih prava, diskriminacija, siromaštvo, ugrožavanje okoliša. No, globalno obrazovanje ujedno potiče i poštivanje kulturnih razlika i sličnosti, pridonosi razvoju višestruke perspektive i svijesti o različitim događajima.

Što se tiče srednjeg, strukovnog, višeg i visokog obrazovanja i na tom su području ponuđeni različiti programi obrazovanja za demokratsko građanstvo. Među stručnjacima koji su također obuhvaćeni ovakvim programima, pretežno se nalaze učitelji, koji stjecanjem znanja i vještina u promicanju ljudskih prava, mogu najviše pridonijeti u osnaživanju građana i razvoju demokratskog društva.

U okviru pak neformalnog učenja važne su akcije civilnog društva, kod kojih obrazovanje za demokratsko građanstvo postaje sve zastupljenija tema u programima koje provode ove organizacije.

Nakon Deklaracije iz Budimpešte, godinu dana kasnije, donesena je u Krakowu 2000. Rezolucija o rezultatima i zaključcima završenih projekata iz srednjoročnog programa 1997.-2000., na 20. zasjedanju Stalne konferencije europskih ministara obrazovanja, koja potvrđuje rezultate završenih projekata objavljenih u nekoliko publikacija u kojima se potvrđuje cjeloživotni pristup obrazovanju za demokratsko građanstvo te određuje pojam demokratskog

građanstva u sklopu šest povezanih dimenzija: političke, pravne, socijalne, gospodarske, kulturne, europske i globalne dimenzije. Rezultati pak završenih projekata objavljeni su u više publikacija, i to: Audigier, F., *Basic Concepts and core Competencies for Education for Democratic Citizenship*; Carrey, L. i Forrester, K., *Sites of Citizenship: Empowerment, Participation and Partnership*; Duerr, K, Spajić-Vrkaš, V. i Ferreira Martins I., *Obrazovanje za demokratsko građanstvo u Europi* (objavljeno na engleskom i hrvatskom jeziku) te Forrester, K., *Education for Democratic Citizenship: Report of the Final Conference* (Duerr i sur., 2002, 27).

Upravo ova dva plana djelovanja, Deklaracija iz Budimpešte te Rezolucija iz Krakova, predstavljaju političku podlogu u radu Vijeća Europe na području obrazovanja za demokraciju i ljudska prava.

Razdobljem od 1997.-2000. zaokružena je prva faza u razvijanju i promicanju obrazovanja za demokratsko građanstvo koja je trebala definirati područje obrazovanja za demokratsko građanstvo, zatim odrediti vještine i kompetencije potrebne za aktivno građanstvo u demokratskom društvu, načine stjecanja, promicanja i podupiranja tih vještina i kompetencija te promicanja sjedišta građanstva koja su trebala obuhvatiti šire mase u društvenim zajednicama i školama.

b) Druga faza razvoja obrazovanja za demokratsko građanstvo (2001. – 2004.)

Drugu fazu u razdoblju od 2001.-2004. obilježila su nastojanja oko ispunjenja zadanih ciljeva u obrazovanju za demokratsko građanstvo te usredotočenost na politiku njegova širenja i razvoja. Najvažniji cilj je bio povezati teoriju i praksu, pri čemu je pozornost usredotočena na škole. Vijeće Europe je nakon Krakovske rezolucije 2000. počelo poticati obrazovanje za demokratsko građanstvo u nekoliko pravaca (istraživanje pristupa obrazovanju za demokratsko građanstvo u europskim zemljama, povezivanje sjedišta građanstva, izobrazba nastavnika te planiranje Godine europskog građanstva), a završava Preporukom br. (2002)12 O obrazovanju za demokratsko građanstvo (Batarello i sur., 2010, 16) koju upućuje Odbor ministara svim zemljama članicama. Države se pozivaju da obrazovanje za demokratsko građanstvo uvrste u središte svojih obrazovnih politika te da podrže sve inicijative koje pridonose njegovu unaprjeđenju.

U Preporuci se obrazovanje za demokratsko građanstvo, kojemu je dana središnja uloga u djelovanju Vijeća Europe, određuje i kao „čimbenik društvene kohezije, međusobnog razumijevanja, međukulturnog i međureligijskog dijaloga i solidarnosti (...) koje pridonosi

promicanju načela jednakosti muškaraca i žena, potiče uspostavljanje skladnih i miroljubivih odnosa unutar naroda i među njima, kao i obranu i razvoj demokratskog društva i kulture“ (Preporuka (2002)12 Vijeća ministara zemljama članicama o obrazovanju za demokratsko građanstvo, 2003, 7).

Preporuka daje opće smjernice za politiku i reforme obrazovanja za demokratsko građanstvo određujući ciljeve, sadržaje i metode za provođenje politike i reformi u obrazovanju za demokratsko građanstvo. Smjernice naglašavaju da se obrazovanje za demokratsko građanstvo treba promatrati u perspektivi cjeloživotnog obrazovanja, što podrazumijeva da obuhvaća sve vidove formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja. Kao jedno od bitnih obilježja smatra poticanje multidisciplinarnog pristupa koji će spajati civilno i političko obrazovanje s povijesti, filozofijom, religijom, jezikom, društvenim znanostima kao i s disciplinama koje se odnose na etičke, političke, socijalne, kulturne ili filozofske aspekte.

Preporuka naglašava da posebnu pozornost treba posvetiti stjecanju stavova, znanja i vještina potrebnih za život u multikulturnom društvu koji se objedinjuju u kompetencije kao što su: nenasilno rješavanje sukoba, razumijevanje i prihvaćanje razlika, preuzimanje zajedničkih odgovornosti, uspostava miroljubivih odnosa s drugima te razvijanje kritičkog pristupa informacijama.

Ovom je Preporukom Vijeće Europe ponovno htjelo osvijestiti i naglasiti središnju važnost obrazovanja za demokratsko građanstvo u promicanju slobodnog, snošljivog i pravednog europskog društva, ali i njegov značaj za međunarodnu suradnju, mir i stabilnost.

Godinu dana nakon Preporuke, na sjednici Stalne konferencije europskih ministara obrazovanja u Ateni (2003.) donose se glavni prioriteti za budućnost, a to su: upravljanje različitošću, interkulturno obrazovanje i kvalitetna naobrazba. To podrazumijeva da sve obrazovne aktivnosti, a među njima i obrazovanje za demokratsko građanstvo i ljudska prava, moraju uzeti u obzir kulturnu i socijalnu raznolikost europskih učenika, poticati interkulturno učenje i društveno uključivanje uz osiguranje kvalitetnog obrazovanja za sve.

U Sveeuropskoj studiji o politikama obrazovanja za demokratsko građanstvo (2004) Vijeće Europe je htjelo ispitati i kako se provode smjernice u području obrazovanja za demokratsko građanstvo u zemljama članicama. Studija je dala uvid u obrazovne politike i zakonodavstvo u tom području kao i mišljenja onih koji provode obrazovanje za demokratsko građanstvo te se pokazalo da je prisutan svojevrsni jaz između političke proklamacije i same prakse obrazovanja za demokratsko građanstvo. Ta je situacija uočena u određenoj mjeri u svim europskim zemljama, a osobito je naglašena u tranzicijskim zemljama. Smatra se da je

takva situacija posljedica nepostojanja političke volje te nedostatka pripremljenosti državne administracije da pruži potporu obrazovanju za demokratsko građanstvo.

Potaknuto takvim stanjem Vijeće Europe je aktivnosti oko razvoja obrazovanja za demokratsko građanstvo usmjerilo prvenstveno na škole i nastavnike pa se s tim ciljem organiziraju izobrazbe nastavnika i pripremaju priručnici i stručni materijali. Osobito je važan priručnik za osiguranje kvalitete obrazovanja za demokratsko građanstvo (Birzea i sur., 2005) u kojem se promiče ideja škole kao demokratske zajednice koja se razvija u stalnoj povezanosti sa svim sudionicima obrazovanja. Ujedno škole uvode sustav praćenja i samovrednovanja utemeljen na jasnim ciljevima i indikatorima kvalitete. Kako bi se što sveobuhvatnije pokrenule promjene u zemljama članicama Vijeće Europe proglašava 2005. godinu Europskom godinom građanstva u obrazovanju pod geslom „Učimo i živimo demokraciju“. Ovim se želio stvoriti politički okvir djelovanja koje će se sljedećih godina u tom području provoditi u zemljama članicama.

Zadaci Godine građanstva bili su vezani su uz provođenje Preporuke (2002) 12 te rad na većoj prisutnosti Vijeća Europe u području obrazovanja. Godinom građanstva Vijeće Europe želi svratiti pozornost na ključnu ulogu obrazovanja u jačanju demokratske kulture i razvijanju aktivnog građanstva i to kroz cjeloživotno obrazovanje u formalnim i neformalnim sustavima, a koja bi trebala potaknuti zemlje članice da u praksi provedu obrazovanje za demokratsko građanstvo. Također se želi naglasiti sveobuhvatnost koncepta građanstva koji se ne ograničava isključivo na pravni i politički pojam. Osim što građanstvo podrazumijeva uživanje i zaštitu ljudskih prava u demokratskom društvu, ono isto tako podrazumijeva aktivno i odgovorno sudjelovanje građana u životu toga istog demokratskog društva.

Ciljevi koje je Godina građanstva postavila povezani su uz podizanje svijesti o važnosti doprinosa koje obrazovanje, kako formalno tako i neformalno, daje razvoju demokratskog i aktivnog građanstva, promicanju interkulturalnog razumijevanja, društvenoj koheziji, poštivanju različitosti i ljudskih prava. Pri tome je važno da zemlje članice prihvate obrazovanje za demokraciju i ljudska prava kao prioritetni cilj svojih obrazovnih politika te da se potakne inicijativa za razmjenu znanja i praksi unutar Vijeća Europe, kao i na globalnom planu. Među ciljevima je istaknuta i važnost poticanja građana na participaciju u demokratskom društvu u svim njenim dimenzijama, od političke, koja označava participaciju u donošenju odluka; zakonske, koja podrazumijeva korištenje građanskim pravima i odgovornostima; kulturne, koja se sastoji u poštivanju temeljnih demokratskih vrijednosti i otvorenih interkulturalnih odnosa te socijalno-ekonomske, koje se odnose na promicanje društvene uključenosti.

Među ključnim pitanjima kojima se trebala posvetiti posebna pozornost u Godini građanstva bilo je pitanje kako premostiti odvojenost politike i prakse u obrazovanju za demokratsko građanstvo. Za rješavanje toga pitanja ponuđeno je više akcija, kao primjerice: razvijanje politike i kurikuluma obrazovanja za demokratsko građanstvo i ljudska prava; poticanje samorazvoja i samoocjenjivanja obrazovnih institucija; uvođenje u praksu demokratskog upravljanja obrazovnim ustanovama; uvođenje mjera osiguranja kvalitete, praćenja i vrednovanja obrazovanja za demokratsko građanstvo i ljudska prava; obrazovanje i usavršavanje učitelja; uključivanje neformalnog obrazovanja u škole i sveučilišta.

Također je među ključnim pitanjima bilo i pitanje kako učenjem o demokraciji pridonijeti rješavanju društvenih problema i ostvarivanju društvene kohezije. Ponuđene su pri tom mnoge akcije, kao primjerice: postavljanje sjedišta građanstva kao centara demokratskog razvoja koji daju mogućnost građanima da se izravno uključe u procese donošenja odluka; zatim uvođenje inovativnih pristupa i metoda u učenje za demokratsko građanstvo; poticanje projekata nenasilnog rješavanja sukoba putem dijaloga i pregovaranja; razvijanje posebnih projekata obrazovanja za demokratsko građanstvo za područja koja su uključena u sukobe; promicanje politike jednakih mogućnosti te promicanje umrežavanja i građanskog partnerstva u područjima oko obrazovanja za demokratsko građanstvo.

Aktivnosti oko provođenja Godine građanstva povjerene su *ad hoc* odboru stručnjaka (CAHCIT)²¹ čiji su članovi stručnjaci za obrazovanje, rad s mladima, zaštitu ljudskih prava i društvenu koheziju. Glede metoda rada, one su utemeljene na prenošenju znanja, razmjeni informacija, primjeni inovativnih instrumenata te poticanju partnerstva s europskim i međunarodnim institucijama.

Od instrumenata koji su pripremljeni za provođenje programa Godine građanstva treba spomenuti EDC paket obrazovanja za demokratsko građanstvo, koji sadrži zbirku praktičnih instrumenata za sve koji su uključeni u obrazovanje. Ovaj je paket nastao kao rezultat Sveeuropske studije o politici obrazovanja za demokratsko građanstvo, a htio je povezati politiku i praksu. Ciljevi upotrebe ovih instrumenata kreću se u rasponu od osvješćivanja važnosti obrazovanja za demokratsko građanstvo, preko potrebe za povezivanjem dotadašnjih strategija, poticanja javnih rasprava u svezi s novim metodama i praksama pa do pomaganja razvoja politike i prakse na svim razinama obrazovnog sustava.

Vrednovanje rezultata Godine građanstva povjereno je također CAHCIT-u, a težište je stavljeno na vrednovanju rezultata povezanih uz postavljene ciljeve.

²¹ Ad hoc Committee of Experts for the “European Year of Citizenship through Education” (CAHCIT)

Potreba nastavljanja i intenziviranja rada na obrazovanju za demokratsko građanstvo i ljudska prava ponovno se potvrđuje na trećem samitu predstavnika država i vlada članica Vijeća Europe u Varšavi 2005. U tu se svrhu prihvaća i akcijski plan pod nazivom: Obrazovanje: promicanje obrazovanja za demokratsko građanstvo u Europi kojim se ponovno želi naglasiti važnost neprestanog nastojanja oko poboljšavanja kvalitete i promicanja obrazovanja za demokraciju i ljudska prava.

c) Treća faza razvoja obrazovanja za demokratsko građanstvo (2006. - 2009.)

Treća faza programa obrazovanja za demokratsko građanstvo predstavljena pod geslom Učenje i življenje demokracije za sve, obuhvaćala je razdoblje od 2006.-2009. Polazište joj je utemeljeno na iskustvima i postignućima prvih dviju faza, na Godini građanstva, na sugestijama i iskustvima stručnjaka iz *Ad hoc* odbora za Godinu građanstva te na izvješćima sa susreta koordinatora obrazovanja za demokratsko građanstvo. Na svemu ovome utemeljene su osnovne polazišne točke programa treće faze koje, između ostalog, određuju da:

- ova faza objedinjuje u sebi prvu i drugu fazu, što znači nastavak perspektive cjeloživotnog obrazovanja u formalnom i neformalnom obrazovanju
- određuje se također i potreba jačeg povezivanja između obrazovanja za građanstvo i obrazovanja za ljudska prava u cilju osiguranja društvene kohezije te borbe protiv terorizma i nasilja, nesnošljivosti, rasizma, i društvenog isključivanja
- ciljne grupe moraju se proširiti te uz učenike uključiti i studente, nastavnike i članove obitelji, ali i nevladine udruge, poduzeća, lokalne dužnosnike, mlade koji su već zaposleni, kao i ljude na mjestima odlučivanja
- potrebno je uvesti multidisciplinarni pristup koji bi značio uključivanje mnogih sektora Vijeća Europe u sam projekt
- također se velika pozornost mora obratiti na međuinstitucionalnu suradnju, primjerice s agencijama UN-a u okviru Akcijskog plana svjetskog programa obrazovanja za ljudska prava i UN-ovog deseteljeća obrazovanja za održivi razvoj, ali i s Europskom unijom i OSCE
- rezultati i evaluacija Godine građanstva biti će ključ za određivanje aktivnosti koje će se poduzimati tijekom treće faze.

Kao najvažniji ciljevi treće faze projekta obrazovanja za demokratsko građanstvo određuju se:

- nastavljajanje i jačanje politike razvoja i implementacije Obrazovanja za demokratsko građanstvo i ljudska prava s posebnim naglaskom na društvenoj koheziji, društvenom uključivanju te poštivanju ljudskih prava
- jačanje mogućnosti za školovanje i usavršavanje učitelja unutar i između država članica, kako u obrazovanju tako i u partnerstvu sa članovima civilnog društva i nevladinih udruga
- poboljšavanje komunikacije i protoka informacija osobito onih koje su povezane s uspješnim praksama u području obrazovanja za demokratsko građanstvo i ljudska prava
- razvijanje i poboljšavanje održivih okvira i mehanizama koji omogućuju da obrazovanje za demokratsko građanstvo postaje dijelom svakodnevne prakse na svim društvenim razinama
- promicanje radnih metoda koje se trebaju temeljiti na razmjeni informacija i uspješnoj praksi, kroz multidisciplinarni pristupni transverzalno/cross sektorski pristup s partnerima kao što su članice države, internacionalno/ europske/ nacionalno/ lokalne organizacije i institucije.

Akcije kojima se u trećoj fazi projekta Obrazovanja za demokratsko građanstvo posvećivala posebnu pozornost podijeljene su u nekoliko pravaca.

Prvi pravac odnosio se: na daljnji razvoj i implementaciju obrazovnih politika za demokratsko građanstvo i društvenu inkluziju, u kojem se posebno naglašava potreba razvoja i promicanja kompetencija za demokratsko građanstvo; na pravo na obrazovanje za svakog građanina u svim državama članicama te potreba promicanja jednakosti za osjetljive skupine.

Drugi pravac akcija bavio se definiranjem uloga i kompetencija učitelja, ali i ostalih sudionika u obrazovanju za demokratsko građanstvo i ljudska prava, kao što je osoblje škola te školski ravnatelji. Njihova je uloga u ovom obrazovanju od odlučujuće važnosti, jer uspjeh u učenju demokracije kroz aktivni pristup i participaciju ovisi u najvećoj mjeri upravo o učiteljima. Stoga se želi raditi na daljnjem usavršavanju instrumenata Vijeća Europe namijenjenim osposobljavanju učitelja u obrazovanju za demokratsko građanstvo i ljudska prava, odrediti standarde u programima za njihovo obrazovanje, pripremiti materijale za osvješćivanje o važnosti ovoga obrazovanja na načelima demokratskog građanstva te promicati povezanost formalnog i neformalnog obrazovanja.

Treći pravac akcija bio je usmjeren na demokratsko vođenje obrazovnih institucija i demokratsko okruženje u kojem se odvija obrazovanje, a koji su presudni u obrazovanju za demokratsko građanstvo i ljudska prava. Od škola se pak trajno očekuje da poštuju demokratsku i ljudska prava te da daju mogućnost svim sudionicima, od učenika, učitelja, roditelja, ravnatelja, do ostalih zaposlenika škole, da se uključe u donošenje odluka te otvoreno iznose svoje stavove i mišljenja. Obrazovne se ustanove uz to moraju otvoriti prema vani kako bi promicale suradnju s društvenom zajednicom i nevladinim udrugama.

Ove aktivnosti obuhvaćale su jačanje kapaciteta i spremnosti za participaciju te podupirale uključivanje svih najvažnijih sudionika u upravljanje obrazovanjem, čime se željelo pomoći državama članicama u stvaranju demokratskog i etičnog obrazovnog okruženja, kako u školi tako i izvan škole.

d) Četvrta faza razvoja obrazovanja za demokratsko građanstvo (2010.-2014.)

Na konferenciji Odbora ministara Vijeća Europe u Strasbourgu 2010., uz provođenje evaluacije treće faze obrazovanja za demokratsko građanstvo i ljudska prava donosi se Povelja obrazovanja za demokratsko građanstvo i ljudska prava u sklopu Preporuke CM/Rec (2010)7²² te određuju ciljevi razvoja za razdoblje do 2014. g. U Povelji se obrazlažu ciljevi i načela kojima će se države članice voditi u oblikovanju svojih politika, zakonodavstava i prakse u području obrazovanja za demokratsko građanstvo i ljudska prava. Među ciljevima se naglašava obveza države da svakoj osobi pruži mogućnost obrazovanja za demokratsko građanstvo i ljudska prava, a kao bitan element navodi se promicanje društvene kohezije, interkulturalnog dijaloga, vrednovanja raznolikosti i ravnopravnosti te nenasilnog rješavanja problema. Uz stjecanje znanja, razumijevanja i vještina, potrebno je učenike osposobiti za spremnost u zalaganju za ljudska prava i demokraciju. Naglašava se i potreba suradnje zemalja članica u aktivnostima vezanim uz obrazovanje za demokratsko građanstvo i ljudska prava te obveza uvođenja obrazovanja za demokratsko građanstvo i ljudska prava u sve kurikulume, od predškolskog odgoja do visokog obrazovanja. Također se traži da države članice promiču i demokratsko upravljanje u svim obrazovnim ustanovama kao praktični vid učenja demokracije i ljudskih prava. U neformalnom učenju za demokratsko građanstvo i ljudska prava države bi trebale poticati i podržavati ulogu nevladinih organizacija, ali i medija koji mogu mnogo pridonijeti u ovom području.

²² Dostupno na: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charterpocket_CRO.pdf. (12.11.2012.)

Na konferenciji se donose i tri cilja razvoja obrazovanja za demokratsko građanstvo i ljudska prava u razdoblju od 2010.-2014.²³

Prvi cilj se odnosi na podupiranje politike razvoja i implementacije Povelje o obrazovanju za demokratsko građanstvo i ljudska prava, uvažavajući posebnosti konteksta svake od zemalja članica. Taj cilj provodi se paralelno s implementacijom UN-ove Deklaracije o obrazovanju i izobrazbi za ljudska prava, a Povelja služi kao njezin regionalni dokument. Navodi se također potreba daljnjeg promicanja ključnih koncepata građanstva koje treba prilagođavati novo nastalim situacijama.

Drugi cilj razvoja obrazovanja za demokratsko građanstvo i ljudska prava u tom razdoblju vezan je uz stavljanje u upotrebu priručnika i pomagala Vijeća Europe. Naglašava se potreba prilagodbe postojećih materijala specifičnim potrebama ciljnih skupina i njihovom lokalnom kontekstu te diseminacija materijala. Pozornost je usmjerena na kompetencije učenika kao i na veću povezanost formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja. Osobito je naglašena potreba jače povezanosti između obrazovanja za demokratsko građanstvo i ljudska prava i interkulturalnog obrazovanja. Napominje se da je novi radni program Vijeća Europe za 2010.-2014. u području obrazovanja za demokratsko građanstvo i ljudska prava smješten u široki okvir pod nazivom Obrazovanje za interkulturalno razumijevanje, ljudska prava i demokratsku kulturu, čime se željela naglasiti rastuća važnost izgradnje interkulturalnog razumijevanja za europska multikulturalna društvena okruženja.

Treći je cilj promicanje partnerstva i umrežavanja, što uključuje razvoj tematskih mreža koje će se baviti pojedinim temama koje su zajedničke različitim dijelovima Europe. Također će se nastojati uključiti predstavnike civilnog društva u djelovanje europske mreže obrazovanja za demokratsko građanstvo i ljudska prava. Zemlje članice treba također poticati na angažiranje u regionalnom i bilateralnom umrežavanju te razmjeni iskustava i materijala vezanih uz strategije diseminacije, uz rezultate projekata, uz uspješne programe i sl. U planu je i nastavak suradnje između različitih institucija na ovom području, primjerice s UNESCO-m, OHCHR-om, OSCE/ODIHR. Ujedno se predlaže i dopuna Europske kulturne konvencije u smislu bolje usredotočenosti na obrazovanje za demokratsko građanstvo i ljudska prava, ali i na veće uvažavanje Konvencije od strane europskih država²⁴.

²³Dostupno na:

http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Archives/Conf2010/Evaluation_Conference_Report_EN.pdf
(12.11.2012.)

²⁴Dostupno na:

http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Archives/Conf2010/Evaluation_Conference_Report_EN.pdf
(15.12.2010.)

1.2.2.2. Smjernice i djelovanje Europske unije

Kraj dvadesetog stoljeća obilježilo je znatno zaostajanje gospodarstva Europske unije za gospodarstvima SAD-a i azijskih zemalja, što dovodi do planiranja strategija kojima je bio cilj da Europska unija do 2010. postane „najkonkurentnije i najdinamičnije gospodarstvo svijeta utemeljeno na znanju, usmjereno prema održivom gospodarskom rastu, s većim brojem kvalitetnijih radnih mjesta i većom društvenom kohezijom“.²⁵ Europsko vijeće službeno donosi 2000. u Lisabonu, plan reformi objedinjenih u Lisabonskoj strategiji. Široki spektar reformi Lisabonske strategije zahtijevao je ne samo korjenito mijenjanje europske ekonomije, nego također i stvaranje programa za modernizaciju socijalne države i obrazovnog sustava. Stoga je Europsko vijeće označilo zajedničke prioritete za budućnost kao i doprinos koji se očekuje od odgoja i obrazovanja kako bi Europa uistinu postala „najkonkurentnije i najdinamičnije gospodarstvo svijeta utemeljeno na znanju“²⁶.

Svoje djelovanje na području odgoja i obrazovanja Europska unija utemeljuje na ciljevima koji su predstavljeni u Ugovoru o funkcioniranju Europske unije, u članku 165, poglavlje XII.²⁷, u kojem se iznose ciljevi djelovanja u obrazovanju i izobrazbi. Među ciljevima se navode: razvoj europske dimenzije u obrazovanju, poticanje pokretljivosti studenata i nastavnika, suradnja obrazovanih ustanova, razmjena informacija i iskustava, razmjena mladeži i socijalno pedagoških djelatnika te razvoj obrazovanja na daljinu. Trajni je problem bio i zabrinjavajuće malo ulaganje u ljudske resurse u javnom i privatnom sektoru. Naime, ulaganja su se smanjila u svim državama članicama Unije, za razliku od SAD, gdje su ulaganja privatnog sektora u obrazovanje bila četiri puta veća od ulaganja u Europskoj uniji, a u visokom obrazovanju po studentu se ulagalo između dva i pet puta više nego u Uniji. Stoga se u Lisabonskoj strategiji predlažu hitne mjere koje bi ubrzale prijelaz u društvo i ekonomiju utemeljenim na znanju.

Iako su u svim europskim zemljama poduzimane reforme obrazovanja i izobrazbe kako bi se što bolje prilagodili društvu i ekonomiji utemeljenoj na znanju, ipak mnoge reforme nisu urodile željenim rezultatima. Primjerice, razina obrazovanosti u Europi se smatrala nedovoljnom jer je samo 75% mladih do 22 godine imalo završen neki oblik srednjeg obrazovanja, stoga je cilj za 2010. bio povećanje postotka na 85% mladih. Također je i razina sudjelovanja u cjeloživotnom obrazovanju bila na niskoj razini, tj. manje od 10% odraslih prakticiralo je neki vid takvog obrazovanja pa je cilj bio povećanje na 12,5% do 2010.

²⁵ Dostupno na: <http://ec.europa.eu/policies/2010>. (15. 12. 2010.)

²⁶ isto

²⁷ Dostupno na: <http://www.mvep.hr/custompages/static/hrv/files/pregovori/111221-lisabonski-prociscena.pdf>. (03.03.2011.)

Problem je također bio i napuštanje školovanja od strane mladih, jedan od pet učenika napuštao školu pa je plan do 2010. bio smanjiti taj broj za pola.²⁸ Zalaganje za Europu kao najkonkurentnije i najdinamičnije gospodarstvo svijeta temeljeno na znanju, nastavlja se i dalje kroz poboljšanu strategiju Europa 2020., usmjerenu na modernizaciju obrazovnih sustava. Europska komisija je također donijela, kao doprinos strategiji Europa 2020., još jednu novu strategiju, Mladi u pokretu, kojom se želi pomoći mladima u stjecanju vještina vezanih za njihovo prvo zaposlenje.

Također su i izvješća Eurobarometra²⁹ o mladima u Europi iz 1997., pokazivala da veliki dio mladih u Europskoj uniji ne posjeduje dovoljno informacija ni znanja o europskim integracijama, a također ni odrasli građani nisu iskazivali dovoljnu osviještenost o svojim pravima i odgovornostima vezanim za uključivanje u demokratske procese. Takva situacija u Europi u kojoj je prisutno stalno opadanje sudjelovanja građana u demokratskom odlučivanju, a što se povezuje i s nedostatkom vještina, razumijevanja i znanja potrebnih za demokratsku participaciju, zahtijevala je hitna rješenja. Ljude je bilo potrebno osposobljavati za aktivne, informirane građane koji će kompetentno donositi odluke o svojoj vlastitoj budućnosti kao i budućnosti društva u kojem žive. Stoga se već u Amsterdamskom ugovoru iz 1997., koji je predstavljao dopunu Ugovora o Europskoj uniji, posebni naglasak stavlja na potrebu jačanja aktivnog građanstva kroz participaciju građana u svim područjima društvenog, ekonomskog i političkog života. Uz to se naglašava i komplementarna povezanost građanstva Unije i građanstva zemalja članica, zatim prava pojedinaca, veća demokratičnost kroz ustupanje više važnosti Europskom parlamentu, zajedničkoj vanjskoj i sigurnosnoj politici te reformi institucija u okviru europskog proširenja.

a) Obrazovanje za aktivno građanstvo

U želji da obrazovanje aktivnih građana postane prioritet u izradi obrazovnih politika, osobito politika za mlade, Europska komisija donosi 1998. dokument Obrazovanje za aktivno građanstvo u Europskoj uniji. Ujedno aktivno građanstvo postaje jedan od temeljnih pojmova u Bijeloj knjizi: Novi poticaj za europsku mladež (Bouillet, 2002) kao i u dokumentu Europska vladavina iz 2001. u kojem se se među načelima dobre vladavine ističe otvorenost, sudjelovanje, odgovornost, učinkovitost i koherentnost te se naglašava važnost cjeloživotnog

²⁸ Dostupno na: <http://europa.eu/scadplus/leg/en/>. (03.03.2011.).

²⁹ isto

učenja u promicanju aktivnog građanstva među mladima (Spajić-Vrkaš, 2007, 380). Pri određivanju ključnih točaka aktivnog građanstva, naglasak se u svim definicijama stavlja na participaciju koja se u pojedinim definicijama sagledava u različitim kontekstima.

Od trinaest strateških ciljeva Lisabonske strategije, drugi strateški cilj odnosio se upravo na „podupiranje aktivnog građanstva, jednakih mogućnosti i društvene kohezije“³⁰ te je za njegovo ostvarenje formirana „Radna grupa G“ koja je osobito trebala obratiti pozornost na stvaranje okruženja učenja u okviru podupiranja aktivnog građanstva, promicanja jednakih mogućnosti te društvene kohezije. Radna grupa naglašava da bi učenje za aktivno građanstvo trebalo pružati mogućnost razvijanja autonomije, odgovornosti, suradnje i kreativnosti te pridonositi razvoju osjećaja vlastite vrijednosti i stručnosti pri susretu s različitostima i suprotnostima.³¹

Također je za isti strateški cilj osnovana i „Radna grupa B“ koja se bavila također konceptom građanstva, a formulirala je osnovne vještine među kojima je građanska kompetencija. Ona se određuje kao kompetencija koja omogućuje pojedincu participiranje u građanskom životu, pri čemu se ističe: znanje o građanskim pravima, poznavanje nacionalnog jezika, poznavanje ključnih osoba lokalne i nacionalne vlasti, informirana participacija u glasovanju, mogućnost učinkovitog suočavanja i ponašanja prema javnim institucijama.³²

Europska komisija ističe u svojim dokumentima da „practiciranje aktivnog građanstva uključuje osnaživanje pojedinaca; omogućuje im da se osjećaju zadovoljno u demokratskoj kulturi te im daje mogućnost da mogu mijenjati društvo u kojem žive“.³³ U njima je posebno naglašena participacija kao mogućnost sudjelovanja i mijenjanja društva koja je temeljni čimbenik demokracije, ali i aktivnog građanstva. Građanstvo se počinje promatrati kao uzajamni proces u kojem se građani potiču da koriste svoja prava i mogućnosti koje im se nude u demokratskom društvu i koje im država osigurava.

Regionalni plan Europske unije definirajući aktivno građanstvo, uzima u obzir obveze, odgovornost i participaciju te kaže da je „aktivno građanstvo politička participacija i participacija u društvenom životu koju odlikuje snošljivost, nenasilje te priznavanje vladavine zakona i ljudskih prava“ (isto). Tu se aktivno građanstvo ograničava na sudjelovanje u politici i u civilnom društvu, što se pak razlikuje od šire vizije aktivnog građanstva koja se

³⁰ prema: Indicators for Monitoring Active Citizenship and Citizenship Education, www.ec.europa.eu/education/pdf. Dostupno: 23.04.2012.

³¹ isto

³² isto

³³ Prema: <http://europa.eu.int/education/archive/citizen/citizen.html>. Dostupno: 15.11.2013.

nudi u projektu Europske komisije, ETGACE iz 2000. (*Education and Training on Governance and Active Citizenship in Europe*)³⁴. Projekt kojim se htjelo odrediti čimbenike učinkovitog formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja za građanstvo, sagledava aktivno građanstvo kroz višestruke mogućnosti angažiranja pojedinca od područja politike, rada, civilnog društva do području privatnog života.

Šire razumijevanje aktivnog građanstva, koje se ne ograničava samo na participaciju pojedinca u civilnom društvu i političkoj zajednici, već uključuje i njegovo djelovanje u svakodnevnim situacijama, ocrtava se i u tekstu O. Ichilova koji kaže da je „građanstvo multidimenzionalni koncept. On se sastoji od zakonskih, kulturalnih, društvenih i političkih elemenata te omogućuje građanima uz posjedovanje prava i odgovornosti, osjećaj identiteta i socijalnih veza“.³⁵

Široko sagledavanje aktivnog građanstva nalazi se i kod drugih autora (Hoskins, 2006; Žiljak, 2002; Šalaj, 2005) koji se prvenstveno usmjeravaju na participiranje i to u svim sferama društvenog života, obuhvaćajući političku, društvenu, kulturalnu i ekonomsku participaciju. Pri tome politička participacija obuhvaća sudjelovanje u izborima i referendumima od lokalne preko nacionalne do europske razine, utjecanja na odluke, zauzimanje za interese građana preko civilnih udruga i akcija; društvena participacija povezana je s članstvom i sudjelovanjem u različitim udrugama koje se zauzimaju za zajedničko dobro; kulturna participacija podrazumijeva zauzimanje protiv isključivanja i diskriminacije te promoviranja društvene kohezije; ekonomska participacija pak označava doprinos procesu proizvodnje, pripadanje radničkim, strukovnim udruženjima, poduzimanje različitih akcija protiv nepravedne raspodjele bogatstva i sl. Naglašava se i komplementarna veza između promicanja aktivnog građanstva i mogućnosti zapošljavanja, budući da oboje ovisi o posjedovanju znanja i vještina kod pojedinaca, kojima mogu pridonositi ekonomskom i društvenom životu zajednice.

Učenje za aktivno građanstvo ističe tri ključne točke:

1. važnost prakticiranja
2. važnost stjecanja znanja, stavova i vještina
3. važnost konteksta u kojem se građanstvo prakticira.

³⁴ Dostupno na: <http://cordis.europa.eu/documents/documentlibrary/82607991EN6.pdf>. (15.22.2013.)

³⁵ Prema: <http://europa.eu.int/education/archive/citizen/citizen.html>. Dostupno: 15.11.2013.

U učenju za aktivno građanstvo naglasak se također stavlja na cjeloživotno učenje u kojem uz formalno učenje, važnu ulogu igra i neformalno i informalno učenje, osobito ono povezano s društvenim životom i građanskim društvom, koji pak ujedinjuju afektivno, kognitivno i praktično učenje. Ističe se pri tome i značaj komunikativnih i interkulturalnih vještina kao i sposobnost prilagodbe i odgovora na brzo mijenjajuće životno okruženje. Među indikatorima aktivnog građanstva navodi se sedam indikatora:

1. volontersko djelovanje u organizacijama i mrežama
2. organiziranje aktivnosti za društvenu zajednicu
3. glasovanje na izborima
4. participacija u političkim strankama
5. participacija u mirnim prosvjedima
6. participacija u javnim raspravama
7. participacija u interesnim skupinama (De Werd, 2005,17).

Radna skupina Europske komisije je 2002. uvrstila aktivno građanstvo među petnaest indikatora kvalitete cjeloživotnog učenja, a indikatori aktivnog građanstva izvode se iz određenja aktivnog građanstva povezanih s političkom i društvenom participacijom koju određuje snošljivost, nenasilje, priznavanje vladavine prava i ljudskih prava.

Europska komisija u Priopćenju „Učiniti Europu područjem cjeloživotnog učenja“³⁶ (2001) ukazuje, između ostalog, na važnost promicanja aktivnog građanstva u sklopu cjeloživotnog učenja u stalno mijenjajućem europskom društvu, čime će se osigurati učenje o demokratskim vrijednostima i demokratskoj participaciji te pripremati ljude za aktivno građanstvo. Poticanje obrazovanja za aktivno građanstvo u cjeloživotnoj perspektivi postaje u Europskoj uniji ključni cilj politika obrazovanja i nositelj novoga pristupa u svim akcijama povezanim s obrazovanjem.

Treba ponovno napomenuti da je i Vijeće Europe također jedno od ključnih čimbenika na području promicanja aktivnog građanstva u europskom kontekstu, osobito s projektom obrazovanja za demokratsko građanstvo čiji su temeljni ciljevi također usmjereni formiranju odgovornih i informiranih građana i koji se, uz svoje posebnosti, velikim dijelom preklapa s projektom aktivnog građanstva.

Lisabonska strategija doživljava reviziju 2005. sa zaključkom da među područjima na koja se treba osobito usmjeriti jest i područje obrazovanja koje treba prožeti sva područja u

³⁶ Dostupno na: <http://www.hzpou.hr/?gid=5&aid=26>. (12.10. 2012.).

cilju poticanja društva znanja. Iznose se i tri cilja usmjerena na sustav obrazovanja koji će pridonositi europskom društvu znanja:

- usmjeravanje reforme i investicija na ključna područja društva znanja
- promicanje cjeloživotnog učenja
- utemeljenje Europe obrazovanja i usavršavanja.

Uz ove ciljeve naglašava se ponovno i obrazovanje za aktivno građanstvo koje je posebno izdvojeno, neovisno o ostalim ciljevima. Tada se donose i indikatori kvalitete u području aktivnog građanstva, koje se spominje i kao cilj i kao sredstvo koje mora poticati promjene u europskim sustavima formalnog obrazovanja. Ono je pod nazivom „građansko obrazovanje“ postalo i dio indikatora kvalitete formalnog obrazovanja koji se odnose na pripremanje mladih za građanstvo, jačanje građanske kulture koja se temelji na vrijednostima demokracije, jednakosti i slobode, prava, odgovornosti te promicanje društvene i kulturne različitosti (Spajić-Vrkaš, 2007, 391). U visokom obrazovanju aktivno građanstvo postaje dio ciljeva Bolonjskog procesa koje se ostvaruje u okviru europske dimenzije. Ujedno je Opća uprava za obrazovanje i kulturu Europske komisije odredila termine znanja, vrijednosti i vještina za aktivno građanstvo. Znanje se povezuje uz funkcionalno znanje i poznavanje činjenica; vještine se odnose na sposobnost debatiranja, kritičkog čitanja i slušanja, empatiju i socijalne vještine; vrijednosti koje se navode su snošljivost, priznavanje ljudskih prava, nenasilje, političku djelotvornost, politički interes i povjerenje. Također je i istraživačka mreža CRELL³⁷ u istraživanjima vezanim uz aktivno građanstvo iznijela listu odrednica za aktivno građanstvo među kojima se navodi znanje (ljudska prava, politička pismenost, kulturno nasljeđe), vještine (mirno rješavanje sukoba, sposobnost istraživanja, kritičkog mišljenja, debatiranja, interkulturene kompetencije), shvaćanje (političko povjerenje, politički interes, poštivanje drugih kultura, otvorenost za promjene i zauzimanje kao aktivni građanin), vrijednosti (ljudska prava, demokracija, mir i nenasilje, jednakost, pravednost), identitet (osjećaj osobnog identiteta, nacionalnog, globalnog).

U svjetlu ovih izazova i s namjerom da se pridonese novim europskim strateškim ciljevima koji obuhvaćaju osnaživanje građanstva, razvoj društvene kohezije i porast zaposlenosti, Ministri obrazovanja usvojili su u Lisabonu tri konkretna strateška cilja do 2010., a koji obuhvaćaju:

³⁷ Centre for Research on Education and Lifelong Learning. Dostupno na: <https://crell.jrc.ec.europa.eu>. (12.12.2012.).

1. unaprjeđenje kvalitete i učinkovitosti sustava obrazovanja i izobrazbe
2. lakši pristup sustavima odgoja i obrazovanja za sve
3. šire otvaranje sustava odgoja i obrazovanja prema svijetu.³⁸

Ovi ciljevi predstavljaju temelj zajedničkog djelovanja država članica na europskoj razini, kako bi mogle ostvarivati zacrtane ciljeve Lisabonske strategije, a za njihovu implementaciju uspostavljene su i posebne radne grupe. Program koji je sažet u prethodno izložena tri cilja, predstavljao je program rada koji će provoditi Vijeće za obrazovanje do 2010. U programu se naglašava potreba cjelovitog pristupa svim akcijama na razini Unije te se daje okvir za političke rasprave i akcije u nadolazećim godinama, kako bi se omogućio bolji kontinuitet rada i učinkovitost programa. Utemeljujući svoju budućnost na obrazovanju, Europska unija očekuje od obrazovnih sustava snažan doprinos usvajanju vještina i kompetencija potrebnih društvu znanja te promicanje cjeloživotnog učenja koje je dostupno svima.

Uz to Komisija osniva i radnu skupinu koja je trebala odrediti nove temeljne vještine koje će se razvijati u cjeloživotnom učenju. One se donose u Kompetencijskom okviru 2006. u kojem je navedeno osam kompetencija koje se nazivaju ključnima stoga što predstavljaju preduvjet cjeloživotnog obrazovanja, ali i aktivnog sudjelovanja u društvu te ostvarivanja mogućnosti zapošljavanja. Kompetencije su pretežno definirane kao generičke pa se ne vezuju uz određene školske predmete, već se odnose na međupredmetne ciljeve. Među osam ključnih kompetencija navode se:

- komunikacija na materinjem jeziku
- komunikacija na stranim jezicima
- matematička kompetencija i osnove znanosti i tehnologije
- digitalna kompetencija
- naučiti učiti
- društvena i građanska kompetencija
- smisao za inicijativu i poduzetništvo
- kulturna osviještenost i izražavanje u području kulture.³⁹

³⁸ Dostupno na: http://ec.europa.eu/education/policies72010/et_2010_en.html. (12.12. 2012.)

³⁹ Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. // *Official Journal of the European Union* L394/10, 2006. Str. 13. URL: http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf (2008-06-28). Dostupno: 15.03.2012.

Uzimajući u obzir i procese proširenja Europske unije nametnuo se i zadatak jačanja suradnje na području obrazovanja s europskim zemljama koje nisu članice Europske unije, za koji je postavljeno pet posebnih ciljeva:

1. jačanje veza između svijeta rada i istraživanja s društvom u cjelini - što je posebno važno kako bi se povezalo područje izobrazbe, rada i zapošljavanja
2. razvijanje poduzetničkog duha kojeg Lisabonska strategija podcrtava kao prioritetnu potrebu europskih društava
3. poboljšavanje učenja stranih jezika postaje bitno, ako Europa želi razvijati svoje potencijale, bilo ekonomske, kulturalne ili društvene
4. povećanje mobilnosti i razmjena koje omogućuje stjecanje novih i različitih pogleda na procese obrazovanja te izmjenjivanje iskustava
5. jačanje europske suradnje koje postaje važno za obrazovanje i izobrazbu usmjerenu na budućnost, a u kojoj je potrebno stvoriti prostor suradnje građana i voditelja obrazovanja.

Takva suradnja postaje temelj Europe bez granica u obrazovanju i izobrazbi. Time se jača suradnja među zemljama, sustavno umrežuju obrazovne institucije, razvijaju akreditacijski sustav te široki raspon priznavanja kvalifikacija i diploma. Primjer ovakve suradnje je Bolonjski proces koji je započeo Deklaracijom o području europskog visokog obrazovanja⁴⁰ koju je 1999. potpisalo dvadeset devet predstavnika europskih zemalja. Bolonjska deklaracija usmjerena je na reformu i ujednačavanje sustava visokog obrazovanja u Europi, a među ciljevima navodi promicanje europske suradnje i mobilnosti studenata, profesora i istraživača, kao i promicanje europske dimenzije u visokom školstvu. Važna stavka jačanja europske suradnje je i promicanje obrazovanja za demokratsko građanstvo, ne samo unutar zemalja Europske unije, nego i izvan njenih granica jačanjem suradnje sa zemljama jugoistočne Europe, čime se izgrađuju temelji razvoja cjelokupnog europskog društva. U isto vrijeme ova europska suradnja uključuje rad i iskustva međunarodnih organizacija povezanih s obrazovanjem kao što su UNESCO, OECD i Vijeće Europe.

Godine 2007. Europski je parlament donio Integrirani program cjeloživotnog učenja za razdoblje od 2007.-2013.⁴¹ Taj je program objedinio četiri programa usmjerena na europsku suradnju u području obrazovanja, od predškolskog do obrazovanja odraslih, među kojima su: Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci i Grundtvig. Unutar Integriranog programa ponovno se naglašava promicanje učenja za aktivno građanstvo.

⁴⁰ Dostupno na: www.etfos.unios.hr/dokumenti/studiji/Bolonjska_deklaracija.pdf. (15.11.2009.)

⁴¹ Dostupno na: http://eacea.ec.europa.eu/llp/about_llp/about_llp_en.php. (06.07.2012.)

b) Europska dimenzija obrazovanja

U kontekstu europskih integracijskih procesa vrlo se rano pokazala potreba, uz političko i gospodarsko ujedinjavanje Europe, također i potreba psihološkog ujedinjenja što je, počevši od šezdesetih godina, dovelo do postupnog uvođenja izraza „europska dimenzija obrazovanja“. No, mnoge zemlje članice Europske zajednice nisu prihvaćale europsku dimenziju iz straha da bi njihov vlastiti nacionalni kurikulum mogao biti ugrožen. Ta ideja ponovno se pokreće 1985. u Bijeloj knjizi o obrazovanju Europske komisije⁴² u kojoj se naglašavaju dvije bitne dimenzije promjena u obrazovanju: europska dimenzija i europsko građanstvo te doprinos ekonomskoj integraciji u sklopu srednjoškolske i više stručne izobrazbe. Vijeće ministara Europske zajednice potom 1988. donosi Odluku o europskoj dimenziji s prijedlogom da se ona uvede u nastavne predmete književnosti, jezika, povijesti, geografije, društvenih predmeta, umjetnosti i gospodarstva. Parlamentarna skupština Vijeća Europe to potvrđuje u svojoj Preporuci 1111(1989)⁴³ o europskoj dimenziji obrazovanja. Ovom se Preporukom europska dimenzija shvaća kao okvir promicanja europskog identiteta i europskog građanstva, unatoč tome što sadržaj pojma nije potpuno usuglašen i što su ga mnogi kritičari osporavali kao praznog. Koncept europske dimenzije, prema Preporuci obuhvaća usvajanje znanja o europskim integracijama; razvoj znanja, vještina i kompetencija bitnih za aktivno građanstvo; razmjenu studenata i učitelja; priznavanje diploma i etapa studija; učenje jezika Unije te suradnju obrazovnih ustanova.

Stupanjem na snagu Ugovora iz Maastrichta (1992.) ostvarene su i pravne pretpostavke za izravnije promicanje europske dimenzije u obrazovanju. Njime se uvodi pojam građanstva Europske unije koji nadopunjuje nacionalno građanstvo te se određuju četiri temeljne vrste građanskih prava kao što su: pravo na slobodu kretanja i stanovanja na području država članica; pravo na glasovanje i kandidaturu na lokalnim izborima i izborima za Europski parlament; pravo na diplomatsku i konzularnu zaštitu; pravo na žalbu Europskom parlamentu. Ujedno se europska dimenzija uvrštava među obrazovne ciljeve i povezuje s promicanjem kvalitete europskog obrazovanja, što se podupire i nizom strateških dokumenata Europske komisije, među kojima su: Zelena knjiga o europskoj dimenziji u obrazovanju, 1993.⁴⁴, koja određuje da se europska dimenzija unese u sve obrazovne programe Zajednice čija se važnost izražava u „europskom građanstvu utemeljenom na zajedničkim vrijednostima

⁴² Dostupno na: http://ec.europa.eu/white-papers/index_hr.htm. (03.03.2013.)

⁴³ Dostupno na: <http://assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta89/erec1111.htm>. (03.03.2013.)

⁴⁴ Dostupno na: http://ec.europa.eu/green-papers/index_hr.htm. (03.03.2013.)

međuovisnosti, demokracije, jednakosti i poštovanja⁴⁵; Bijela knjiga o poučavanju i učenju: Prema društvu koje uči,⁴⁶ 1995., proglašava europski identitet i europsko građanstvo kamenom temeljcem za društvo znanja; dokument Prema Europi znanja, 1997., zacrtava razvoj europskog obrazovnog prostora kojeg čine dimenzije cjeloživotnog učenja te promicanje europskog građanstva i pripadnosti Europskoj uniji; dokument Obrazovanje za aktivno građanstvo u Europskoj uniji, 1998., koji uvodi pojam aktivnog građanstva te daje prednost izradi obrazovnih politika za mlade; Bijela knjiga: Novi poticaj za europsku mladež, 2001., u kojoj se predlažu novi oblici europske vladavine, određuju njezina načela te promiče aktivno građanstvo i cjeloživotno učenje.

Kroz ove se dokumente željela potvrditi važnost integriranja europske dimenzije u sve školske programe, koja će promicati znanje o Europskoj uniji, njezinoj povijesti i strukturi te važnost razmjene ljudi i suradnje institucija te aktivnog zauzimanja građana za demokratske procese.

c) Aktivnosti Europske unije u promicanju aktivnog građanstva

Aktivnosti na razini Europske unije glede promicanja aktivnog građanstva nastavile su se u programu Aktivno europsko građanstvo u trajanju od 2004.-2006. čiji je cilj bio uspostaviti osnovne instrumente kako bi se mogla dobiti i materijalna potpora za promicanje aktivnog građanstva i građanske participacije.⁴⁷

Novi program Europa za građane (*Europe for Citizens*) koji je pokrenut u razdoblju 2007.-2013. u okviru agencije EACEA (*Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*)⁴⁸, osim što je obuhvatio svih 27 država članica, obuhvatio je još i Hrvatsku, Albaniju i Makedoniju. Ovim se programom htjelo približiti Europu vlastitim građanima i omogućiti im što potpuniju participaciju u europskom društveno-kulturnom zajedništvu, razvijati osjećaj pripadanja zajedničkim europskim idealima i time promicati procese integracije. Opći ciljevi programa Europa za građane i njihov doprinos izneseni su u nekoliko točaka:

- pružanje mogućnosti građanima da sudjeluju i participiraju u stvaranju demokratski usmjerene Europe, otvorene prema svijetu te ujedinjene u kulturalnoj različitosti

⁴⁵ Dostupno na: http://ec.europa.eu/education/archive/citizen/citiz_en.html. (03.03.2013.)

⁴⁶ Dostupno na: http://ec.europa.eu/white-papers/index_hr.htm. Dostupno: 03.03.2013.

⁴⁷ Dostupno na: http://europa.eu/legislation_summaries/justice_freedom_security/citizenship_of_the_union/133218_en.htm. (12.11.2013.)

⁴⁸ Dostupno na: http://eacea.ec.europa.eu/citizenship/index_en.php. (6.10.2013.)

- razvijanje osjećaja europskog identiteta, utemeljenog na zajedničkim vrijednostima, povijesti i kulturi
- jačanje tolerancije i razumijevanja među europskim građanima te promicanje kulturalne i jezične različitosti u cilju doprinosa interkulturalnom dijalogu
- jačanje osjećaja pripadnosti Europskoj uniji⁴⁹.

Kao posebni ciljevi navode se:

- susreti članova lokalnih zajednica širom Europe koji bi razmjenjivali iskustva, mišljenja, vrijednosti, kako bi učili od povijesti i gradili budućnost
- poticanje akcija i rasprava o europskom građanstvu i demokraciji, zajedničkim vrijednostima i kulturi, kroz suradnju u okviru organizacija civilnog društva
- promicanje europskih vrijednosti i postignuća te očuvanje sjećanja na europsku prošlost, s ciljem približavanja Europe svojim građanima
- jačanje interakcije između građana i organizacija civilnog društva iz svih država članica, kako bi se pridonijelo interkulturalnom dijalogu, kako bi se obuhvatilo europske različitosti i jedinstvo.⁵⁰

Program Europa za građane također želi i pravnim okvirom podržati široki opseg aktivnosti organizacija koje promiču europsko aktivno građanstvo, a time i uključivanje građana i organizacija civilnog društva u proces europskih integracija.

Uz program Europa za građane donosi se i već spomenuti novi program Europa 2020, koji nastavlja ostvarivanje ciljeva Lisabonske strategije, usmjeren na strategiju rasta i napredovanja nekoliko bitnih područja života kako bi se prevladala postojeća ekonomska kriza. Strategija programa obuhvaća područje zapošljavanja, klimatskih promjena i održivih izvora energije, zauzimanje protiv siromaštva i društvene isključenosti te obrazovanje.⁵¹ U obrazovanju su određena četiri strateška cilja do 2020.:

- ostvariti cjeloživotno obrazovanje i mobilnost
- poboljšati kvalitetu i učinkovitost obrazovanja i izobrazbe
- promicati jednakost, društvenu koheziju i aktivno građanstvo
- podupirati kreativnost i inovativnost, uključujući poduzetništvo na svim razinama obrazovanja i izobrazbe.

⁴⁹ Dostupno na: <http://eacea.ec.europa.eu/citizenship/> (03.03.2013.)

⁵⁰ Dostupno na: http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/ecorys-final_report_europe_for_citizens_en.pdf, (03.03.2013.)

⁵¹ Dostupno na: http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_en.htm (12.04.2014.)

U okviru ovih ciljeva detaljnije se navodi potreba smanjenja postotka učenika koji napuštaju školovanje na ispod 10%; zatim, osiguravanje predškolskog odgoja za 95% djece u svijetu; nastojanje da najmanje 15% odraslih sudjeluje u cjeloživotnom obrazovanju i sl.

d) Participativno građanstvo

U novije vrijeme na preporuku Europske komisije, u okviru strategije potpore demokracije, sve se više koristi termin participativno građanstvo (*participatory citizenship*), umjesto aktivno građanstvo (Hoskins i sur., 2012). Naime, Europska komisija nastavlja financirati projekte participativnog građanstva i kroz novu fazu programa Europa za građane 2014.-2020. kao i kroz program Erasmus za sve 2014.-2020. Uz financiranje projekata, uloga Europske komisije sagledava se i u poticanju istraživanja i evaluacije inovativnih i učinkovitih oblika prakticiranja građanstva s ciljem predstavljanje politika i praksi vezanih za aktivno ili participativno građanstvo. U skladu s tim donesene su i preporuke usmjerene na kratkoročne, srednjoročne i dugoročne politike.

Među kratkoročne politike pripada program 2013. Europska godina građana (*European Year of Citizens*) koji se vodi na nacionalnoj i lokalnoj razini, a usmjeren je na slušanje građana EU te postavljanje pitanja građana o participativnom građanstvu. Time se mogu lakše usklađivati potrebe i želje građana s politikama i praksom.

Srednjoročna politika izražava se u Programu Europa za građane 2014 - 2020 (*The Europe for Citizens Programme*)⁵² koji će biti usmjeren prema održivoj potpori organizacijama civilnog društva na sve ono što će biti prepoznato kao učinkovito u inovativnim praksama i potrebama građana.

Dugoročna politika, pak, želi da Europska komisija preuzme vodstvo u prakticiranju participativnog građanstva kojim će se na najbolji mogući način suprotstaviti dugoročnim izazovima (ekonomskom rastu i kompetitivnosti, globalizaciji, migracijama i sl).

Konceptom participativnog građanstva htjelo se još više naglasiti akciju i zauzimanje građana koji bi trebali imati ravnopravnu ulogu u odnosu na politiku i državu. Naime, pojedini autori u teorijskim i empirijskim istraživanjima (Putnam, 2000; Almond i Verba, 1963; De Tocqueville, 1863, u Hoskins i sur., 2012, 12) ukazuju da za kvalitetu demokracije nije dovoljno priznavanje prava i postojanje demokratskih institucija, nego i građanske vještine te nadasve angažiranje građana. Time se participativno građanstvo uspostavlja kao

⁵² Dostupno na: http://ec.europa.eu/citizenship/about-the-europe-for-citizens-programme/studies/index_en.htm. (15.03.2014.)

bitni čimbenik održivosti demokracije, a Hoskins (Hoskins i sur., 2012, 13) participativno građanstvo određuje kao „participaciju u civilnom društvu, zajednici i/ili političkom životu, koju karakterizira obostrano poštovanje i nenasilje te je u skladu s ljudskom pravima i demokracijom“ (Hoskins i sur., 2012, 13). Prema pojedinim istraživanjima (isto) na participativno građanstvo, njegove norme i vidove angažiranja utječu čimbenici kao što su:

- povijesne prilike i dužina demokratskog „staža“
- postojanje kulturne i etničke različitosti
- politički sustav i ustroj vlade
- politička filozofija aktualne vlade i dužina njenog vladanja
- bogatstvo pojedine države.

Od nabrojanih čimbenika, prema istraživanjima, najveći utjecaj na razinu angažiranja građana imaju bogatstvo pojedine zemlje i mogućnosti koje ono pruža svojim građanima, a koje su u posljednje vrijeme ugrožene uslijed globalne ekonomske krize koja sve više pogađa i financiranje projekata participativnog građanstva. Stoga se posebno naglašava važnost prepoznavanja i uspostave učinkovitih strategija za poticanje i osnaživanje participativnog građanstva u Europi.

1.3. Obrazovanja za demokratsko ili aktivno građanstvo u Hrvatskoj

Kako je već prethodno izneseno, novo shvaćanje uloge obrazovanja dovodi do toga da se upravo obrazovanju daje ključna uloga u rješavanju kriza suvremenog svijeta. Od obrazovanja se očekuje da kroz cjeloživotno učenje osposobljava, kako mlade, tako i starije, za ostvarivanje pravednijeg svijeta utemeljenog na pravima i odgovornostima. To se shvaćanje odražava i u općeprihvaćenim globalnim i regionalnim politikama djelovanja za mir, ljudska prava i demokraciju, koje su rezultirale nizom odgojno-obrazovnih programa čija su polazišta međunarodni standardi zaštite ljudskih prava te ostvarivanje mira i demokracije. Među tim programima je zadnjih dvadesetak godina, program odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo, postao sastavni dio nacionalnih i globalnih strategija.

Vlada Republike Hrvatske, prihvaćajući globalne i regionalne politike djelovanja za mir, ljudska prava i demokraciju, donosi u lipnju 1996. Odluku o osnivanju Nacionalnog odbora za obrazovanje o ljudskim pravima kojemu je zadaća izrada Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava i praćenje njegove provedbe. Treba ujedno istaknuti da je Hrvatska jedna od rijetkih zemalja čiji je Nacionalni program odgoja i obrazovanja za

ljudska prava obuhvaćao sve razine cjeloživotnog obrazovanja počevši od predškolske razine, osnovnoškolske, srednjoškolske, do visokoškolske razine, uključujući i obrazovanje odraslih.

1.3.1. Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava

Normativni okvir za uvođenje Nacionalnog programa temelji se na najvažnijim domaćim i međunarodnim dokumentima o ljudskim pravima, među kojima su odredbe Ustava Republike Hrvatske koje uređuju ljudska prava i temeljne slobode te Ustavni zakon o ljudskim pravima i slobodama i o pravima etničkih i nacionalnih zajednica ili manjina; zatim Zakoni u području odgoja i obrazovanja, kao, primjerice: Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi, Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Zakon o visokom obrazovanju. Od međunarodnih dokumenata na kojima se temelji uvođenje Nacionalnog programa najvažniji su Opća deklaracija o ljudskim pravima, Međunarodni pakt o građanskim i političkim pravima, Međunarodni pakt o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima, Konvencija o pravima djeteta, Deklaracija o pravima djeteta, Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda, Povelja Vijeća Europe o obrazovanju za demokratsko građanstvo i ljudska prava te mnogi drugi.

U Ustavu Republike Hrvatske, u članku 3. određuju se najviše vrijednosti ustavnog poretka među kojima su „sloboda, jednakost, nacionalna ravnopravnost i ravnopravnost spolova, mirotvorstvo, socijalna pravda, poštivanje prava čovjeka, nepovredivost vlasništva, očuvanje prirode i čovjekova okoliša, vladavina prava i demokratski višestranački sustav“ (Spajić-Vrkaš, ur., 2001, 383). U III. poglavlju Ustava koje govori o zaštiti ljudskih prava i temeljnih sloboda, u članku 14. određuje se temeljno načelo jednakosti pred zakonom, odnosno posjedovanje svih prava i sloboda, bez obzira na rasu, boju kože, spol, jezik, vjeru, politička ili druga uvjerenja, nacionalno ili socijalno podrijetlo, imovinu, rođenje, naobrazbu, društveni položaj ili druge osobine (isto, 385). Nadalje, u članku 15. uređuju se prava osoba koje pripadaju nacionalnim manjinama. Od građanskih sloboda, Ustav jamči slobodu mišljenja i izražavanja te slobodu medija, u članku 38., dok članak 39. zabranjuje i kažnjava svako pozivanje i poticanje na rat, nasilje, nacionalnu, rasnu ili vjersku mržnju ili nesnošljivost (isto, 390). Sloboda savjesti i vjeroispovijesti kao i javno izražavanje vjere ili uvjerenja, jamči se u članku 40., dok članak 41. jamči jednakost svih vjerskih zajednica pred zakonom te njihovu odvojenost od države (isto, 391).

Temeljna načela u području odgoja i obrazovanja donose se u člancima 65. i 66. (Spajić-Vrkaš, ur., 2001, 395), a određuju da je osnovno školovanje obvezno i besplatno,

srednjoškolsko obrazovanje mora biti dostupno svakome pod jednakim uvjetima i u skladu sa sposobnostima, a omogućeno je i osnivanje privatnih škola i učilišta. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi⁵³ u članku 4. navodi ciljeve i načela odgoja i obrazovanja koji teže „odgajati i obrazovati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima i pravima djece, osposobiti ih za življenje u multikulturnom svijetu, za poštivanje različitosti i snošljivosti te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom razvoju društva.“

Nacionalni program se po svojoj koncepciji u velikoj mjeri oslanjao na rezultate dvaju projekata, projekta Obrazovanja za mir i ljudska prava za hrvatske osnovne škole (1997.-1999.) koji se upotpunjuje spajanjem obrazovanja za ljudska prava s obrazovanjem za demokratsko građanstvo, međukulturno razumijevanje, mir i nenasilje. Drugi je projekt Građanin i ustav - temelji demokracije, koji se eksperimentalno provodio od 1997. u mnogim osnovnim i srednjim školama.

Polazišta Nacionalnog programa na prvom mjestu ističu obrazovanje za ljudska prava, koje se u okviru novog shvaćanja obrazovanja smatra bitnim u rješavanju kriza današnjeg svijeta. U Programu se povezuje promicanje obrazovanja za ljudska prava s promicanjem ideje pozitivnog mira, koja polazi od stajališta da je mir moguće ostvariti gradeći ga na poštivanju prava i sloboda pojedinca kao i na načelima jednakosti, pravde i demokracije.

Program promiče obrazovanje koje polazi od poštovanja ljudskog dostojanstva i demokratskih vrijednosti, kao i obrazovanje koje će biti dostupno svima, promicati humanistički pogled na čovjeka, društvo i okolinu te biti otvoreno novim komunikacijsko-informacijskim tehnologijama. Ujedno je to obrazovanje zamišljeno kao cjeloživotni proces koji želi pridonositi dobrobiti učenika i razvoju škole kao demokratske zajednice, rješavanju i osvješćivanju problema te poticanju odgovornog i aktivnog djelovanja. Ostvarenje ciljeva ovoga programa zahtijeva suradnju svih odgojno-obrazovnih čimbenika „od roditelja, nacionalnih i lokalnih prosvjetnih vlasti, vjerskih ustanova, učiteljskih aktiva i udruga, predstavnika nacionalnih manjina i njihovih društava, nevladinih udruga i medija, do dječjih, đачkih i studentskih organizacija“ (Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava, 1999, 27). U izradi Nacionalnog programa naročita je pozornost usmjerena prema osjetljivim i marginaliziranim skupinama, kao što su djeca, žene i manjine pri čemu se uzima u obzir program Nacionalne politike Republike Hrvatske za promicanje jednakosti te Nacionalni program djelovanja za djecu u Republici Hrvatskoj. Razvidno je da se posebna

⁵³ Dostupno na: <http://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>. (23.5. 2012.)

pozornost posvećivala pitanjima snošljivosti kulturne i vjerske različitosti te pitanjima suživota različitih manjina.

Odgoj i obrazovanje za ljudska prava u Nacionalnom programu određuje se kao „proces stjecanja znanja, razvijanja vještina, usvajanja vrijednosti i prihvaćanja stavova koji su nezaobilazni u jačanju osobnog dostojanstva pojedinca i u razvoju demokratskog društva, temeljenog na poštivanju i zaštiti općih ljudskih prava i sloboda“ (Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava, 1999, 23). Kao svrha Nacionalnog programa navodi se upoznavanje djece, mladih i odraslih s temeljnim vrijednostima građanskog društva te razvijanje intelektualnih i socijalnih vještina potrebnih za sudjelovanje u tome društvu. Okosnica Programa sastavljena je od pojmova vezanih uz ljudska prava i slobode, jednakost, društvenu pravdu i uključivanje, odgovornost, pluralizam, interkulturno razumijevanje, snošljivost, suradnju, nenasilno rješavanje sukoba, društvenu sigurnost i sl. Naglašena je potreba provođenja odgoja i obrazovanja za ljudska prava u cjeloživotnoj perspektivi, jer je samo tako moguće puno ostvarenje zadanih ciljeva i zadataka. U cjeloživotnom procesu poučavanja i učenja trebaju surađivati svi odgojno obrazovni čimbenici, uključujući roditelje, prosvjetne vlasti, vjerske ustanove, učiteljske aktive, predstavnike nacionalnih manjina, nevladine udruge, medije te organizacije učenika i studenata.

Naglašeno je da uspješnost odgoja i obrazovanja za ljudska prava, uvelike ovisi o primjeni aktivnih metoda učenja koje se oslanjaju na iskustvo učenika, kao što su primjerice rasprave, projekti, suradničko učenje, akcijska istraživanja, drama, igra uloga, izrada novina, sudjelovanje u akcijama solidarnosti, kampanjama i sl. Primjena aktivnih metoda vidljiva je i u dvama konceptima na kojima se oslanjalo provođenje programa. Prvi je koncept višemetodskog pristupa gdje se objedinjuju različite metode pod nazivom PIRA, što je kratica za četiri metodska načela (participacija, interakcija, refleksija, anticipacija) koja se koriste u izboru postupaka učenja i poučavanja. Primjena ovoga pristupa označava kombiniranje navedenih načela s drugim metodama i socijalnim oblicima učenja i poučavanja. Drugi je koncept višerazinski pristup MRKVA koji polazi od sinergijskog individualnog iskustva u nižim razredima, preko analize i interpretacije u višim razredima osnovne i srednje škole do interdisciplinarne sinteze u visokom obrazovanju.

Glede provođenje Nacionalnog programa ponuđeno je više različitih mogućnosti, od interdisciplinarnog načina, zatim kroz sve predmete u kojima postoje programske teme bliske temama ljudskih prava, kao izborni predmet, do izvannastavnih aktivnosti u obliku projekta. Pri obradi sadržaja važan je interdisciplinarni pristup, koji podrazumijeva suradnju

nastavnika različitih predmeta, primjerice povijesti, geografije, jezika i književnosti, gospodarstva, društvenih predmeta, religijskog obrazovanja i sl.

Predviđeno je da Nacionalni program obuhvati sve razine odgoja i obrazovanja od predškolske, osnovnoškolske, srednjoškolske razine, do visokih učilišta, obrazovanja odraslih te uporabu medija u obrazovanju javnosti o ljudskim pravima i participaciji.

Kako se u Programu ističe da je smisao praćenja i vrednovanja u poučavanju i učenju o ljudskim pravima, ustanoviti napredak i razvoj u provođenju programa, onda se ono treba shvatiti kao proces koji utvrđuje prednosti i nedostatke poučavanja. Praćenje i vrednovanje se odvija na tri razine koje obuhvaćaju: ponašanje svakog pojedinog učenika, odnose u učionici te cjelokupno ozračje škole. Kao kriterij praćenja i vrednovanja ne uzima se znanje nego ponašanje učenika prema sebi i drugima te prema imovini svojoj, tuđoj i zajedničkoj. Ono može biti dio nastave, timskog rada pismenog ili usmenog ispitivanja, zajedničkog druženja, izleta, razgovora s učenikom, a sastavni dio praćenja i vrednovanja je samovrednovanje i međusobno vrednovanje učenika. Pri tome se mora voditi računa o zaštiti dostojanstva učenika, zatim o tome da praćenje i vrednovanje omogući razvoj učenikova samopouzdanja, pri čemu ga treba poticati na samoprocjenjivanje i procjenjivanje znanja drugih učenika te uvažavati njegove stavove.

U obrazovanju za ljudska prava osobito je važna uloga učitelja te se u Programu napominje da je osim stručne, pedagoške, psihološke i metodičke pripreme, potrebno učiteljima omogućiti i kontinuiranu stručnu izobrazbu u području ljudskih prava.

Godine 1999. objavljena su četiri potprograma i to za predškolske ustanove, niže i više razrede osnovne škole te za srednju školu. Pokrenuta je zatim i radna grupa za izradu programa obrazovanja odraslih za ljudska prava i obrazovanja putem medija, koji su završeni 2001. i 2003., dok je izradu visokoškolskog programa 2004. preuzeo Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Sveučilišni Program za ljudska prava i demokratsko građanstvo izrađen je u okviru projekta Učenje za ljudska prava na sveučilištu koji provodi spomenuti Istraživački centar u suradnji s Ministarstvom vanjskih poslova Republike Austrije. Program je sastavljen od 16 modula u kojima se obrađuju teorijska, filozofijska, pravna i politička pitanja, zatim standardi ljudskih prava od globalne, regionalne do nacionalne razine, proučavaju se slučajevi kršenja ljudskih prava, razvijaju vještine praćenja, istraživanja i promicanja ljudskih prava. Eksperimentalno provođenje Programa započeto je 2005. u Zagrebu sa studentima koji dolaze s različitih fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

U vrijeme kada počinje rad na Nacionalnom programu Hrvatska vlada nema posebno određenu politiku odgoja i obrazovanja za demokratsko građanstvo u kojoj bi se određivala demokratska načela i ljudska prava, što se donekle nadomješta Nacionalnim programom koji pak izričito navodi demokratska načela. Od tada se ta načela mogu naći integrirana i u pojedinim programima djelovanja, kao što je program za promicanje jednakosti te u stratejskim dokumentima kojima se određuju promjene odgojno obrazovnog sustava.

Među takve dokumente nalazi se Program rada Vlade Republike Hrvatske za razdoblje 2000.-2004., koji se opredjeljuje za izgradnju Hrvatske kao civilno, demokratsko i tržišno orijentirano društvo s ciljem integracije u Europsku uniju.

Zatim je tu dokument Nacionalni program djelovanja za djecu u Republici Hrvatskoj, iz 1998. koji je donesen u skladu s rezolucijom Ujedinjenih naroda, a koji je između ostalog usmjeren na osiguranje i zaštitu ljudskih prava djece; potom program Nacionalna politika Republike Hrvatske za promicanje jednakosti iz 1997. donesena u skladu s Deklaracijom i Platformom djelovanja s Četvrte svjetske konferencije o ženama, održane u Pekingu 1995. koja se bavi promicanjem i zaštitom ljudskih prava žena i njihove jednakosti, jačanjem položaja žena u politici, njihovim obrazovanjem, suzbijanjem nasilja i diskriminacije žena; također je među tim dokumentima i Osnova za ustroj školstva Republike Hrvatske, iz 2000., u kojoj se određuju prioriteti za razvoj hrvatske škole 21.-og stoljeća u sklopu europskih integracija. Među načelima reforme odgoja i obrazovanja govori se o ljudskim pravima, pluralizmu, demokratskim vrijednostima, pravu na izbor, jednakosti mogućnosti, pravima manjina, europskom identitetu, procesu autonomije i decentralizacije, razvoju intelektualnog kapitala.

Važan je također i Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju ili Strategija razvitka odgoja i obrazovanja⁵⁴ iz 2001., koja je sastavni dio strategije razvitka Republike Hrvatske za 21. stoljeće. Od polazišnih načela spominju se: pravda, otvorenost, odgovornost, usmjerenost na osobu, suradnja, globalizacija, razvoj identiteta, demografski oporavak, unaprjeđenje ljudskih resursa te optimizam. U dokumentu se određuju prioriteti i ciljevi u području društva, gospodarstva i međunarodnih odnosa. Kao glavni strateški cilj odgojno-obrazovne reforme određuje se: „moderan, pluralan, djelotvoran i razvojno orijentiran sustav cjeloživotnog odgoja i obrazovanja temeljen na konceptu „odgoja i obrazovanja za sve“ i „društva koje uči“ (Spajić-Vrkaš, 2002, 36). Naglašava se također da su kompetencije za aktivno građanstvo i kompetencije vezane uz zaposlenje, najvažniji ciljevi cjeloživotnog

⁵⁴ Dostupno na: www.see-educoop.net/education_in/pdf/bela_knjiga-toc-cro-hrv-t02.pdf . (25.4.2013.)

učenja, jednako kao ljudska prava, jednakost, pluralizam i građansko društvo. Sve su ovo središnja pitanja hrvatske reforme obrazovanja, koja još izdvaja i razvoj kurikuluma, daljnju decentralizaciju, razvoj nacionalnih indikatora kvalitete, sustava vanjskog vrednovanja i dr.

Nadalje, 2002. donosi se Nacrt promjena u obrazovnom sustavu Republike Hrvatske, a naglašava polazišta, načela i ciljeve obrazovne reforme, strukturalne promjene, promjene kurikuluma, kao i okvir za menadžment, upravljanje i financiranje škola, školovanje učitelja i sl. Kao temeljna načela navode se načela demokracije, autonomije, decentralizacije, pluralizma, globalizacije, vjerske slobode, nacionalna i europska dimenzija, a kao ciljevi se navode promicanje jednakih mogućnosti, društvena uključenost, razvoj hrvatske i europske kulture te etičke vrijednosti. Ovaj je dokument uz Bijeli dokument poslužio u stvaranju Projekta hrvatskog obrazovnog sustava za 21. Stoljeće⁵⁵ kao i Prioritetnih mjera u obrazovnom sustavu za 2002.-2004.⁵⁶ Među prioritetima za 2002. navodi se model rasterećenja plana i programa za osnovnu i srednju školu, razvoj studentskog standarda i dr. Kod prioriteta za 2003., između ostalog, istaknuto je promicanje učenja više stranih jezika, priprema za PISA projekt, nacrti zakona u obrazovanju, dok je za 2004. središnji prioritet razvoj nacionalnog kurikuluma, razvoj cjeloživotne izobrazbe učitelja te vanjsko vrednovanje škola.

Ovdje je važno naglasiti da se u navedenim strateškim dokumentima obrazovnih reformi nigdje izričito ne navodi obrazovanje za demokratsko građanstvo, unatoč tome što mnogi dokumenti spominju ljudska prava, demokraciju i građanstvo kao ciljne vrijednosti obrazovnih reformi. Čak ni Prioritetne mjere za 2002.-2004. ne uključuju obrazovanje za ljudska prava niti obrazovanje za demokratsko građanstvo u neke od mjera koje bi trebalo poduzeti.

Prema Planu razvoja sustava odgoja i obrazovanja za razdoblje od 2005.-2010., želi se ostvariti što kvalitetniji, dostupniji i učinkovitiji sustav obrazovanja. Kako Plan razvoja uzima u obzir zahtjeve Lisabonske strategije, on želi obrazovanjem unaprijediti društvo utemeljeno na znanju i demokratskim vrijednostima te podupirati aktivno građanstvo, a među prioritetima navode se društvena kohezija te društvena dimenzija obrazovanja. Navodi se također da pred hrvatskim obrazovnim sustavom stoji „izazov promicanja i održavanja nacionalnih, kulturoloških i humanističkih vrijednosti koje pogoduju razvoju osjećaja

⁵⁵ Dostupno na: <https://vlada.gov.hr/UserDocsImages/Sjednice/Arhiva/19.%20-%2010.2.a.pdf>. (25.4.2013.).

⁵⁶ Prioritetne mjere u odgojno-obrazovnom sustavu od 2002.-2004., Vlada Republike Hrvatske, Ministarstvo prosvjete i športa, Zagreb, studeni, 2002.

zajedništva, prihvaćanja i poštivanja različitosti, solidarnosti, odgovornosti za održivi razvoj, kao i poticanje djelatnog građanstva i razvijanje demokratskog građanstva i društva u cjelini⁵⁷. Iz Plana razvoja proizašao je i Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS), koji pak nije odredio jasan odnos prema obrazovanju za ljudska prava. Među ciljevima škole spominje se razvijanje sposobnosti za aktivno sudjelovanje u demokratskom društvu, ali bez objašnjenja na koji se način ti ciljevi postižu. U Nastavni plan i program za osnovnu školu za školsku godinu 2006./07. uključeno je obrazovanje za ljudska prava zajedno s obrazovanjem za demokratsko građanstvo kao dio neobveznih, integrativnih odgojno-obrazovnih sadržaja, a povezuje se s odlukom Vlade iz 1999. o primjeni „Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava“.

Dakle, glede provedbe Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava kroz hrvatski odgojno-obrazovni sustav, razvidno je da do njegove pune provedbe ipak nije došlo. Razlozi za to su mnogostruki, od nedostatka političke volje, manjka interesa većeg dijela akademske zajednice, do nepovezanosti s organizacijama civilnog društva. Naime, obrazovanje za ljudska prava uvelo se 1999.g. u Nastavni plan i program za osnovnu školu, no bez jasnije povezanosti s Nacionalnim programom i to tek kao neobavezni integrativni odgojno-obrazovni sadržaj. Unatoč tome Vlada je osigurala potporu za pokretanje izobrazbe učitelja, odgajatelja i srednjoškolskih nastavnika za provođenje Nacionalnog programa, koju je do 2007. godine prošlo oko 4.000 odgajatelja, učitelja i nastavnika.⁵⁸

U analizi promicanja obrazovanja za ljudska prava, objavljenoj u Nacionalnom programu zaštite i promicanja ljudskih prava u Republici Hrvatskoj iz 2007.⁵⁹, u cilju sustavnog promicanja ljudskih prava i demokratskog građanstva, određuje se potreba usklađivanja nacionalnog zakonodavstva na području odgoja i obrazovanja s međunarodnim i europskim odredbama u području prava na obrazovanje, osobito na obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo. Također se kao mjera navodi potreba uvođenja obrazovanja za ljudska prava u sve razine i u sve oblike i programe odgoja i obrazovanja, među kojima se spominju i vjeronaučni školski programi.

⁵⁷ Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005-2010, republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2005., dostupno: 12.11.2012.

⁵⁸ prema podacima Agencije za razvoj obrazovanja i gđe N. Lončarić-Jelačić

⁵⁹ Nacionalni program zaštite i promicanja ljudskih prava, Vlada Republike Hrvatske Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina, Zagreb, 2007.

a) Projekti i akcije iz područja odgoja i obrazovanja za ljudska prava

Ne treba ipak zanemariti da se u Hrvatskoj provodio od 1991. veliki broj projekata i akcija iz područja odgoja i obrazovanja za ljudska prava, građanskog odgoja, nenasilnog rješavanja sukoba, odgoja za mir i snošljivost kao i programa pružanja pomoći djeci traumatiziranoj ratom. Neki od tih programa bili su uključeni u hrvatski odgojno-obrazovni sustav, dok se veći dio tih aktivnosti provodio izvan sustava, kao dio neformalnih programa, za vrijeme srpske ratne agresije na Hrvatsku i poslije. Među tim projektima ističu se: projekt Obrazovanje za mir i ljudska prava, za hrvatske osnovne škole koji se provodio od 1997.-1999. na temelju ugovora između UNESCO-a, Vlade Kraljevine Nizozemske, Vlade Republike Hrvatske i Hrvatske komisije za UNESCO, a cilj je bio izraditi program i materijale za učenje i poučavanje u području mira i ljudskih prava u razrednoj nastavi. Projekt je povjeren Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Pedagoškoj akademiji Sveučilišta u Zagrebu, a obuhvaćao je izradu radne verzije programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava za niže razrede osnovne škole, rječnik temeljnih pojmova, prijevode međunarodnih dokumenata, bibliografije radova, adresar institucija s toga područja, empirijsko istraživanje i organizacije međunarodnih skupova u području odgoja i obrazovanja za ljudska prava, demokraciju i mir.

Zatim je tu Projekti za razvoj, mir, suradnju, nenasilno rješavanje sukoba i ljudska prava, koji je provodilo Ministarstvo prosvjete i športa uz potporu UNICEF-a, u razdoblju od 1992.-1997. Njihovi rezultati su ugrađeni u obvezno stručno usavršavanje odgojitelja u predškolskom odgoju i učitelja osnovnih škola. Neki od tih projekata su: Promicanje prava djeteta, Odgoj za razvoj, Odgoj za razvoj, suradnju i toleranciju u školskim i dječjim knjižnicama, Rani razvoj djeteta, Miroljubivo rješavanje sukoba u školi-vršnjaci pomažu vršnjacima, Oprez djeco, čuvajmo se razornih naprava, Psihosocijalna potpora i pomoć prognoj i izbjegloj djeci, roditeljima i odgojiteljima u predškolskom odgoju, Psihosocijalna potpora i pomoć učiteljima osnovnih škola s ratom pogođenih područja, projekt Građanin i ustav, temelji demokracije, projekt Odgoj za demokraciju, projekt Upravljanje sukobima i nenasilno rješavanje sukoba, Europa u školi, Globe, Projekt uključivanja romske djece u odgojno-obrazovni sustav Hrvatske, projekt Škole koje promiču zdravlje, akcija Dan planeta Zemlje, akcija Dani zahvalnosti za plodove Zemlje-Dani kruha te razni humanitarni programi koji se odnose na suradnju škola i humanitarnih udruga koje se bave pitanjima odgoja kao primjerice udruga Crvenog križa (Spajić-Vrkaš, 2004).

Mnogi projekti rađeni su u suradnji s međunarodnim organizacijama ili ustanovama, kao što su UNICEF, UNESCO, UNHCR, Otvoreno društvo, Vijeće Europe, Europska komisija, Centar za građanski odgoj Calabasas iz SAD-a, Kulturkontakt iz Beča i drugi, a njihova brojnost govori o interesu za ovo područje obrazovanja, ali i o potencijalu kompetencija stečenih tijekom vremena kroz ove projekte (Spajić-Vrkaš, 2002).

Također i mnoge nevladine udruge i slične organizacije sudjeluju kroz dugi niz godina u promicanju demokratskih načela, građanskog društva, ljudskih prava, nenasilja i mira. Među njima treba spomenuti Centar za mir, nenasilje i ljudska prava iz Osijeka, osnovan 1992., koji se zalaže na području nenasilnog rješavanja sukoba utemeljenog na načelima ljudskih prava; Mali korak iz Zagreba, koji ranih devedesetih promiče izobrazbu za nenasilno rješavanje sukoba i posredovanja među vršnjacima; Forum za slobodu odgoja, Zagreb, koji od 1992. mnogim programima nastoji pridonositi otvorenom i pluralnom sustavu odgoja i obrazovanja; Centar za mirovne studije iz Zagreba kroz mnoge programe radi na promicanju ljudskih prava, mira te vrijednosti građanskog društva (Spajić-Vrkaš, 2002); Amnesty International Hrvatske, Zagreb; Hrvatski helsinški odbor za ljudska prava, Zagreb; Istraživačko obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu; Korak po korak, iz Zagreba i drugi.

1.3.2. Nacionalni okvirni kurikulum i Nacrt nastavnog plana i programa Građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole

Godine 2010., nakon javne rasprave, donosi se Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi (NOK) koji kao temeljni dokument na nacionalnoj razini donosi vrijednosti, opće ciljeve i načela odgoja i obrazovanja, određuje odgojno-obrazovna postignuća te utvrđuje načine i kriterije vrednovanja. NOK također uspostavlja temelje za restrukturiranje nastavnih planova i predmetnih kurikuluma na svim razinama odgoja i obrazovanja kao i za sustavno uvođenje međupredmetnih tema. Među društveno-kulturnim i odgojno-obrazovnim vrijednostima na kojima se NOK temelji i kojima daje posebnu važnost istaknuti su:

- znanje
- solidarnost
- identitet
- odgovornost.

Znanje kao vrijednost, uz obrazovanje i učenje, smatra se temeljnim pokretačem razvoja hrvatskog društva koje se svrstava u društvo znanja.

Solidarnost je, pak, usmjerena na osposobljavanje učenika za osjetljivost prema drugima, prema obitelji, siromašnima, obespravljenima, prema okolini i sveukupnom okruženju kojega određuje pluralizam kultura, rasa, nacija, religija, svjetonazora, jezika i sl.

Identitet se kao vrijednost izgrađuje odgojem i obrazovanjem kroz razvijanje svijesti o vlastitoj kulturnoj, društvenoj, moralnoj i duhovnoj baštini, ali i odgojem za poštivanje drugih kultura, tradicija, religija i sl.

Odgovornost kao vrijednost promiče se s ciljem osposobljavanja učenika za odgovorno djelovanje i ponašanje prema samome sebi, prema drugima te prema životnom okruženju.

Ove temeljne odgojno-obrazovne vrijednosti NOK-a trebaju voditi sveobuhvatnom osobnom razvoju i izgradnji učenika za „čuvanje hrvatske duhovne i materijalne nacionalne baštine, za europski suživot i za stvaranje društva znanja“ (NOK, 2010, 9).

Među općim odgojno-obrazovnim ciljevima navodi se poticanje učenikova intelektualnog, tjelesnog, estetskog i društvenog te moralnog i duhovnog razvoja; zatim odgoj i obrazovanje učenika u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima i pravima djece, poštivanje različitosti i snošljivosti kako bi se učenici osposobili za život u multikulturnom svijetu i za odgovorno sudjelovanje u demokratskom razvoju društva. Uz to se navodi potreba da se učenicima osigura stjecanje temeljnih-općeobrazovnih i stručnih kompetencija koje će ih osposobiti za život, rad te cjeloživotno učenje u suvremenom društvu neprestanih promjena. Vrijednosti i ciljevi istaknuti u NOK-u trebaju se integrirati u obrazovne sadržaje svih područja i predmeta, a također se trebaju odražavati u aktivnostima škole, u životu obitelji te u društvenom okruženju, što podrazumijeva i međusobnu suradnju svih odgojnih čimbenika.

Načela koja označavaju temeljna vrijednosna polazišta NOK-a, a koja su sadržajno povezana s ciljevima i postignućima učenika, odražavaju standarde navedene i u europskim dokumentima, osobito one povezane uz jednakost obrazovnih šansi, demokratičnost, pluralizam te europsku dimenziju obrazovanja. Među načelima navode se:

- „visoka kvaliteta odgoja i obrazovanja za sve
- jednakost obrazovnih šansi za sve
- obveznost općeg obrazovanja
- okomita i vodoravna prohodnost
- znanstvena utemeljenost
- kompetentnost i profesionalna etika

- demokratičnost
- autonomija škole
- pedagoški i školski pluralizam
- europska dimenzija obrazovanja“ (isto,10).

U određenju obrazovne politike i NOK-a, osim hrvatske obrazovne tradicije, važnu ulogu imaju i europski dokumenti vezani uz obrazovanje, među kojima je osobito važan Europski kompetencijski okvir⁶⁰ (2006) koji donosi Europska unija. Kompetencijski okvir određuje osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje kako bi pridonijele razvoju društva znanja i odgovorila izazovima svjetskog tržišta te time osigurala pojedincu uspješan život, zapošljavanje, društvenu uključenost te poduzetničko djelovanje. Razvoj ovih kompetencija predstavlja važan cilj u europskoj obrazovnoj politici, stoga sve članice Europske unije i one koje će to postati integriraju ove kompetencije u nacionalne kurikulume. Usmjerenost obrazovanja na razvoj kompetencija odraz je promjena u odgoju i obrazovanju, naime, napušta se načelo učenja radi stjecanja reproduktivnog znanja, a uvodi načelo učenja radi stjecanja kompetencija. Sam pojam kompetencije obuhvaća odgoj, obrazovanje, izobrazbu, usavršavanje, samoučenje, te uključuje skup znanja, vještina, vrijednosti, stavova, osobina ličnosti, motivacija i obrazaca ponašanja kojima pojedinac raspolaže i koje mu pomažu u rješavanju određenih zadataka (prema: Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja, 2010, 3). Usmjerenost na kompetencije znači usmjerenost na ishode učenja, kojima se izražava ono što učenik treba znati, razumjeti i učiniti, a aktivnosti ishoda nastavnik treba pratiti, mjeriti i na temelju njih ocijeniti postignuće učenika.

Među kompetencijama kojima se učenici trebaju osposobiti za aktivne i odgovorne građane vlastite društvene zajednice u Kompetencijskom se okviru navodi društvena i građanska kompetencija. Razvoj građanske kompetencije prema NOK-u, između ostalog obuhvaća: stjecanje znanja i razumijevanje osnovnih koncepata demokracije i građanske uloge; razvoj građanskih vještina; razvijanje pozitivnog stava prema demokraciji i građanskoj ulozi; poticanje učenika na sudjelovanje u životu škole i lokalne zajednice (NOK, 2010, 18).

Kako bi se omogućio razvoj i stjecanje građanske kompetencije, u NOK-u se predviđa uvođenje građanskog odgoja koji je usmjeren „na osposobljavanje učenika kao aktivnog i odgovornog građanina vlastitog društva, za međukulturnu interakciju i internacionalizaciju suvremenog društva“ (NOK, 2010, 18). Treba napomenuti da se već donošenjem Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, br. 87/08) stvorio normativni okvir za

⁶⁰ Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for lifelong learning 2006/962/EC. Dostupno: 05.04. 2011.

uvođenje građanskog odgoja i obrazovanja u škole, budući da se u Zakonu navodi da učenike treba pripremati za „aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom razvoju društva“.

Građanski odgoj planirao se uvesti kao međupredmetna tema te kao zasebni predmet u višim razredima osnovne škole i u prvom i drugom razredu srednje škole. Međupredmetna tema, naime, pridonosi međusobnom povezivanju odgojno-obrazovnih područja i omogućuje sagledavanje pojedinih pojava, događaja i stavova iz različitih gledišta, čime učenici na novi način shvaćaju veze među pojedinim predmetima i nastavnim sadržajima.

Uz građanski odgoj, od međupredmetnih tema za osnovnu i srednju školu, u NOK-u se još predviđa uvođenje poduzetništva, učiti kako učiti, osobni i društveni razvoj, informacijsko-komunikacijska tehnologija te zdravlje, sigurnost i zaštita okoliša.

Također se u NOK-u najavljuju i neki novi predmeti, kao: domaćinstvo, profesionalna orijentacija i vlastita budućnost, informacijsko-komunikacijska tehnologija te religijska kultura. Religijska kultura bila bi alternativa vjeronauku, a omogućavala bi stjecanje temeljnog znanja o religijama, što je također u skladu s preporukama Vijeća Europe. Taj predmet, kako se navodi, trebao bi unositi pitanje smisla, vrijednosti, etičkih normi, upoznavati s religijskim vjerovanjima i uvjerenjima, kako bi pridonio upoznavanju i razumijevanju različitih kultura i religija. Religijskom kulturom učenike bi se trebalo potpunije pripremiti za život u multikulturnom i multireligijskom društvenom okruženju te pridonositi izgrađivanju snošljivosti.

Sukladno odredbama NOK-a o uvođenju građanskog odgoja Nacionalni odbor za odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo na poziv Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta pristupilo je izradi nacrtu Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja. Tijekom javne rasprave svoj prilog nacrtu Kurikuluma dali su i zainteresirani stručnjaci i znanstvenici te predstavnici civilnog društva. Donošenjem nacrtu Kurikuluma u kolovozu 2012., Ministarstvo donosi i odluku o eksperimentalnoj provedbi i praćenju provedbe Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja.

Za eksperimentalnu provedbu ministarstvo je odredilo osam osnovnih škola i četiri srednje škole, od kojih je polovica bila na području posebne državne skrbi (Petrinja, Duga Resa, Vukovar, Velika, Daruvar, Obrovac), a polovica škola izvan toga područja (Koprivnica, Čakovec, Dugo Selo te dvije škole u Zagrebu). U okviru eksperimentalne provedbe u školama je planirano 35 sati za nastavne i/ili izvannastavne aktivnosti. Praćenje i vrednovanje procesa provedbe provodili su: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo

Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Agencija za odgoj i obrazovanje, Mreža mladih Hrvatske, Centar za mirovne studije i GONG.

Rezultati eksperimentalne provedbe Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja govore da su pokrenute važne promjene u školama obuhvaćenim eksperimentalnom provedbom Kurikuluma. Promjene se najviše uočavaju u poboljšanju odnosa između učenika i učenika, između nastavnika i učenika te u odnosu učenika prema vršnjacima s posebnim potrebama, dok su u nešto manjoj mjeri napredovali odnosi prema siromašnijim vršnjacima i vršnjacima druge vjere. Nastavnici su, pak, u većini pozitivno ocijenili Kurikulum, osobito odrednice vezane uz promicanje aktivnog građanstva, kao što su ostvarivanje „načela ravnopravnosti, povezanosti i međuovisnosti svijeta, kritičkog pristupa stvarnosti, argumentiranosti stajališta, multiperspektivnosti i participaciji“ (Nacrt nastavnog plana i programa građanskog odgoja i obrazovanja, 2014, 10). Također se većina nastavnika složila da Kurikulum poticanjem zalaganja za dobrobit drugih, unaprjeđuje solidarnost u školi, zatim suradnju roditelja i škole te pridonosi razvoju škole kao mjesta demokratskog života učenika i nastavnika (isto, 10). Iznesen je također i niz preporuka za unaprjeđenje Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja i njegove provedbe, koje su kasnije poslužile i u izradi Nacrta nastavnog plana i programa građanskog odgoja i obrazovanja (NNPPGOO). Izneseni prijedlozi se kreću od zahtjeva za materijalnom potporom za stručno usavršavanje i provođenje programa, zahtjevom za pripremu nastavnih materijala, razmjeni iskustava između nastavnika koji provode građanski odgoj i obrazovanje pa do zahtjeva da se vrijednosti koje promiče građanski odgoj i obrazovanje ugrade u sve predmete, kao i u rad škole (NNPPGOO, 2014,10).

a) Nacrt nastavnog plana i programa građanskog odgoja i obrazovanja (NNPPGOO)

Nakon eksperimentalne provedbe Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja, na temelju rezultata praćenja i vrednovanja te mnogih preporuka i prijedloga proizašlih iz provedbe, pripremljen je Nacrt nastavnog plana i programa građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole te je Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta otvorilo javnu raspravu o Nacrtu u trajanju od mjesec dana (od 18.7. 2014.-19.8.2014.).

Prvotno je planirano da se građanski odgoj i obrazovanje uvede od školske godine 2014./15. kao obvezan predmet u 6. razred osnovne škole te kao međupredmetni sadržaj kroz ostale predmete od 1. do 5. razreda, 7. i 8. razreda osnovne škole te 1. i 2. razreda srednje škole. Nadalje bi se u naredne dvije nastavne godine povećavao broj razreda u kojima bi

građanski odgoj i obrazovanje bio obvezni predmet (primjerice, u 2016./17., bio bi obvezan predmet od 6.-8. razreda osnovne škole te 1. i 2. razreda srednje škole, dok bi se u ostalim razredima građanski odgoj i obrazovanje odvijao kroz međupredmetne sadržaje) (NNPPGOO, 2014). No, zbog formalno pravnih razloga uvođenje građanskog odgoja i obrazovanja kao obveznog predmeta nije moglo biti provedeno. Stoga se donosi odluka 27. kolovoza 2014. da se građanski odgoj i obrazovanje u školskoj godini 2014./15. počinje provoditi u svim razredima osnovne i srednje škole, na način obvezne međupredmetne provedbe kroz sve predmete (s 15 sati godišnje), zatim kroz satove razrednika (s 10 sati godišnje) te kroz izvanučioničke aktivnosti (s 10 sati godišnje). Kroz satove razrednika teme građanskog odgoja i obrazovanja povezuju se uz teme predviđene planom sata razrednika, kao što su izbori za predsjednika razreda i vijeće učenika, komunikacijske vještine i sl. Izvanučioničke aktivnosti podrazumijevaju suradnju škole i lokalne zajednice, a obuhvaćaju istraživačke aktivnosti, volontiranje, organizacijske aktivnosti i slične projekte.

U cilju što kvalitetnije međupredmetne provedbe građanskog odgoja i obrazovanja Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta donosi i Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole. U Programu se izdvajaju ciljevi, sadržaji te odgojno obrazovna postignuća svakog pojedinog predmeta, koji se mogu međupredmetno povezivati s ciljevima, sadržajima i postignućima građanskog odgoja i obrazovanja. Time svaki pojedini predmet sudjeluje u stjecanju i izgrađivanju građanske kompetencije učenika. Također je tijekom školske godine 2014./15. Agencija za odgoj i obrazovanje organizirala stručna usavršavanja na županijskoj i državnoj razini za nastavnike i ostalo odgojno-obrazovno osoblje na temu građanskog odgoja i obrazovanja.

Ujedno se u školskoj godini 2014./15. omogućilo i eksperimentalno provođenje građanskog odgoja i obrazovanja kao izbornog predmeta u osmim razredima osnovnih škola, a obuhvaćeno je 30 škola koje su se javile na javni natječaj za provedbu građanskog odgoja i obrazovanja kao izbornog predmeta. Prije početka provedbe građanskog odgoja i obrazovanja, za nastavnike je organizirano stručno usavršavanje pri Agenciji za odgoj i obrazovanje kako bi stekli nastavne kompetencije koje uključuju poznavanje strukturalne i funkcionalne dimenzije građanskog odgoja i obrazovanja te predmetnog i međupredmetnog planiranja nastave. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja zadužen je za praćenje uspješnosti u razvoju ishoda građanskog odgoja i obrazovanja na spomenutom uzorku od 30 osnovnih škola.

Najavljeno je također da bi, ukoliko se ostvare zakonske i kurikularne pretpostavke, građanski odgoj i obrazovanje kao zaseban predmet ušao u škole u školskoj godini 2015./2016.

Polazište građanskog odgoja i obrazovanja, kako se obrazlaže u NNPPGOO, jest odgoj i obrazovanje koji se usmjerava na razvoj kompetencija tj. „aplikativnog i transformativnog znanja i vještina koji su otvoreni inovacijama i nadograđivanju sukladno ubrzanim promjenama u društvu i kulturi, gospodarstvu, znanosti i tehnologiji“ (NNPPGOO, 2014, 6).

Kompetencije pak obuhvaćaju odgoj, obrazovanje, izobrazbu, usavršavanje i samoučenje kojima je cilj ostvarenje potreba, kako svakog pojedinog člana društva, tako i društvene zajednice i tržišta. Uz znanja, vještine, vrijednosti i stavove, kompetencije obuhvaćaju osobine ličnosti i modele ponašanja, što sve osposobljava pojedinca za djelovanje za vlastitu dobrobit te za dobrobit društva. Kompetencije koje pak vode rješavanju manjeg broja zadataka te su situacijski i vremenski ograničene, pripadaju u skupinu posebnih kompetencija. Razvoj posebnih kompetencija ovisi o općim, generičkim ili transferalnim kompetencijama koje se mogu primijeniti u različitim područjima života i rada (isto, 4). Ove kompetencije određene su u već spomenutom Europskom referentnom okviru ključnih kompetencija koje bi trebale građanima kroz cjeloživotno obrazovanje osigurati društvenu uključenost, građansko sudjelovanje, poduzetnost te kulturnu osviještenost.

Slijedom prihvaćanje načela učenja koje vodi stjecanju kompetencija naglasak se u obrazovanju stavlja na ishode ili rezultate učenja. Ishodi učenja su, pak, „iskazi o očekivanim postignućima učenika“ (isto, 7), odnosno ono što učenik treba „znati, razumjeti i biti u stanju učiniti nakon određenog razdoblja učenja u školi“ (isto, 7), oni su također “idealni konstrukti koji znače optimalnu razinu postignuća učenika“ (isto, 15). Za ishode je važno da se mogu opažati i da budu mjerljivi, kako bi i vrednovanje učenika bilo što objektivnije. Stoga je ishode potrebno stupnjevati ili graduirati, odnosno odrediti razine postignuća koji će ujedno biti kriteriji ocjenjivanja, a pri čemu je važno odrediti donju granicu. U taj proces potrebno je uključiti i učenike kako bi mogli i sami procjenjivati svoje napredovanje u učenju. U određivanju ishoda učenja moraju biti vidljive individualna i društvena dimenzija učenja, što uz individualizirani pristup i praćenje tijeka učenja uključuje i interaktivnost, suradnju, rasprave, vrednovanje i zaključivanje (isto, 7). Povezivanje individualne i društvene dimenzije učenja ključno je za razvoj građanske kompetencije, jedne od najvažnijih ishoda učenja u današnjim demokratskim društvima.

Građanska kompetencija pak označava „poseban skup znanja, vještina, stajališta, vrijednosti i ponašanja“ (isto, 7), koji omogućavaju građanima uključivanje u demokratsko

odlučivanje i djelovanje. Stoga proizlazi da je kompetentan građanin onaj koji djeluje u skladu sa stečenim posebnim znanjem i vještinama na svoju vlastitu dobrobit te dobrobit vlastite obitelji i zajednice u kojoj živi. Ujedno svoju građansku kompetentnost stalno kritički provjerava i usavršava učenjem. Građansku kompetenciju pak određuju tri bitne dimenzije:

- „građanska informiranost i razumijevanje funkcioniranja demokracije temeljene na ideji neovisnog, osnaženog i aktivnog građanstva
- građanska odgovornost za aktivno sudjelovanje u demokratskom odlučivanju u svrhu osiguranja svoje dobrobiti i dobrobiti drugih građana
- građanska angažiranost koja proizlazi iz prethodnoga“ (isto, 8).

Dimenzije građanske kompetencije promatrane kao znanje, osviještenost, odgovornost i angažiranost, ujedno su i polazište u određivanju ciljeva, sadržaja, zadataka i metoda u NNPPGOO, koji su usmjereni postizanju građanske kompetencije učenika. Kako je polazište građanskog odgoja i obrazovanja učenik kojega se sagledava kao nositelja prava i odgovornosti, prvo na razini razredne, školske i lokalne zajednice, zatim nacionalne i domovinske zajednice te konačno i europske i međunarodne zajednice, to je i Program usmjeren na pomoć učeniku u razvoju složene građanske kompetencije. Naime, Programom se promiče razvoj dviju dimenzija ili sastavnica građanske kompetencije: funkcionalna i strukturalna.

Funkcionalnu sastavnicu građanske kompetencije čine komponente:

- građanskog znanja i razumijevanja
- građanskih vještina i sposobnosti
- građanskih vrijednosti i stavova.

Građansko znanje i informiranost podrazumijeva poznavanje građanskih prava i ustava zemlje, poznavanje djelovanja demokratskih institucija, od nacionalne razine do europske i međunarodne razine. Građanska odgovornost za aktivno sudjelovanje i građanska angažiranost uključuje građanske vještine i stavove kao što su: sudjelovanje u aktivnostima društvene zajednice i donošenju odluka na nacionalnoj i europskoj razini, sudjelovanje u glasovanju na izborima i demokratskom odlučivanju, iskazivanje solidarnosti u rješavanju problema u društvenoj zajednici, povezivanje s javnim institucijama, jezične vještine, prihvaćanje vrijednosti ljudskih prava i jednakosti na kojima se temelji odgovornost i solidarnost, kritički odnos prema informacijama, poštovanje i razumijevanje različitosti, spremnost na sudjelovanje u volontiranju te građanskim aktivnostima, pružanju potpore različitostima u društvu i društvenoj koheziji.

Strukturalna sastavnica građanske kompetencije uključuje komponente vezane uz široki opseg prava i odgovornosti svakog pojedinca, pa se tu ubrajaju komponente:

- ljudsko-pravna
- politička
- društvena
- interkulturalna
- gospodarska
- ekološka.

Sadržaji ljudsko-pravne komponente uključuju razumijevanje dostojanstva ljudske osobe, ljudskih prava i sloboda, ravnopravnih odnosa u odnosu na razlike kao što su spol, dob, socijalni status, vjerske, etničke i rasne razlike, suzbijanje diskriminacije te nepravednog, koruptivnog ponašanja. Društvena i politička komponenta uključuju stjecanje komunikacijskih vještina, upravljanje sukobima i emocijama, volonterski rad, društvenu solidarnost od okruženja razreda do škole i društvene zajednice, razvijanje društvene odgovornosti i odgovorno sudjelovanje u životu društvene zajednice, izgrađivanje sustava vrijednosti u kojem su podjednako zastupljeni osobni interesi i interesi zajednice, poznavanje demokratskih institucija i načina njihova djelovanja. Interkulturalna komponenta usmjerena je na prihvaćanje i promicanje različitosti, a sadržaji ove komponente obuhvaćaju razvoj identiteta, od osobnog, zavičajnog, domovinskog, europskog pa do globalnog, zatim razvoj interkulturalne osjetljivosti i dijaloga te osvještavanje i uklanjanje stereotipa i diskriminacije. Sadržaji vezani uz gospodarsku komponentu su razvijanje poduzetnosti, razumijevanje proizvodnih odnosa, zaštita potrošača, mogućnost utjecaja na proizvodnju i tržište. Sadržaji ekološke komponente povezani su uz održivi razvoj, odgovorno korištenje prirodnih resursa te uz ulogu građana vezanu za održivi razvoj (NNPPGOO, 2014, 13-14).

Navedene komponente građanske kompetencije proizlaze i iz Povelje Vijeća Europe o obrazovanju za demokratsko građanstvo i ljudska prava (2010) u kojoj se ponovno potvrđuje važnost osposobljavanja građana za aktivno i odgovorno sudjelovanje u građanskom, političkom, socijalnom, gospodarskom, pravnom i kulturnom životu društva. Stoga bi građanski kompetentan učenik na kraju svojeg školovanja trebao ovladati građanskom kompetencijom, odnosno vrijednostima, vještinama i stavovima kao što su:

- poznavanje činjenica, odnosa i zakonitosti
- kritičko opažanje, analiza, evaluacija i argumentacija
- rješavanje zajedničkih problema istraživanjem
- interkulturalno iskustvo

- sudjelovanje u odlučivanju
- upravljanje sukobima i izgradnja kulture mira
- angažiranost na uklanjanju nepravde i doprinos zajedničkom dobru (NNPPGOO, 2014,15).

No, ostvarivanje spomenutih komponenti nije ograničeno samo na nastavu, već obuhvaća sve vidove života i rada škole (demokratsko upravljanje školom, suradnja roditelja, škole i lokalne zajednice, izgradnja demokratske kulture škole). Kako se proces razvoja građanske kompetencije odvija spiralno, počevši od škole, preko lokalne, pa do šire zajednice, to je i struktura NNPPGOO organizirana spiralno prema odgojno-obrazovnim ciklusima i to:

1. 1.ciklus (1.- 4. razred osnovne škole): u središte stavlja učenika kao aktivnog i odgovornog građanina školske i lokalne zajednice;
2. i 3. ciklus (5.- 6. razred i 7.- 8. razred osnovne škole): usmjeren je na proširivanje ishoda 1. ciklusa učenjem za građanina državne ili domovinske zajednice;
3. ciklus (1.- 2. razred srednjih strukovnih škola te sva četiri razreda gimnazije): postignuća iz prva tri ciklusa proširuju se učenjem za građanina europske i globalne zajednice (NNPPGOO, 2014,14).

Podjela ciklusa na četverogodišnje za osnovnu školu i dvogodišnji za srednju školu preuzeta je iz Nacionalnog okvirnog kurikulumu, čime se slijedi stajalište da je stjecanje vještina i usvajanje vrijednosti potrebno promatrati u duljem vremenskom razdoblju kako bi se postiglo što objektivnije vrednovanje.

b) Ishodi Građanskog odgoja i obrazovanja prema odgojno-obrazovnim ciklusima

Za svaki pojedini odgojno-obrazovni ciklus određeni su ishodi učenja, odnosno znanje, vještine i vrijednosti, koji čine funkcionalnu sastavnicu građanskog odgoja i obrazovanja, a koje učenici trebaju steći u ljudsko-pravnoj, političkoj, društvenoj, interkulturalnoj, gospodarskoj i ekološkoj komponenti, koje pripadaju strukturalnoj sastavnici.

Prvi ciklus od 1.- 4. razreda osnovne škole

U prvom ciklusu učenici upoznaju prava i odgovornosti koji im pripadaju kao pripadnicima školske zajednice, pri čemu se sve aktivnosti i teme povezuju s učeničkim iskustvom u razredu, školi ili lokalnoj zajednici. Time se uspostavljaju temelji za učenje aktivnog i odgovornog građanstva u cjeloživotnoj perspektivi. Za stjecanje građanskog

znanja, vještina i stajališta koriste se načini rada koji učenike dovode u situacije u kojima mogu analizirati, prosuđivati i rješavati različite probleme rukovodeći se demokratskim načelima, pri čemu se koristi interaktivno, suradničko i istraživačko učenje. Time se učenici vode od opažanja, preko analiziranja, do zaključivanja, uključuju se također i ideje učenika te potiče njihovo društveno angažiranje. Učenje se odvija u nastavnim te izvanučioničkim aktivnostima uključujući i školske projekte.

Ishodi učenja za prvi ciklus od 1.- 4. razreda povezuju se uz:

- prihvaćanje i razumijevanje ideje aktivnog i odgovornog građanstva te demokratskih vrijednosti
- poštivanje dostojanstva osobe, ravnopravnosti, pravde, nenasilja
- otvoreno iznošenje i obrazlaganje stajališta uz iznošenje racionalnih dokaza
- prepoznavanje i prihvaćanje svojih sposobnosti i sposobnosti drugih te poticanje njihova razvoja
- prepoznavanje i razvijanje vrijednosti svoje kulture i otvorenost suradnji s predstavnicima drugih kultura u razredu, školi i lokalnoj zajednici
- razumijevanje prema vršnjacima s posebnim potrebama i onih slabijeg imovinskog stanja te solidarnost s njima i pomaganje njima u životu i učenju
- angažiranje u rješavanju problema u razredu, školi ili lokalnoj zajednici te posvećenost izgrađivanju razreda i škole kao demokratske zajednice učenja (NNPPGOO, 2014, 15-16).

Drugi i treći ciklus, od 5. do 8. razreda osnovne škole

Tijekom drugog i trećeg ciklusa planirano je da se građanski odgoj i obrazovanje provodi kao samostalni predmet od 6.- 8. razreda te međupredmetno, što znači da se njegovi ciljevi ostvaruju uvođenjem sadržaja o građanstvu u nastavne teme svih predmeta (hrvatski jezik, strani jezik, matematika, povijest, geografija, priroda/biologija, kemija, fizika, vjeronauk, likovna kultura, glazbena kultura, tjelesna i zdravstvena kultura, sat razreda, izvannastavne aktivnosti, istraživački projekti i humanitarne akcije škole u suradnji s lokalnom zajednicom i organizacijama civilnog društva) (NNPPGOO, 2014, 21). Ukoliko se građanski odgoj i obrazovanje provodi međupredmetno tada nastavnici pojedinih predmeta ugrađuju teme građanskog odgoja i obrazovanja u svoj nastavni plan i program i povezuju ih s predmetnim temama. Koristeći participativne, interaktivne, suradničke i istraživačke metode učenja i poučavanja, zatim različite izvore informiranja, učenici se osposobljavaju za kritički pristup društvenom, političko, kulturnom i gospodarskom okruženju. Pri tom se

učenici potiču na organiziranje i sudjelovanje u humanitarnim i volonterskom radu, sudjelovanje u javnim raspravama, posjećivanje javnih ustanova kao, primjerice, ustanova koje brinu o bolesnima, nemoćnima, starijima, djeci bez roditeljske skrbi i sl.

Ishodi učenja u drugom i trećem ciklusu povezuju se uz:

- razvoj kompetencija učenika kao građana Republike Hrvatske koji se pak oslanja na postignuća iz prethodnog ciklusa
- stjecanje znanja o vrijednostima i načelima demokratske Republike Hrvatske kao zajednice ravnopravnih građana, o institucijama i načinu demokratskog upravljanja, o ulozi građana u razvoju demokratskog društva
- unapređivanje komunikacijskih i suradničkih vještina te političke i građanske pismenosti
- svijest o važnosti angažiranja pojedinca za osobno i zajedničko dobro, vještine uočavanja i rješavanja aktualnih društvenih problema na različitim razinama
- razvijanje osjećaja nacionalnog identiteta, domovinske pripadnosti te poštovanje identiteta drugih
- osposobljavanje za odgovorno gospodarenje prirodnim i društvenim resursima (NNPPGOO, 2014, 21).

Četvrti ciklus u 1. i 2. razredu srednjih strukovnih škola i sva četiri razreda gimnazije

Nastavljajući na postignuća iz prethodnih ciklusa, učenici se nastavljaju osposobljavati za razumijevanje europske i međunarodne dimenzije aktivnog i odgovornog građanstva, stječu znanja o europskim i međunarodnim standardima i mehanizmima zaštite ljudskih prava te o ulozi Hrvatske i njenih građana u unaprjeđenju tih prava. Promiče se poznavanje i vještina kritičke analize europskih i međunarodnih politika, društvenih i kulturnih procesa, djelovanja svjetskog tržišta, prema njihovu doprinosu razvoju demokracije i održivom razvoju te njihovu doprinosu zajedničkom dobru. Razvija se otvorenost prema kulturnoj različitosti Europe i svijeta te svijest o važnosti očuvanja svoje lokalne, nacionalne i domovinske kulture. Učenici se osposobljavaju za shvaćanje važnosti vlastite inicijative, razumijevanje uzroka, posljedica i mjera za suzbijanje svjetskih problema kao što su siromaštvo, glad, diskriminacija žena, rasizam, iskorištavanje dječjeg rada, nasilje, terorizam, trgovina ljudima, oružani sukobi i sl. (NNPPGOO, 2014, 27).

U četvrtom ciklusu se građanski odgoj i obrazovanje provodi međupredmetno kroz sve predmete te kao obvezan predmet u 1. i 2. razredu srednje škole. Kako bi se učenicima omogućilo kritičko istraživanje odnosa između lokalne, nacionalne, europske i međunarodne

zajednice, nastavni se programi kao i škola trebaju otvoriti prema europskoj i međunarodnoj zajednici što podrazumijeva europsku i međunarodnu razmjenu učenika i nastavnika te suradnju s europskim i međunarodnim organizacijama i udrugama. Kroz participativne, suradničke i istraživačke metode učenja učenici istražuju probleme i provjeravaju svoja rješenja, bilo u zajedničkim aktivnostima, bilo u suradnji s izvanškolskim partnerima (NNPPGOO, 2014, 28).

2. VJERSKE SLOBODE I PRAVO NA OBRAZOVANJE

Kako je već prethodno navedeno, obrazovanju se danas više nego ikad prije pridaje nezamjenjiva uloga u pripremanju mladih naraštaja za život u svijetu stalnih promjena koje danomice mijenjaju sliku političkog, društvenog, znanstvenog, gospodarskog, kulturnog i duhovnog okruženja. Zadaća obrazovanja sagledava se pod vidom doprinosa cjelovitom ljudskom razvoju mladih te izgrađivanju kompetentnih aktivnih i odgovornih građana demokratskog društva, kao jednom od preduvjeta postizanja stabilnosti svijeta.

Značaj koji se pridaje obrazovanju potvrđuje se u rasponu od brojnih programa i politika obrazovanja koje donose službene međunarodne, regionalne i nacionalne institucije, pa do programa nevladinih udruga kao i programa različitih vjerskih institucija. Svi oni naglašavaju da obrazovanju nema alternative za postignuće globalno važnih ciljeva. Ono je i nadalje najvažnije i najdostupnije sredstvo kojim se može utjecati na ostvarenje osobnog razvoja, a time posredno i na izgradnju humanih i pravednih odnosa među pojedincima, skupinama i narodima.

Poznato UNESCO-vo izvješće J. Delorsa, „Učenje blago u nama“ koje iznosi temeljne smjernice za obrazovanje u 21. stoljeću, ustvrđuje kako „ljudski rod vidi u obrazovanju nezamjenjivo dobro u pokušaju postizanja ideala mira, slobode i društvene pravde“ (Delors, 1998, 13). Osim što je obrazovanje djelatnost od posebnog društvenog interesa, ono je i ljudsko pravo. U Općoj deklaraciji o ljudskim pravima u čl. 26. u tri se stavka donose bitne odrednice prava na obrazovanje:

„1. Svatko ima pravo na odgoj i obrazovanje. Odgoj i obrazovanje mora biti besplatno, barem na osnovnom i općeobrazovnom stupnju. Osnovno obrazovanje mora biti obvezno. Tehničko i strukovno obrazovanje mora biti dostupno svima; više i visoko obrazovanje mora biti dostupno svima prema sposobnostima.

2. Odgoj i obrazovanje mora biti usmjereno punom razvoju ljudske osobe i jačati poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda. On mora promicati razumijevanje, snošljivost i prijateljstvo među svim narodima, rasnim ili vjerskim grupama te podupirati djelatnosti Ujedinjenih naroda na održanju mira.

3. Roditelji imaju pravo prvenstva u izboru obrazovanja za svoju djecu“ (Spajić-Vrkaš, ur., 2001, 19, 20).

Ovaj se članak, u cilju što potpunijeg ostvarenja prava na obrazovanje, razrađuje u Međunarodnom paktu o gospodarskim, socijalnim i kulturnim pravima (isto, 42,43), u čl.13., u kojem se govori o tri temeljne dimenzije prava na obrazovanje:

- jednaki pristup
- zajednički ciljevi obrazovanja i
- nediskriminacija.

Jednaki pristup za sve odnosi se na obvezno i besplatno osnovno obrazovanje, zatim na srednje obrazovanje koje mora biti raspoloživo i dostupno svima, a više i visoko obrazovanje mora biti jednako dostupno svima, prema sposobnostima. Jednaki pristup obrazovanju za sve, nespojiv je s diskriminacijom po bilo kojoj osnovi, bilo spola, rase, vjere, jezika, političkog ili nekog drugog uvjerenja, nacionalnog ili socijalnog podrijetla, imovine, rođenja ili neke druge okolnosti.

Među ciljevima obrazovanja istaknut je cjeloviti razvoj ljudske osobe, a prate ga promicanje i poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda, priprema za sudjelovanje u društvu, promicanje razumijevanja, snošljivosti i prijateljstva među svim narodima, rasnim, etničkim ili vjerskim grupama te potpora djelatnosti Ujedinjenih naroda u očuvanju mira.

Osim navedenih međunarodnih dokumenata, pravo na obrazovanje određuju i europski dokumenti, kao što su Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda (Protokol br.1. čl.2.) i „Povelja temeljnih prava Europske unije (čl.14., st.1. i 2.), dok se u Ustavu Republike Hrvatske to pravo regulira u čl.65.

Bitne dimenzije prava na obrazovanje kao i obveze države u ostvarivanju toga prava, odredio je UN-ov Odbor za ekonomska, socijalna i kulturna prava 1999. na temelju preporuka prve UN-ove izvjestiteljice o pravu na obrazovanje K. Tomaševske (prema: Spajić-Vrkaš i sur., 2004, 115-116). Dimenzije koje uključuje „4A shema“ obuhvaćaju:

- a) raspoloživost (*availability*)
- b) dostupnost (*accessibility*)
- c) prihvatljivost (*acceptability*)
- d) prilagodljivost (*adaptability*).

Raspoloživost (*availability*) i dostupnost (*accessibility*) vezane su uz pravo na obrazovanje a odnose se na obvezu države da osniva i financira obrazovne ustanove koje će biti ekonomski i fizički dostupne svima pod jednakim uvjetima. Prihvatljivost (*acceptability*) i prilagodljivost (*adaptability*) odnose se na prava u obrazovanju u kojima je država dužna osigurati kvalitetne i kulturno osjetljive obrazovne programe te roditeljima osigurati slobodan izbor obrazovanja njihove djece. Također se obrazovanje mora prilagoditi učenicima različitih dobi kao i onima koji pripadaju različitim društvenim i kulturnim grupama.

U današnjem društvu znanja, promicanje i uživanje prava na obrazovanje ujedno predstavlja temelj uživanja svih drugih prava i sloboda, pa je pravo na obrazovanje, osim kao sredstvo za postignuće globalne stabilnosti, mira i društvene pravde, ujedno i ključna alatka za globalno ostvarenje svih drugih prava.

Kako je već navedeno, u okviru prava na obrazovanje, prema čl. 26. Opće deklaracije te čl. 13. Međunarodnog pakta o gospodarskim, socijalnim i kulturnim pravima, zajamčeno je i pravo prvenstva roditelja u izboru obrazovanja za svoju djecu, što obuhvaća i pravo na odgoj i obrazovanje u skladu s roditeljskim svjetonazorom te dužnost države da osigura roditeljima vjerski i moralni odgoj djece u skladu s njihovim osobnim uvjerenjima. U „4A shemi“ se, u sklopu dimenzije prihvatljivosti (*acceptability*) utvrđuje dužnost države u osiguranju, ne samo slobode izbora obrazovanja djece prema svjetonazoru roditelja, nego i kulturno osjetljivih obrazovnih programa.

To pravo roditelja je, pak, povezano s načelom slobode mišljenja, savjesti i vjere te s pravom na iskazivanje vjere poučavanjem i učenjem. U čl. 18. Opće deklaracije stoji da „to pravo uključuje“ (...) da se „javno ili privatno iskazuje svoja vjera ili uvjerenje poučavanjem, praktičnim vršenjem, bogoslužjem i obredima“ (Spajić-Vrkaš, ur., 2001,18). Vjerske se slobode u području poučavanja ostvaruju u konfesionalnom religijskom obrazovanju u javnoj školi, koje može biti integrirano u opći kurikulum i zajedno s ostalim predmetima pridonositi izgradnji učenikove osobnosti. Danas je u većini europskih zemalja u javnim školama zastupljen upravo konfesionalni model religijskog obrazovanja čime država štiti vjerske slobode u poučavanju. Rastuća važnost uloge religija u današnjem pluralnom društvu te zaštita vjerskih prava i sloboda, našla je odjeka zadnjih desetak godina i u mnogim dokumentima i preporukama europskih institucija (Vijeća Europe, Organizacija za sigurnost i suradnju). U tim se dokumentima osobita pozornost usmjerava potrebi religijskog obrazovanja u javnim školama, u kojem se naglašava interreligijska dimenzija obrazovanja usmjerena sprječavanju predrasuda, diskriminacije i nesnošljivosti kao prijatnji vjerskim slobodama i društvenoj koheziji. Od religijskog obrazovanja, utemeljenog na pravu na

obrazovanje te na pravu na slobodu vjeroispovijesti, očekuje se da, kao konkretizacija tih istih prava, i samo pridonosi „postizanju ideala mira, slobode i društvene pravde“ (Delors, 1998, 13).

2.1. Ljudska prava, vjerske slobode i religijsko obrazovanje

Zahtjev za vjerskom slobodom jedan je od najstarijih i najkontroverznijih čovjekovih zahtjeva koji se kroz povijest suočavao s različitim odgovorima, od snošljivosti i priznavanja pa do krvavih progona i smaknuća. U zadnjih šezdesetak godina vjerske se slobode štite sustavom međunarodnog prava ljudskih prava.

U početku se ideja vjerske slobode nije temeljila na istim polazištima na kojima i ideja ljudskih prava, dakle na filozofskim promišljanjima ili religijskim uvjerenjima, već na političkoj pragmatičnosti. Na taj su način, zahvaljujući između ostaloga i vjerskoj snošljivosti, opstajala i velika multietnička i multireligijska carstva, kao što su bili Perzijsko ili Rimsko carstvo. Vjerska je snošljivost prestajala jedino u slučajevima kada bi rituali neke „neslužbene“ religije počeli ugrožavati pravni ustroj i stabilnost države, što je vidljivo na primjeru progona kršćana u Rimskom carstvu.

Nasuprot tome, tijekom cijele povijesti prisutna je u filozofskim i moralno-religijskim razmišljanjima, ideja da čovjeku samim tim što je čovjek pripadaju neka prava. Stoga se može reći da je sve što danas predstavlja znanje o ljudskim pravima, nastajalo pod utjecajem različitih vjerskih naučavanja, moralnih tradicija, znanstvenih, političkih i filozofskih teorija.

Promatrajući pak teorijske izvore ljudskih prava, među najstarijima nalazimo vjerska učenja judeo-kršćanske tradicije utemeljena na Dekalogu. Shvaćanje Božjeg zakona kao izvora čovjekovih prava i dužnosti otvara put prema kasnije općeprihvaćenoj ideji ljudskih prava utemeljenoj na ljudskom dostojanstvu.

Osim religijskih učenja, ideji ljudskih prava utiru put i učenja antičkih grčkih filozofa, pa tako, primjerice, Aristotel (384.-322. pr. Kr.) vjeruje da postoji nepromjenjivi i stalni prirodni zakon koji je iznad svih svjetovnih zakona⁶¹, a Heraklit (+486. pr. Kr.) koji je jedan od prvih filozofa prirodnog zakona, tvrdi da u čovjeku postoji nutarnji zakon što uređuje međuljudske odnose, a koji je izraz božanskog logosa. No, unatoč tome što priznaju postojanje nepromjenjivog prirodnog zakona koji obvezuje sve ljude, veliki grčki filozofi, kao Aristotel i Platon, ipak nisu smatrali da svi ljudi posjeduju podjednako dostojanstvo.

⁶¹ Zakon slijedi i Sofoklova Antigona kada se suprotstavlja pisanom zakonu tiranina Kreonta.

Primjerice, za njih su neki ljudi po svojoj prirodi određeni da budu robovi, a čovjekovo dostojanstvo određuju prema njegovom društvenom položaju.

Promjenu u razmišljanju o ljudskom dostojanstvu u antičkoj filozofiji unose stoici, koji drže da su svi ljudi međusobno braća, jer imaju razum i jer im je Bog otac te idu tako daleko da zagovaraju jednu državu i jedno, kozmopolitsko čovječanstvo. Glede vjerske snošljivosti u antičkom su dobu poznati primjeri suživota zajednica u velikim antičkim trgovačkim gradovima koje su sačinjavali trgovci različitih naroda i vjera.

Daljnji put prema ideji ljudskih prava obilježen je i baštinom rimskog prava na kojemu se temelji pravni poredak velikog dijela Europe. Rimsko pravo smatra da postoji „*ius naturale*“ - prirodno pravo, vječno i nepromjenjivo, koje je ugrađeno u metafizički poredak svijeta. Unatoč tome što u rimskom carstvu jedino rimski građanin posjeduje građanska prava (*ius civile*), ipak ono poznaje i pravo naroda (*ius gentium*) koje podrazumijeva da čovjeku, samim tim što je čovjek, bez obzira je li ili nije rimski građanin, pripadaju određena prava.

Promatrajući pak razvoj ideje vjerske slobode spomenuto je da ona u početku ima svoj vlastiti smjer razvoja koji je u starom vijeku bio utemeljen na političkoj pragmatičnosti. Jačanjem kršćanstva, tijekom kasne antike i srednjeg vijeka, ideja vjerske slobode postaje dio teoloških promišljanja i rasprava o ponašanju prema nevjernicima.

Tako primjerice, veliki crkveni autoritet srednjeg vijeka, Toma Akvinski (1225.-1274.) ne podržava prisilna obraćenja nekršćana i drži da Crkva nema duhovnu jurisdikciju nad nevjernicima. Što se tiče odnosa prema prisutnosti nekršćanskih vjera u društvu, on smatra da se nekršćanska vjera mora tolerirati da bi se izbjegli nemiri i sukobi. No, praksa je često bila suprotna tom i sličnim teološkim naučavanjima pa se nekršćani, a to se tada najviše odnosilo na Saracene i osobito Židove, povremeno toleriraju, a povremeno progone. Nasuprot tome, nije postojala vjerska snošljivost za heretike ili krivovjerce. Oni su potpadali pod crkveni autoritet koji ih je zbog krivovjerdja slobodno mogao izopćiti ili, kasnije u vrijeme Inkvizicije, podvrći suđenju i mučenju i/ili pogubljenju.

Ovdje treba spomenuti i hrvatski „Vinodolski zakonik“ iz 1288. čije odredbe pokazuju da već u 13. st. u hrvatskom narodu postoji određena tradicija ideje ljudskih prava.

Renesansni i humanistički duh neovisnosti unosi veliki zaokret i promjene u razmišljanje o položaju i ulozi čovjeka u univerzumu. Dok se čovjek srednjeg vijeka klanja Bogu kao njegovo najuzvišenije stvorenje, dotle se renesansni čovjek osamostaljuje pred Bogom i postavlja sebe u središte svijeta. Osobito se naglašava čovjekovo ljudsko dostojanstvo o kojem raspravlja i renesansni mislilac G. P. della Mirandola (1463.-1494.) u svojem djelu Govor o čovjekovu dostojanstvu (Evans, 1997). U tom djelu on više ne govori

o čovjeka kao Božjoj slici, već naglašava središnji položaj čovjeka među svim stvorenjima. Taj položaj čovjeku pripada time što on jedini od svih stvorenja ima slobodnu volju i slobodu koja mu daje posebno dostojanstvo. Govoreći o slobodnoj volji i vjerskoj slobodi talijanski protestantski mislilac Alberico Gentili (1552.-1608.), profesor prava na Oxfordu, piše u svojoj knjizi *De Iure Belli Libri Tres* da se nijedna osoba ne smije proglašavati krivom zbog svoje vjere, jer vjera proizlazi iz čovjekove slobodne odluke vođene razumom i voljom, stoga čovjekova sloboda zahtijeva poštovanje. Vjeru slikovito uspoređuje s brakom između Boga i čovjeka koji bi se trebao događati u slobodi, a također poziva na snošljivost religijskih razlika unutar države (Evans, 1997, 36). Ovakvim je stavovima, koji u pitanjima vjere polaze od poštovanja čovjekove slobode, Gentili zaslužio naziv „oca vjerske snošljivosti“ (isto) u međunarodnom pravu.

No, događanja nakon reformacije i velikog crkvenog raskola otvaraju, nažalost, nove mogućnosti za vjersku nesnošljivost koja se najčešće završavala međusobnim progonima, ubijanjima katolika i protestanata te dugotrajnim vjerskim ratovima. Sklopljena primirja nakon takvih ratova, kao Augsburški mir 1555., vjerska pitanja rješavaju prema pravilu „*cuius regio illius religio*“, tj. vjerska pripadnost podanika određuje se prema vjeri vladara. Time su se počele stvarati pretpostavke za priznavanje vjerskog pluralizma u Europi te je napokon uspostavljena vjerska snošljivost osnažena Westfalskim mirom iz 1648. kojim su priznata jednaka prava svim konfesijama.

Početak 17. st. obilježen je djelovanjem još jednog velikana, Huga Grotiusa (1583.-1645.), nizozemskog pravnika i osnivača škole prirodnog prava, nazvanog „ocem međunarodnog prava“. On izvor prirodnog prava vidi u ljudskom razumu i smatra da je to pravo vječno i da vrijedi za sve ljude. Iz toga zaključuje da pozitivno pravo mora slijediti prirodno pravo i biti s njime u skladu. Grotiusov odnos prema vjerskoj snošljivosti izražen je u njegovu stajalištu da sve religije treba poštovati iako sve nisu jednako vrijedne. Postupno prihvaćanje filozofskih stajališta o ljudskom dostojanstvu i prirodnom pravu koje proistječe iz čovjekova razuma kao temeljima međunarodnog prava, dovodi do toga da se i vjerske slobode počinju sagledavati upravo kao dio pitanja ljudskog dostojanstva i prirodnog prava.

Na važnost poštovanja vjerske slobode ukazuje filozof John Locke (1632.-1704.) u svojoj raspravi „Pismo o toleranciji“ (1689). U toj se raspravi on bavi problemom vjerske snošljivosti, slobode savjesti i vjere te tvrdi da „nitko nije prirodno vezan uz neku crkvu ili sektu, već se svatko svojom voljom priključuje onom društvu u kojem po svojem vjerovanju nalazi zavjet i službu koji su istinski bliski Bogu“ (prema: Benedek i Nikolova, 2005, 166).

John Locke također postavlja i filozofske temelje teoriji prirodnog prava prema kojoj se ljudi rađaju slobodni i s određenim prirodnim, neotuđivim i neprenosivim pravima, kao što su pravo na život, ljudsko dostojanstvo, slobodu i vlasništvo, koja svoj vječni moralni izvor imaju u Bogu. Na tom tragu John Locke i J. J. Rousseau (1712.-1778.) predlažu sklapanje društvenog ugovora kojim bi pojedinci dio svojih neotuđivih prava prenijeli na državu, shvaćenu kao instrument zaštite prirodnih prava svakog građanina i interesa društvene zajednice kao cjeline.

Tijekom 18.st. prosvjetiteljstvo uzdiže važnost čovjekova razuma i slobode, demokracije, jednakosti te laičnosti društva, što je značilo i odvajanje Crkve od države. Intelktualno ozračje prosvjetiteljstva dovelo je do Francuske i Američke revolucije koje su iznjedrile dvije velike Deklaracije, prethodnice Opće deklaracije o ljudskim pravima.

Teorija prirodnog prava svoj je presudni utjecaj izvršila upravo na načela američke Deklaracije o neovisnosti (1776.) kao i na francusku Deklaraciju o pravima čovjeka i građanina (1789.), a preko njih i na međunarodno pravo ljudskih prava, kao i na međunarodno pravo uopće. Obje Deklaracije među pravima i slobodama koje osiguravaju, imaju zastupljene i vjerske slobode. Na taj način je prije nešto više od dvjesto godina ulazak ljudskih prava kao pravnih normi u političku praksu, a time i utjecaj tih prava na vjerske slobode omogućio da se u mnogim državama kroz pisane ustave počnu prihvaćati prava građana utemeljena na ideji prirodnih prava.

No, teorija prirodnih prava imala je i svoje protivnike, primjerice, u pozitivistima u 19.st., koji su redefinirali ideju prava i pravednosti stavivši pravne norme iznad moralnih. Pozitivistima smatraju da prava mogu imati svoj izvor jedino u autoritetu države i protive se prirodnim pravima kao i shvaćanju o njihovom vječnom moralnom izvoru. Najvažnije pitanje za njih je bilo koliko pojedinac poštuje zakone države, a ne kako se tim zakonima štite njegova prava.

Među onima koji odbacuju teoriju prirodnih prava bio je i K. Marx (1818.-1883.) i njegovi sljedbenici, koji tvrde da u buržoaskom društvu nužno vlada nejednakost zbog prevlasti manjine koja posjeduje sredstva za proizvodnju. Rješenje te nejednakosti oni vide u revoluciji koja će omogućiti stvaranje besklasnog društva, budući da se jedino u takvom društvu može ostvariti temeljno ljudsko pravo na samoostvarenje. Za K. Marxa religija je „opijum za narod“ i jedan od uzroka čovjekova otuđenja. On se ne bavi vjerskim slobodama jer drži da u besklasnom društvu religija nužno nestaje. Marxove su ideje bile ideološki temelj izgradnje svih komunističkih i socijalističkih zemalja u 20.st. u kojima se naglašavala dužnost građana prema državi i u skladu s tim davala prednost socijalnim, gospodarskim i

kulturnim pravima pred građanskim i političkim pravima. Osiguranje građanskih i političkih prava, a time i vjerskih sloboda te jednakost građana pred zakonom, u državama socijalističkog bloka sustavno se gušilo.

Osporavanje prirodnih prava obilježje je i utilitarnih teorija od 19. st. do danas. Utilitaristi zanemaruju slobodu i autonomiju pojedinca u korist općih interesa i traže od vlasti ostvarenje društvenog blagostanja a ne sreće i interesa pojedinca.

Interes za prirodna prava ponovno oživljava polovicom 20.st. kao dio teorije središnjih načela ljudskih prava na temelju kojih bi se trebale utvrditi opće društvene norme. Autonomija pojedinca određena je kao najviša svrha ljudskog života, a zadatak je države da osigura uvjete za autonomno djelovanje svake pojedine osobe. Ta je teorija, preko američke i francuske Deklaracije s kraja 18. st., imala velik utjecaj na autore Opće deklaracije o ljudskim pravima, budući da su i oni zagovarali ideju prirodnog dostojanstva čovjeka i njegovih prirodnih, neotuđivih prava.

Polovicom 20. st. dolazi do institucionaliziranja ideje ljudskih prava. Tada se u sklopu Ujedinjenih naroda pravno normiraju čovjekova temeljna i neotuđiva prava, čime ona postaju dio međunarodnog pravnog sustava. Te su promjene bile usko povezane sa završetkom Drugog svjetskog rata, tijekom kojega se svijet suočio sa strahotama razaranja i stradavanja preko pedeset milijuna ljudi, što je na kraju i dovelo do globalnog ujedinjenja oko očuvanja mira i nastojanja da se slične strahote u povijesti nikada više ne ponove. S tim se ciljem 1945. osniva međunarodna organizacija Ujedinjenih naroda, kojom prilikom pedeset država svijeta u San Francisku potpisuje Povelju Ujedinjenih naroda, proglašavajući načela novoga svjetskog poretka koji će se zasnivati na načelima mira, pravde, jednakosti i suradnje među državama. Tri godine kasnije to se međunarodno priznanje nepovredivosti državnog suvereniteta revidira u prilog međunarodnog priznanja nepovredivosti suvereniteta pojedinca donošenjem Opće deklaracije o ljudskim pravima. U preambuli Deklaracije izrijeком stoji „da je priznavanje urođenog dostojanstva te jednakih i neotuđivih prava svih članova ljudske obitelji, temelj slobode, pravde i mira u svijetu“ (Spajić-Vrkaš, ur., 2001, 15). Deklaracija je dokument kojim se po prvi put u ljudskoj povijesti globalno prihvaća ideja prirodnih prava i urođenog ili neotuđivog dostojanstva svakog ljudskog bića, što se izrijeком potvrđuje u 1. čl. , u kojemu se ističe da se „...svi (se) ljudi rađaju slobodni i jednaki u dostojanstvu i pravima“ (isto, 16).

Kroz trideset članaka Deklaracije iznose se načela temeljnih čovjekovih prava i sloboda, koja su opća, nedjeljiva i neotuđiva i koja posjeduje svaki čovjek „bez ikakve razlike glede rase, boje, kože, jezika, spola, vjere, političkog ili drugog uvjerenja, nacionalnog ili

socijalnog podrijetla, imovine, rođenja ili neke druge okolnosti“ (2. čl.). Iako nije pravno obvezujuća, Deklaracija je svojim moralnim autoritetom potaknula značajne društvene i političke promjene na globalnom planu. Njezinom se utjecaju može pripisati proces dekolonizacije, raspad komunizma, doprinos osvješćivanju ravnopravnosti žena i muškaraca, kao i doprinos osvješćivanju o pravima djece te diskriminiranih skupina ili naroda. Danas je Deklaracija prihvaćena kao dio međunarodnog običajnog prava koje ne samo moralno i politički, nego i pravno snažno obvezuje države, pojedince i čovječanstvo u cjelini.

Od usvajanja Deklaracije do danas, pojavilo se niz novih teorija koje se izravno ili neizravno bave određenjem i zaštitom ljudskih prava. Teorija ljudskog dostojanstva, primjerice, zagovara zaštitu dostojanstva kao najvažniji cilj društvenog i političkog razvoja te ističe nužnost općeg prihvaćanja vrijednosti o kojima ovisi ostvarenje ljudskih prava, uključujući aktivno sudjelovanje građana u društvenom životu. Rowls u svojoj teoriji pravde analizira mogućnosti institucionalnog ostvarenja slobode i postizanja jednakosti te zagovara model distributivne pravde. Dworkin oblikuje teoriju jednakosti i izlazi s tezom da demokratske odluke većine mogu povrijediti prava osoba koje pripadaju manjinama te traži da se načelo jednakosti poveže s načelom odgovornosti većine. Pravo na jednakost bi po njemu trebalo djelovati kao neka vrsta veta kojim se manjina štiti od samovolje većine. U skladu s tim, pravo na jednakost osobito su dužne promicati demokratske vlasti, jer je to jedna od bitnih odrednica vladanja u demokraciji. Neke slobode, osobito sloboda govora, vjeroispovijesti i udruživanja, traže posebnu zaštitu države. One su izrazito osjetljive na ograničenja koja vlast nameće pa se Dworkin zalaže za uvođenje konstitutivne demokracije, kojom se promiče načelo jedna osoba - jedan glas, čime se osigurava jednako poštivanja svih građana bez obzira pripadaju li etničkoj, religijskoj ili nekoj drugoj manjini ili većini (Spajić-Vrkaš i sur., 2004).

Za razliku od prethodnih teorija koje više ili manje potvrđuju međunarodni sustav ljudskih prava i sloboda, teorija kulturnog relativizma dovodi u pitanje taj sustav. Kulturni relativisti ističu da ideja ljudskih prava ne može postojati izvan određene kulturne zajednice, zbog čega se i uživanje ljudskih prava nužno mora promatrati u kontekstu određene kulture, a ne kao neka opća vrijednost ili norma. Time oni dovode u pitanje i moralno opravdanje ljudskih prava, što pak vodi do moralnog relativizma. Jedan od rodonačelnika tog pravca, Melville Herskovits oštro je kritizirao Opću deklaraciju o ljudskim pravima i tvrdio da ona odražava vrijednosti Zapada koje su daleko od univerzalnosti i koje služe kako bi se opravdali kolonizacija i uništavanje starosjedilačkih naroda i kultura. Isticao je da je pojedinac slobodan samo kada živi u svom vlastitom društvenom okruženju, prema vlastitoj

tradiciji i kada je priznat kao član svoje društvene skupine. Te su teze tijekom prošlih desetljeća često zlorabili represivni režimi kad su, pozivajući se na pravo na različitost u kulturnim izričajima, pred međunarodnom zajednicom nastojali opravdati neljudske i okrutne postupke prema svojim građanima, kao što je, primjerice, spolno sakaćenje žena.

Kritičari kulturnog relativizma upozoravaju da se kulturne razlike precjenjuju. Oni navode antropološka istraživanja koja potvrđuju sličnost kultura u temeljnim ljudskim vrijednostima, a uzrok nepoštivanja ljudskih prava ne vide u kulturnim tradicijama nego u samovolji vlasti. Njihove teze potvrđuje i razvoj ljudskih prava kroz povijest, ali i činjenica da su se danas gotovo sve zemlje svijeta formalno-pravno obvezale štititi ljudska prava svih svojih građana polazeći od ljudskog dostojanstva kao općeljudske vrijednosti.

Sve to najvjerodostojnije govori da ljudska prava nisu u suprotnosti niti s jednom kulturnom tradicijom, već naprotiv, da su humane vrijednosti ljudskih prava univerzalne, svevremene i utkane u temelje svih kultura.

Danas je općeprihvaćeno da su ljudska prava ona koja su utvrđena u 30 članaka Opće deklaracije o ljudskom pravima, ona se smatraju neotuđivim dijelom čovjekove prirode, s kojima se svaka osoba rađa, posjeduje ih svaka osoba bez obzira na spol, sposobnosti, rasu, nacionalnost, društveni položaj, vjeru ili neke druge posebnosti; temeljna su, jer o njima ovise temeljne vrijednosti kao što su život i dostojanstvo življenja. Ljudska su prava također i međuovisna jedna o drugima i nedjeljiva, jer ugrožavanje jednog prava znači i ugrožavanje ostalih, ona su i neotuđiva jer ih se nitko ne može odreći.

Iako je danas teško dati jednu sveobuhvatnu definiciju ljudskih prava, za njih bi se moglo reći da „predstavljaju međunarodni konsenzus o minimumu uvjeta koji su čovjeku pojedincu potrebni za život u dostojanstvu i slobodi“ (Spajić-Vrkaš i sur., 2004, 91).

Dio sustava ljudskih prava čine vjerska prava i slobode čiji je dugi razvojni put krenuo iz nešto drugačijeg ishodišta nego razvoj ostalih ljudskih prava. No, potječući iz istog izvora, iz ljudskog dostojanstva i vjerska su se prava i slobode objedinila s ostalim temeljnim ljudskim pravima u zaštiti i promicanju ljudskog dostojanstva.

U Općoj deklaraciji o ljudskim pravima kao jedinstvenom konceptu temeljnih ljudskih prava, uključene su i vjerske slobode koje su se do tada uvijek povezivale uz prava manjina, a koje su pak najčešće bile vjerske manjine. Vjerskim slobodama u Deklaraciji je posvećen članak 18. po kojem „svatko ima pravo na slobodu mišljenja, savjesti i vjere, to pravo uključuje slobodu da se mijenja vjera ili uvjerenje i slobodu da se, bilo pojedinačno ili u zajednici s drugima, javno ili privatno, iskazuje svoja vjera ili uvjerenje poučavanjem, praktičnim vršenjem, bogoslužjem i obredima“ (isto, 18). Prema ovom članku sloboda vjere

je dio sloboda koje obuhvaćaju još i slobodu misli i savjesti, a sve ove tri temeljne slobode odnose se podjednako na vjerska i slična uvjerenja s transcendentnim pogledom na svijet te svjetonazorska uvjerenja povezana s propisanim normama ponašanja. Budući da pripadaju u temeljna, neotuđiva, univerzalna ljudska prava i slobode, vjerske slobode traže poštovanje prava svake osobe na vjerovanje, što podrazumijeva slobodni odabir vjere ili svjetonazora bez nametanja ili prisile, ali također i poštivanje slobode na nevjerovanje. Sloboda mišljenja osigurava pojedincu pravo da preispituje vjerovanja i svjetonazor koji je usvojio odgojem u obitelji i društvu te da se slobodno i samostalno odluči za njih, ali i da promijeni svjetonazor ili vjeru. Važnost religijskih vjerovanja i svjetonazorskih pitanja za pojedinca ogleda se u važnosti koju ta pitanja imaju u oblikovanju i određenju identiteta neke osobe. U tim vjerovanjima pojedinac nalazi odgovore na pitanja smisla i postojanja, ona određuju njegov odnos prema okruženju i svijetu u kojem živi izgrađujući njegov identitet.

U današnjem pluralnom svijetu osiguravanjem vjerskih sloboda demokratske države jamče ravnopravni suživot i slobodno izražavanje različitih vjera, uvjerenja i svjetonazora u društvu, tim više što vjerske slobode nose u sebi i poziv na odgovornost za poštovanje i zaštitu ne samo vlastitih prava, nego i prava drugih. Primjerice, Preporuka Vijeća Europe 1396 Religija i demokracija (1999.) potvrđuje da „demokracija i religija nisu inkompatibilne, naprotiv, demokracija pruža najbolji prostor slobodi savjesti, ostvarivanju vjerske slobode i pluralizmu religija“ (Garces, 2003, 174). U toj Preporuci Vijeće Europe ukazuje na obveze vlada država članica kako bi: „zajamčile slobodu savjesti i vjerskog izražavanja; očuvale religiozni pluralizam u društvu, kulturi, obrazovanju i sredstvima priopćavanja; promicale bolje odnose društva i vlada s raznim religijama i poticale dijalog među religijama; promicale obrazovanje o religijama“ (isto). Sa svoje strane religija svojim „moralnim i etičkim zalaganjem, vrijednostima koje brani kritičkim smislom i kulturalnim izričajem, može biti valjan partner demokratskog društva“ (Nasarre, 2000, 131). Ideja vjerskih sloboda predstavlja ključ u pomirenju različitosti unutar neke cjeline kao i postizanja jedinstva uz sudjelovanje različitosti (Hunter-Henin, 2011, 71).

Međunarodni i regionalni dokumenti (uz Opću deklaraciju o ljudskim pravima, Europsku konvenciju za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda i niz drugih, koji će kasnije biti detaljnije razmotreni) koji su uspostavili standarde zaštite i osiguravanja vjerskih sloboda, kao jedan od važnih vidova ostvarivanja tih sloboda (uz iskazivanje vjere ili uvjerenja bogoslužjem, obredima i praktičnim vršenjem) navode i pravo iskazivanja vjere poučavanjem. Ovo pravo prema navedenim dokumentima obuhvaća uz: školovanje i biranje vjerskih vođa, svećenika, učitelja, organiziranje vjerskih škola, predavanja, pripremanja i

širenja vjerskih publikacija, također i pravo na religijsko obrazovanje. Uživane vjerskih sloboda u obrazovanju vezanom uz javne škole povezano je s mnogim izazovima i pitanjima koja uključuju odnos države i vjerskih zajednica, odnos javnog i privatnog područja, odnosno „odnos između integracije, asimilacije, segregacije i jednakosti“ (Hunter-Henin, 2011, 30). Vjerske slobode u obrazovanju pripadaju k tome i u posebno osjetljivo područje, jer su naslovnici toga prava pretežno djeca i mladi, koji su osjetljiviji od odraslih na moguće zloporabe, stoga je važno promicati jednakost i integraciju različitosti, a uočavati pokušaje asimilacije i segregacije i onemogućavati njihovo djelovanje.

U demokratskim državama Europe vjerske slobode u obrazovanju konkretizirane su kroz niz različitih pristupa vjerskom konfesionalnom obrazovanju, na koje su veliki utjecaj imali povijesni čimbenici te tradicije prisutne u odnosima vjerskih institucija i pojedinih država, o čemu će biti riječi u sljedećim tekstovima. Iako demokracija pruža najbolji prostor slobodi savjesti i ostvarivanju vjerske slobode, ipak se uz pitanje konfesionalnog religijskog obrazovanja u javnim školama često javljaju prijepori i rasprave potaknuti pitanjem odnosa konfesionalnosti i laičnosti unutar javne škole. Stavovi prema tom pitanju kreću se od onih koji smatraju nespojivim konfesionalno religijsko obrazovanje s laičnošću javne škole kojim se, navodno, krši načelo odvojenosti države i religije pa do onih koji u tome ne vide nikakva prijepora. Vjerska prava i slobode temeljna su i „negativna“ prava te kao takva od države zahtijevaju neuplitanje i neutralnost u pitanjima vjere i uvjerenja pojedinaca i skupina. Neutralnost i neuplitanje države u vjerska pitanja proizlazi iz načela laičnosti ugrađenog u ustave demokratskih država, a polazište takvog shvaćanja laičnosti su ljudska prava i slobode. Naime, pojam laičnost javlja se u Francuskoj krajem 19. st. u svezi rasprava o obrazovanju u javnim školama iz kojih se želio potpuno isključiti utjecaj Crkve u obrazovanju. Laičnost francuske države potvrđuje se tada i kroz poznati Ferryjev zakon o javnom obrazovanju, a nešto kasnije, 1905., donosi se Zakon o odvajanju Crkve i države koji je i danas na snazi. Pojedini autori načelo laičnosti određuju kao ono koje „afirmira ideju republike zasnovane na ideji suverenih građana koji uživaju potpunu jednakost te na ideji da je svakom partikularizmu mjesto u privatnoj sferi“ (Pena-Ruiz, 2004, u Špehar, 2011, 122). Laičnost bi stoga bila potvrda „javne sfere univerzalnog prostora rezerviranog za ono što je zajedničko svima te je preduvjet uspostavljanja jedinstvene političke zajednice“ (isto, 123). No, javna sfera rezervirana za ono što je svima zajedničko, kao što je osiguranje uživanja ljudskih prava i sloboda, treba uključivati brigu države u osiguranju uživanja svih prava i sloboda svojim građanima. To uključuje i vjerska prava i slobode u obrazovanju, a slijedom toga i pravo konfesionalnog religijskog obrazovanja u javnoj školi.

Rasprave i kritike koje se u europskim zemljama vode u svezi religijskog konfesionalnog obrazovanja u javnim školama kreću se od zahtjeva za promjenama u smjeru uvođenja nekonfesionalnog religijskog obrazovanja ili etike koji bi bili otvoreni svim učenicima bez obzira na konfesiju, preko onih koji se zalažu za konfesionalno obrazovanje otvoreno dijalogu s različitim pa do zahtjeva za potpunim izbacivanjem religijskog obrazovanja iz škole koji su često povezani i s agresivnijim nastojanjima za vraćanjem Crkve u crkvene prostore. Ovi posljednji zahtjevi vode kršenju demokratske prakse kojom država pomaže i podupire društvenu djelatnost skupina civilnog društva, u ovom slučaju svjetonazorskih skupina, koje promiču univerzalne vrijednosti. Kako je temeljno načelo laičnosti neutralnost u svjetonazorskim pitanjima, to država, pa time i javna škola, trebaju zastupati neutralnost u području vjere i svjetonazora, iz čega proizlazi da ne mogu podržavati nijedan svjetonazor, bilo konfesionalni, nekonfesionalni ili protukonfesionalni. Religija stoga ne bi trebala predstavljati opasnost laičnosti, isto kao što ni laičnost ne bi trebala imati za cilj za uništenje religije. Laička država koja polazi od načela neuplitanja u vjerski život i praksu svojih građana, koji su ujedno i nositelji suvereniteta, dužna je poštovati i štiti vjerska prava i slobode svojih građana, kako na vjerovanje tako i na nevjerovanje. Time se štiti i poštuje i sloboda savjesti koja prethodi vjerskim slobodama i koja predstavlja širi pojam od pojma vjerskih sloboda (Pažin, 2010, 203).

O potrebi jasnijeg i sveobuhvatnijeg sagledavanja odnosa laičnosti i vjerskih sloboda u demokratskom društvu upućuje i razmišljanje J. Sitruka: „Sloboda religije je prirodno pravo koje država treba priznati, jer ono prethodi državi i državu nadilazi. Stoga se pravna država ne smije zadovoljiti tim da religijsku slobodu jednostavno tolerira. Uloga je države tu slobodu poticati. Naime, društvo nije laicističko, već je ono laičko, a time ima obvezu koja vodi pluralizmu. Rasprava o slobodi religije ne smije se vrtjeti oko značenja treba li takvu slobodu poštivati, nego ju treba poticati. Neki, u ime laičnosti, zahtijevaju da država ni na koji način ne potiče i podupire ulogu vjere i religije u društvu, dok se za druge oblike slobode bespredmetno bore i od države očekuju da ih potiče, kao što je sloboda političkog, kulturnog, sportskog i drugog načina izražavanja i djelovanja. Pozvani smo naći suvremeno rješenje na temelju kojega će državna potpora svih religijskih i vjerskih opredjeljenja, a koja očigledno doprinose općem dobru, biti ne samo shvaćena kao privilegij nego priznata kao demokratsko pravo.“ (Sitruk, J., 2004, u Pažin, 2010, 203, ovdje 49). Prijepori i različitosti u shvaćanju odnosa laičnosti i vjerskih sloboda ukazuju i na potrebu stalnih nastojanja u sveobuhvatnijem sagledavanju ovoga odnosa, no, neupitno je da je demokratska država dužna vjerske slobode, što se odnosi i na vjerske slobode u obrazovanju, ne samo poštivati nego ih aktivno

potpomagati, kao što pomaže sve ostale aktivnosti skupina civilnog društva koje pridonose zajedničkom dobru. Konfesionalno religijsko obrazovanje u javnim školama država bi stoga trebala sagledavati kao demokratsko pravo građana vjernika koje će i aktivno potpomagati.

Pitanje prisutnosti religijskog obrazovanja u javnoj školi trebalo bi promatrati više kroz prizmu važnosti koju vjera ima za cjeloviti razvoj osobnosti i identiteta učenika vjernika, a manje kroz odnos laičnosti i konfesionalnosti koji je često ispunjen povijesno nataloženim neprijateljstvima, ideološkim obojenostima i predrasudama, što sprječava šire i cjelovitije sagledavanje ovog pitanja. Stoga škola koja promiče odgoj i obrazovanje usmjeren cjelovitom razvoju učenikove osobnosti treba također omogućiti i razvoj religiozne i duhovne dimenzije učenika kroz konfesionalno religijsko obrazovanje.

No, i konfesionalno religijsko obrazovanje sa svoje se strane treba prilagoditi obilježjima javne škole te se uklopiti u školski program, što isključuje nekadašnji katehetski oblik poučavanja koji je bio usmjeren na doktrinarno poučavanje vjere. Primjerice, današnje konfesionalno religijsko obrazovanje, kako bi se što potpunije uklopilo u kurikulum škole, svoje djelovanje utemeljuje na kulturnom značenju navodeći među nastavnim ciljevima dijalog između vjere i kulture, tj. korelaciju između vjere i života. Time konfesionalno religijsko obrazovanje pridonosi tumačenju suvremene kulture, odgaja za susrete s različitim kulturama i religijama, posreduje u međureligijskom dijalogu, te daje doprinos odgojnom humanom djelovanju (Plan i program katoličkog vjeronauka za osnovnu školu, 2007). Prisutnost religijskog obrazovanja u javnim školama temelji se također i na činjenici da demokratska društva provode pluralni i interkulturni pristup školskom odgojno-obrazovnom djelovanju. Time demokratska država i na području školstva ostvaruje temeljna načela slobode i poštovanja vjerskih prava i sloboda te omogućuje učenicima upoznavanje i poštovanje vlastitog i tuđeg vjerskog, kulturnog i nacionalnog identiteta. Poštujući religioznu ili svjetonazorsku dimenziju u odgoju i obrazovanju kao jednu od važnih odrednica u životu pojedinca, školsko obrazovanje pridonosi i cjelovitom oblikovanju učenikove osobnosti.

2.1.1. Pravni instrumenti kojima se osiguravaju vjerske slobode u europskom obrazovanju

Danas je religijsko obrazovanje u većini europskih zemalja integralni dio odgojno-obrazovnog sustava koje je ravnopravno s ostalim predmetima, no, unatoč tome ne postoje jedinstvena stajališta i politike prema religijskom obrazovanju u javnim školama u Europi. Naime, položaj i model religijskog obrazovanja u školskom sustavu europskih zemalja, uvelike ovisi o nacionalnom i regionalnom kontekstu koji je određen povijesnim prilikama

svake pojedine zemlje tijekom kojih se oblikovao odnos između države i vjerskih zajednica, a što je izravno utjecalo i na položaj i model religijskog obrazovanja. Konteksti pojedinih zemalja vrlo su raznoliki te se kreću od potpune odvojenosti države i Crkve i sukladno tome nepostojanja religijskog obrazovanja u javnim školama (kao primjerice u Francuskoj) pa do postojanja posebnih ugovora između države i vjerskih institucija koji uključuju veću povezanost vjerskih i državnih vlasti kao i veću zastupljenosti vjerskih zajednica u javnom životu (primjerice u Irskoj, Italiji, Španjolskoj, Hrvatskoj i sl). No, bez obzira na karakter odnosa između države i vjerskih zajednica, demokratska država je dužna omogućiti svojim građanima uživanje svih prava i sloboda pa tako i vjerskih sloboda u području obrazovanja. Pravni instrumenti kojima država osigurava svojim građanima vjerske slobode u obrazovanju u javnim školama zasnivaju se na temeljnim ljudskim pravima kao što su: pravo na obrazovanje u sklopu kojega je i pravo roditelja da izaberu odgoj i obrazovanje svoje djece u skladu s vlastitim svjetonazorom; zatim na vjerskim pravima i slobodama koja uključuju pravo na slobodu mišljenja, savjesti i vjeroispovijesti te na zabrani diskriminacije. Pravni okvir pri tome se oslanja na temeljne međunarodne i europske dokumente koji štite ljudska prava i slobode kao što su:

1. Opća deklaracija o ljudskim pravima u članku 26., koji govori o općem pravu na obrazovanje, zatim pravu prvenstva roditelja u izboru obrazovanje za svoju djecu, kao i na članak 18. iz iste Deklaracije koji obuhvaća slobodu mišljenja, savjesti i vjere (Spajić-Vrkaš, ur., 2001).
2. Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda i članak 9. o pravu na slobodu mišljenja, savjesti i vjeroispovijesti, koji uključuje pravo na ispovijedanje vjere poučavanjem te na članak 14. o zabrani svake diskriminacije, između ostalog i na osnovi vjeroispovijesti (Spajić-Vrkaš, ur., 2001).
3. Prvi protokol Europske konvencije za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda s člankom 2., ili pravo na obrazovanje, u kojem se potvrđuje pravo na obrazovanje iz 26. članka Opće deklaracije te naglašava da se nikome ne smije uskratiti pravo na obrazovanje pri čemu je istaknuta dužnost države u poštivanju prava roditelja da osiguraju svojoj djeci obrazovanje u skladu s vlastitim vjerskim ili filozofskim svjetonazorom.⁶²

⁶² Dostupno na: pp.pravo.unizg.hr/propisi/echr/ek.htm. (12.09.2014.).

4. Povelja Europske unije o temeljnim pravima (2000.), govoreći o građanskim, političkim, gospodarskim i socijalnim pravima građana Europske unije, u članku 14. o obrazovanju, naglašava pravo roditelja na odgoj i obrazovanje djece u skladu sa svojim religioznim i svjetonazorskim uvjerenjima, a u članku 10. potvrđuje slobodu mišljenja, savjesti i vjere⁶³;
5. Ugovor o Europskoj uniji⁶⁴ u članku 165., stavak 1, kompetencije Unije na području javnog školstva ograničava na poticajne mjere i preporuke, gdje se isključuje svako usklađivanje pravnih propisa ili davanje smjernica državama članicama, a nastavni sadržaj i uređenje školstva ostavljeni su isključivo u djelokrugu zemalja članica.
6. Lisabonski ugovor od 13.12.2007. ne daje pak nikakva nova tumačenja što se tiče područja javnog školstva, već se upućuje na već utvrđene mjere i preporuke koje je donio Ugovor o Europskoj uniji.

Dakle, područje uređenja školskog sustava u Europskoj uniji je u ingerenciji svake pojedine države koje su u tom području autonomne, a uloga Europske unije iskazuje se isključivo u davanju poticajnih mjera, pridonosenju razvoja kvalitetnog obrazovanja, promicanju suradnje među državama te u podupiranju njihovih aktivnosti.

U djelovanju Vijeća Europe i Europske unije zadnjih se desetljeća iskazuje povećani interes za pitanja religija i uz to povezanog religijskog obrazovanja. Naime, dugi niz godina religije, a time i religijsko obrazovanje nisu bile predmet kojemu se poklanjala posebna pozornost u djelovanju europskih institucija, s jedne strane zbog ideje laičnosti i stroge odvojenosti države i religije, a s druge strane zbog shvaćanja da je religija više briga nacionalnih država, a manje europskih institucija. Religija se najčešće spominjala u negativnom kontekstu kao izvor prijepora koji mogu poticati nesnošljivost i fundamentalizam. Promjene koje su se događale u gledištima prema religiji i religijskom obrazovanju najbolje se oslikavaju u nizu preporuka Vijeća Europe. Tako primjerice, Preporuka 1202 (1993)⁶⁵ O religijskoj toleranciji u demokratskom društvu, religiju promatra pretežno u negativnom svjetlu, kao čimbenika koji potiče sukobe, od međunacionalnih, pa do sukoba među manjinama. Stoga poziva na promicanje vjerske snošljivosti kako bi se umanjili problemi izazvani od strane religija. No, već u Preporuci 1396 (1999) Religija i demokracija (Razum, 2008) uočava se pozitivan stav prema religiji, naglašava se važnost zadaća vezanih uz religijsko obrazovanje, kao što je promicanje znanja o religijama u okviru obrazovanja za

⁶³ Dostupno na: http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf. (15.03. 2013.).

⁶⁴ Dostupno na: http://www.pravo.unizg.hr/download/repository/UEU_UFEU_HR.pdf. (15.03. 2013.).

⁶⁵ Dostupno na: <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta93/EREC1202.htm>. (12.10.2013.)

demokratsko građanstvo, suradnja s religijskim obrazovnim institucijama glede ljudskih prava, filozofije, znanosti i sl.

Nadalje, Preporuka 1720 (2005.) *Obrazovanje i religija* (Razum, 2008) donosi mnoge prijedloge za religijsku nastavu u Europi te između ostalog naglašava da obrazovanje ima važnu ulogu u rušenju stereotipa i predrasuda prema religijama, osvrćući se na odgovornost Vlada u osiguravanju vjerskih sloboda, međureligijskog dijaloga, kulturološkog i društvenog izražavanja religija. Naglašena je i povezanost između vrijednosti velikih monoteističkih religija i vrijednosti demokracije koje promiče i Vijeće Europe. Preporuča se da države radije stave naglasak na proučavanje porijekla svih religija, nego na učenje jedne religije. Također se Preporuka pozabavila i problemom stručne izobrazbe učitelja koji bi trebali poučavali o različitim religijama.

Preporuka 1804 (2007) *Država, religija, laičnost i ljudska prava* (Razum, 2008) koja na neki način sažima i slijedi prethodne preporuke, ponovno ističe važnost obrazovanja u iskorjenjivanju predrasuda i nerazumijevanja religija te u stvaranju demokratskog društva; govori o školama kao najvažnijim mjestima međukulturnog dijaloga; zalaže se za osnivanje instituta koji će potpomagati proučavanje religijske baštine europskih zemalja u suradnji s predstavnicima različitih religija tradicionalno prisutnih u Europi.

Također se i u okviru interkulturnog obrazovanja naglašava važnost religijske dimenzije pa se primjerice, projekt Vijeća Europe 2002. pod nazivom *Novi interkulturni izazov obrazovanju: religijske različitosti i dijalog u Europi*, bavi izradom dokumenta namijenjenog, kako nastavnicima tako i nositeljima politika obrazovanja s ciljem uvođenja učenja o religijskim različitostima u sklopu interkulturnog obrazovanja⁶⁶.

Među drugim važnim dokumentima vezanim uz religijsku dimenziju interkulturnog obrazovanja, ističe se *Bijela knjiga o interkulturnom dijalogu Živjeti zajedno jednaki u dostojanstvu*⁶⁷ (2008), u kojoj se sažima rad Vijeća Europe u području interkulturnog obrazovanja te uspostavljaju uvjeti budućeg interkulturnog dijaloga, koji uključuje i religijsku dimenziju (*Bijela knjiga o interkulturnom dijalogu*, 2008). Sljedeći dokument je Preporuka 12 (2008) *Dimenzije religijskih i nereligijskih uvjerenja unutar interkulturnog obrazovanja*, koja uzima u obzir različitost i složenost religijskih i nereligijskih uvjerenja na svim razinama, od lokalne, regionalne do međunacionalne te navodi aktivnosti interkulturnog obrazovanja koje će navedene složenosti uzimati u obzir. Religijska i nereligijska uvjerenja

⁶⁶ Dostupno na : www.coe.int. (21.03.2013.).

se promatraju kao kulturni čimbenici koji, uz druge elemente, pridonose društvenom i individualnom životu (Franken i Loobuyck, ur., 2011, 29).

Iz izloženih dokumenata razvidan je postupni rast svijesti o važnosti religije kao nezaobilazne kulturne činjenice koja u sebi nosi potencijal koji se može i koji treba usmjeriti za dobrobit društva.

Važnost pitanja religije u obrazovanju odražava se i u dokumentu Organizacije za sigurnost i suradnju (OSCE) poznatom kao Vodeća načela iz Toleda o učenju o religijama i uvjerenjima u javnoj školi (2007). Cilj projekta je pridonositi boljem razumijevanju rastuće religijske različitosti u svijetu proizašle iz sve vidljivije prisutnosti religija u javnoj sferi. U dokumentu se donosi deset vodećih načela povezanih uz učenje o religijama, među kojima se ističe: da učenje o religijama treba biti objektivno, ispravno i znanstveno utemeljeno; da nastavnici imaju obvezu poštovanja vjerskih sloboda; da škole imaju najveću odgovornost pri čemu ne smiju zanemariti ulogu obitelji te religijskih i svjetonazorskih zajednica. Ujedno se donose uvjeti za formiranje savjetničkih tijela, za izobrazbu učitelja te izradu objektivnih, znanstveno utemeljenih udžbenika.

Navedeni dokumenti promiču zajedničku ideju o potrebi religijskog obrazovanja u suvremenim društvima u kojima je religija sastavni dio identiteta samog društva, čija se snaga i značaj dugo zanemarivao, a nepoznavanje vodilo predrasudama i sukobima. Pri tom se u dokumentima govori o nekonfesionalnom religijskom obrazovanju čiji je cilj objektivno upoznavanje različitih religija, dok je u europskim zemljama najčešće zastupljeno konfesionalno religijsko obrazovanje. Kako današnje obrazovne politike sve više napuštaju obrazovanje koje polazi od usko nacionalnih interesa, postavljajući kao pedagoški ideal odgoj i obrazovanje za interkulturalnost koja je postala nezaobilazna činjenica i europska stvarnost, tako se i naglasak u religijskom obrazovanju više stavlja na komparativno proučavanje religija i odgojnu vrijednost koja iz toga proizlazi, a mnogo manje na ulogu religije u identitetu i kulturi pojedinih naroda u Europi.

2.2. Modeli religijskog obrazovanja u europskim javnim školama

Religijsko obrazovanje u javnim školama prisutno je od samih početaka školskih sustava u modernim europskim državama pod nazivom „katekizam“ ili „kršćanski nauk“ i to u različitim konfesionalnim izričajima, od katoličkog, pravoslavnog do protestantskog. Iznimku u 19. st. čini Francuska, koja pod utjecajem ekstremnog laicizma sve do danas potpuno isključuje religijsku nastavu iz javnih škola, a slično se događalo i kroz 20. st. u

komunističkim režimima država srednje i istočne Europe. Nakon propasti komunizma devedesetih godina, većina tih država ponovno uvodi religijsko obrazovanje u javne škole kao izraz vjerskih sloboda, ali i nacionalnih tradicija.

Posljednjih godina je religijsko obrazovanje u europskim školskim sustavima postao fenomen popraćen stalnim raspravama i prijedorima te ujedno fenomen koji se javlja u širokoj lepezi različitih modela i poimanja. Rasprave i prijedori vode se oko dva suprotna gledišta od kojih jedno promatra religijsko obrazovanje kao nešto što pripada prošlosti pa stoga, u današnjim laičkim državama ne bi trebalo biti prisutno u javnoj školi. Drugo gledište promatra religijsko obrazovanje kao neizostavni dio holističkog odgojno obrazovnog procesa, koji uključuje duhovnu i religijsku dimenziju te pridonositi cjelovitom izgrađivanju identiteta i osobnosti pojedinca. Ujedno ovo gledište naglašava i posebnu ulogu religijskog obrazovanja usmjerenog dijalogu u okružju sve većeg pluralizma svjetonazora. Danas je u većini europskih zemalja religijsko obrazovanje prisutno u javnim školama, no poimanja i modeli toga obrazovanja otkrivaju mnoge razlike među njima. Naime, u oblikovanju modela religijskog obrazovanja važnu ulogu ima povijesni, kulturni i religijski kontekst pojedine zemlje u koji ulazi još i sustav školstva, zatim odnosi između države i vjerskih zajednica, ali i utjecaj koji pojedine vjerske zajednice imaju u društvu.

Promatrajući religijski kontekst pojedinih europskih zemalja, razvidna je različitost kršćanskih denominacija pa tako u srednjem, južnom i dijelu istočne te dijelu zapadne Europe prevladava katolicizam (Austrija, Italija, Hrvatska, Španjolska, Portugal, Francuska, Belgija, Irska, Poljska, Litva), na sjeveru protestantizam (Skandinavija), u srednjoj Europi je uz katolicizam zastupljen i protestantizam (Njemačka, Nizozemska, Mađarska), dok na istoku prevladava pravoslavlje (Rumunjska, Bugarska, Grčka). Uz kršćanstvo prisutan je i islam kao većinska religija u Turskoj, Albaniji, Kosovu te Bosni i Hercegovini.

Različiti oblici odnosa između države i religijskih institucija u pojedinim europskim državama također se odražavaju i na modelima religijskog obrazovanja. Ti odnosi variraju od stroge odvojenosti države i vjerskih institucija, kao u Francuskoj, pa do njihove značajnije povezanosti, kao primjerice u Poljskoj ili Irskoj. Stoga u Francuskoj religijsko obrazovanje u javnim školama niti ne postoji, dok to nije slučaj sa zemljama gdje je prisutna veća povezanost religijskih zajednica i države. Također, postoje i razlike u načinu kako se u pojedinim zemljama poima važnost pojedine religije za društvo i obrazovni sustav, gdje bliski odnosi države i Crkve dovode do modela religijskog obrazovanja vrlo sličnih župnoj katehezi, kao primjerice u Poljskoj.

Model religijskog obrazovanja u pojedinoj zemlji ovisi i o postojećem školskom sustavu pa je, primjerice, u Nizozemskoj dvije trećine škola povezano s vjerskim institucijama, a tek jedna trećina je religijski neutralna što je posljedica povijesnih i političkih utjecaja.

Uslijed mnogobrojnih razlika u modelima religijskog obrazovanja pojedini ga autori sagledavaju kao „složen i raznorodan europski fenomen“ (Franken i Loobuyck, ur., 2011, 17) kojega karakteriziraju različitost poimanja, tradicija, pristupa i modela izvođenja u školama. Također je zanimljivo zapažanje autorice Grace Davie, koja europsko religijsko obrazovanje sagledava kao čitavi „spektar religijskog obrazovanja, od gotovo nerazrijeđene konfesionalne poruke do svjesne pripreme djece za život u svijetu u kojem šarolik raspon religijskih ideja čini značajan dio kulturne razmjene“ (Davie, 2005).

Promatrajući modele i odnose prema religijskom obrazovanju u europskim javnim školama, većina autora se slaže u podjeli na tri vrste modela ili odnosa prema religijskom obrazovanju (Jackson i sur., 2007, 60-61; Filipović, 2011, 192-197; Franken i Loobuyck, ur., 2011, 22):

- konfesionalni model
- nekonzfesionalni model
- nepostojanje religijskog obrazovanja.

Unutar spomenutih modela religijskog obrazovanja postoje također mnoge razlike u pristupima, od izbornih predmeta sa ili bez alternativnih predmeta, preko obveznih predmeta uz mogućnost odustajanja, pa do intergriranih religijskih sadržaja u već postojeće predmete. Konfesionalni model religijskog obrazovanja zastupljen je u najvećem broju europskih zemalja. Posebnost ovoga modela temelji se na vjerskom naučavanju pojedine religije čije religijske institucije određuju kurikulum, udžbenike i ostale materijale za nastavu u suglasnosti s nadležnim državnim ministarstvom te brinu o školovanju i izboru nastavnika. Organizacijski i ekonomski aspekti konfesionalnog religijskog obrazovanja u većini slučajeva su u nadležnosti države koja financira religijsko obrazovanje zakonski priznatih religijskih zajednica. Kriteriji kojima se određuje zakonsko priznavanje religije najčešće su vezani uz povijesnu prisutnost pojedine religije na tlu neke države, a vezuju se također i uz broj vjernika. Nadalje, konfesionalno religijsko obrazovanje je u većini europskih zemalja izborni predmet, a ukoliko je obvezni predmet tada se učenicima pruža mogućnost odustajanja od pohađanja. Položaj i važnost konfesionalnog religijskog obrazovanja unutar sustava obrazovanja uvelike se razlikuje od države do države pa tako, primjerice, značajan položaj ima u Španjolskom školskom sustavu, ali marginalan u Češkom obrazovnom sustavu.

Također, konfesionalno religijsko obrazovanje može biti usredotočeno na jednu dominantnu religiju, kao primjerice u Poljskoj, ili otvoreno religijskim različitostima kao u Njemačkoj i Austriji. No, znatan broj problema se javlja u svezi odnosa države prema manjinskim religijama te kod priznavanja novijih religijskih sljedbi od strane države, o čemu ovisi i omogućavanje religijskog obrazovanja unutar školskog sustava. U zemljama u kojima prevladavaju dvije velike konfesije, kao katolicizam i protestantizam u Njemačkoj ili Švicarskoj, javljaju se i primjeri protestantsko-katoličkog ekumenskog religijskog obrazovanja. Primjetno je također da konfesionalno religijsko obrazovanje u Europi pod utjecajem pluralnih kretanja u društvu sve više izlazi iz okvira poučavanja isključivo vlastite religije te u svoje kurikulume uključuje i upoznavanje drugih religija.

Prema izvješćima L. Pepin (Pepin, 2009) o modelima religijskog obrazovanja u europskim zemljama (izvješća nisu podjednako detaljna za svaku od navedenih zemalja), među zemljama s konfesionalnim pristupom u kojima je religijsko obrazovanje obvezno s mogućnošću odustajanja, ubrajaju se:

Austrija - religijsko obrazovanje je u nadležnosti vjerskih zajednica koje su priznate od države, a država preuzima financiranje religijskog obrazovanja u kojem prevladava katoličko religijsko obrazovanje.

Bugarska - religijsko obrazovanje je jedan od obveznih izbornih predmeta iz grupe predmeta o društvenim znanostima, a vezano je uz pravoslavnu vjeru.

Njemačka - u religijskom obrazovanju država surađuje s religijskim denominacijama u izradi kurikuluma i udžbenika te u školovanju nastavnika religijskog obrazovanja. Prevladava katoličko i protestantsko religijsko obrazovanje, a među njima postoji i međukonfesionalna suradnja. Kao alternativni predmet nudi se najčešće etika. U njemačkim pokrajinama (Land) Berlin, Bremen i Hamburg prisutan je nekonfesionalni pristup religijskom obrazovanju.

Cipar - religijsko obrazovanje je jedan od obveznih predmeta, a vezano je uz pravoslavnu vjeru.

Grčka - do 2008. pravoslavno religijsko obrazovanje je bilo obvezno, no, nakon 2008. postaje izborni predmet.

Malta - katoličko religijsko obrazovanje u kurikulumu se navodi kao obvezan predmet.

Sjeverna Irska - program religijskog obrazovanja je donesen dogovorom Katoličke crkve i triju najvećih protestantskih crkava, a nakon 2006. uključena je i poduka o svjetskim religijama.

Republika Irska - katoličko religijsko obrazovanje je obvezan predmet, budući da je 95% škola katoličko, no, postoji mogućnost nepohađanja.

Rumunjska - pravoslavno religijsko obrazovanje je obvezan predmet uz mogućnost nepohađanja, a također i manjinske religije imaju mogućnost religijskog obrazovanja (Pepin, 2009, 21).

Konfesionalno religijsko obrazovanje u europskim javnim školama ipak se najčešće javlja kao izborni predmet kojega kao takvog provode:

Belgija - postoji obvezan izbor između konfesionalnog religijskog obrazovanja (katoličko, islamsko, protestantsko, pravoslavno i židovsko) i moralnog obrazovanja.

Mađarska - religijsko obrazovanje nije dio kurikuluma, a odgovornost za nj preuzimaju religijske denominacije, kojima škole omogućuju prostor za održavanje nastave, a država daje potporu u plaćanju nastavnika religijskog obrazovanja.

Italija – ima sklopljen konkordat s Katoličkom crkvom (1984) prema kojemu škola mora ponuditi katoličko religijsko obrazovanje, koje pak pripada u izborne predmete. Školovanje nastavnika je u nadležnosti Crkve (a plaća ih država), kao i kurikulum i udžbenici. Eventualno uvođenje alternativnih predmeta u nadležnosti je svake pojedine škole.

Letonija - od 2004. učenici mogu birati između dva izborna predmeta, Uvoda u kršćanstvo i etike, a škola mora omogućiti religijsko obrazovanje ukoliko ima najmanje deset učenika koji ga zahtijevaju.

Litva - također nudi učenicima da u okviru moralnog obrazovanja biraju između religijskog obrazovanja i etike.

Luxembourg - također se nudi izbor između predmeta pod nazivom religijske i moralne instrukcije i predmeta pod nazivom moralno i društveno obrazovanje.

Poljska - ima sklopljen konkordat s Katoličkom crkvom od 1998., a učenicima se daje mogućnost izbora između religijskog obrazovanja i etike.

Portugal - ima također sklopljen konkordat od 1930. koji je revidiran 2004., a postoji mogućnost izbora između moralnog obrazovanja i katoličkog religijskog obrazovanja. Nastavnike postavljaju biskupi, a plaća ih država.

Španjolska – uz katoličko religijsko obrazovanje, postoji protestantsko, židovsko i islamsko te alternativni predmet etika.

Slovačka - također ima sklopljen konkordat s Katoličkom crkvom od 2004. te mogućnost izbora između religijskog obrazovanja i etike.

Češka - religijsko obrazovanje je izborni predmet, a religijske institucije ga organiziraju te izrađuju kurikulum i udžbenika.

Konfesionalno religijsko obrazovanje u javnoj školi imaju i sve države nastale na prostoru bivše Jugoslavije, osim Slovenije i Makedonije (isto, 20,21).

Nekonfesionalni model religijskog obrazovanja je zamišljen kao obrazovanje o vrijednostima utemeljenim najčešće na kršćanstvu (ekumenski) i na drugim velikim religijama (interreligijski), zatim na univerzalnim etičkim vrijednostima, a posljednjih godina se povezuje i s ciljevima građanskog obrazovanja. Javlja se kao posljedica sve prisutnije sekularizacije te dubokih promjena u društvima koja se suočavaju s rastućim pluralnostima na kulturalnom i religijskom planu. U pojedinim europskim zemljama ovaj model religijskog obrazovanja postoji već dugi niz godina, primjerice, u Engleskoj i Švedskoj je prisutan već četrdeset godina. Zastupljen je većinom u protestantskim zemljama sjeverne Europe, kao što su: Danska, Švedska, Norveška, njemačke pokrajine Brandenburg, Hamburg i Bremen, Island, Velika Britanija, Nizozemska, mnogi kantoni u Švicarskoj, Estonija te Ukrajina (Filipović, 2011, 195). U školama je nekonfesionalno religijsko obrazovanje uglavnom obvezan predmet, s mogućnošću odustajanja na zahtjev roditelja. Državne vlasti ga organiziraju i kontroliraju te određuju kurikulum, udžbenike i ostale materijale, uz moguću suradnju s religijskim institucijama. I za ovaj je model karakterističan cijeli niz mogućih pristupa religijama, od fenomenološkog, povijesnog i komparativnog pristupa do interpretativnog, ekumenskog, interreligijskog i *multi-faith* pristupa (Ferrari, u Jackson i sur, 2007, 62).

Primjerice, „*multi-faith*“ nekonfesionalno religijsko obrazovanje prisutno već četrdeset godina u Engleskoj, Walesu i Švedskoj, među ciljevima ističe razumijevanje religija i različitih religijskih tradicija te raspravljanje o kontroverznim pitanjima, no, unatoč tome kršćanstvu se daje posebno mjesto kao religiji koja je u tim zemljama kroz povijest imala dominantan utjecaj.

Fenomenološki pristup zamišljen je kao nepristrano proučavanje razlika u religijskim tradicijama kroz ključne pojmove, među kojima je i empatija, pomoću koje se pokušava sagledati pojedine pojave s točke gledišta pripadnika pojedinih religija, pri čemu se želi iskorijeniti predrasude i pristranost te izgraditi poštovanje prema gledištima vjernika. Interpretativni pristup koji je osmislio Robert Jackson pruža metode za razumijevanje različitih religijskih tradicija pomoću tri povezana procesa koja prolaze učenici: reprezentacije, interpretacije i refleksije. Pri tome se nikome ne nameću vjerovanja, već se želi omogućiti učenicima da razvijaju svoje spoznaje i stajališta te ih povezuju sa prijašnjim znanjem i razumijevanjem.

Nekonfesionalni pristup religijskom obrazovanju provode zemlje:

Danska - kroz obvezno nekonfesionalno religijsko obrazovanje proučava se kršćanstvo, a postoji mogućnost odustajanja od pohađanja predmeta.

Švedska - provodi se predmet pod nazivom Obrazovanje o pitanjima života i egzistencije.

Finska - ima zanimljivu situaciju u kojoj nekonfesionalni sadržaj predmeta propisuje konfesionalna protestantska zajednica (Pepin, 2009, 22).

Engleska i Wales - u *Education Reform Actu* (1988) određuje se da religijsko obrazovanje mora biti nekonfesionalno i pluralističko što se, pak, odražava u kurikulumu multireligijskog obrazovanja u koji su uključene religijske tradicije prisutne na dotičnim prostorima (kršćanstvo različitih denominacija, judaizam, islam, hinduizam i sikhizam) (Jackson, 2007, 61).

Njemačke pokrajine s nekonfesionalnim obrazovanjem:

Berlin - religijsko obrazovanje je 2007. zamijenjeno etikom, a nedavno su ponovno počela nastojanja oko uvođenja religijskog obrazovanja koja podupiru Luteranska i Katolička crkva.

Brandenburg - postoji predmet pod nazivom Temeljna pitanja o životu, etici i religiji.

Hamburg - provodi se predmet pod nazivom Religijsko obrazovanje za sve (*Religionsunterricht für alle*), a u izradi kurikuluma surađuju različite religije (Jackson i sur., 2007, 61).

Nizozemska - ima predmet pod nazivom Religijski i filozofski pokreti.

Među zemljama koje nemaju nikakav vid religijskog obrazovanje, najizrazitiji je primjer Francuske, koja je kao laička država 1905. donijela zakon o odvojenosti crkve i države čime je i religijsko obrazovanje isključeno iz javnih škola (izuzev pokrajina Alsace i Moselle koje su zbog povijesnih razloga imale zastupljen konfesionalni vjeronauk). No, u današnje se vrijeme i u Francuskoj sve češće govori o potrebi učenja o „religijskim činjenicama“ (*fait religieux*) koje bi se integriralo u postojeće predmete. Treba spomenuti da francuski školski sustav učenicima ostavlja jedan dan u tjednu slobodnim (najčešće je to srijeda) da bi mogli zadovoljiti potrebu za religijskim obrazovanjem unutar svojih religijskih zajednica (Baldus, 2004, 116), čime država štiti i promiče vjerske slobode građana koje se odnose na obrazovanje.

Modeli religijskog obrazovanja mogu se umjesto izražavanja putem razlike konfesionalno/nekonfesionalno, također izražavati i konceptima kao što su „učenje u vjeri“, „učenje o vjeri“ te „učenje od vjere“ (Grimmit, 1994, u Ziebertz i Riegel, ur., 2009, 71). Po

tome bi „učenje u vjeri“ pripadalo konfesionalnom modelu, a „učenje o vjeri“ i „od vjere“, nekonzfesionalnom modelu religijskog obrazovanja.

„Učenje u vjeri“ povezuje se s denominacijskim religijskim obrazovanjem koji uvodi učenika u vjerski život pojedine vjerske zajednice i time je usmjeren mono-religijski.

„Učenje o vjeri“ informira učenika o različitim religijskim tradicijama i njihovim učenjima, bez naglašavanja pojedinih religija, a cilj mu je osposobiti učenike za život u pluralnom okruženju. Ovaj koncept multireligijskog karaktera predstavlja sve religije kao međusobno jednake, koje različitim putovima vode k transcendenciji.

Koncept „učenje od vjere“ religiju promatra kao izvor značenja koji učenicima daje smjer i putokaz u životu. Ovaj koncept nije usmjeren na jednu religiju, pa stoga svaka od religija može poslužiti kao odgovor na pitanja i traženja učenika. Polazište su pitanja i problemi učenika na koje se traže odgovori u različitim religijskim tradicijama. Ovaj se koncept još naziva i „*problem-oriented*“ te „dijakonijsko religijsko obrazovanje“ (Ziebertz i Riegel, ur., 2009, 72).

a) Katoličko religijsko obrazovanje

Od svojih početaka kršćanstvo je vjera koja nosi u sebi nalog evangelizacije, naviještanja i širenja vjere, što uključuje i brigu za religijsku pouku. U prvim stoljećima navještaj vjere ili kateheza organizirala se kao stupnjevito uvođenje u vjeru obraćenika na kršćanstvo. Tijekom srednjeg vijeka za religijsku pouku većinom nepismenih vjernika, poslužila je tzv. Biblija pauperum. Naime, na raskošnim portalima katedrala reljefni i skulpturalni prikazi uobličavali su mnoštvo biblijskih prizora, dok su u unutrašnjosti prizore s biblijskom tematikom vjernici mogli upoznavati na vitrajima, freskama ili mozaicima. Od Tridentskog koncila (1545.-1563.) pa do Drugog vatikanskog koncila (1962.-1965.) kao najvažniji priručnik za religijsku pouku upotrebljava se katekizam u kojem se iznosi nauk katoličke vjere u dijaloškom obliku pitanja i odgovora.

Drugi vatikanski koncil otvarajući Crkvu modernom svijetu utire put i novom tumačenju katoličkog religijskog obrazovanja u javnim školama, koji je poštujući laičnost, demokraciju i vjerske slobode, dovodio postupno do razlikovanja religijske konfesionalne pouke u školi i kateheze u vjerskoj zajednici.

U zapadnoeuropskim zemljama je sve do sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća, religijsko obrazovanje kao katehetska pouka, bilo zastupljeno u školama bez nekih značajnijih osporavanja. No, sve prisutnijom sekularizacijom društva, učestala je i kritika

tradicionalne religijsko-katehetske pouke. Kritičari smatraju neprimjerenim da javna škola u demokratskom i pluralističkom društvu, koja bi trebala biti podjednako otvorena svim svjetonazorima, provodi katehetsku poduku jedne konfesije. Stoga, nakon sedamdesetih godina, školsko religijsko obrazovanje uspostavlja nove temelje koji u središte procesa učenja stavlja učenika i njegovu vlastitu životnu situaciju, a vjeru shvaća kao ponudu i doprinos humanosti u suvremenom svijetu kroz ostvarivanje dijaloga vjere i kulture. Time je školsko religijsko obrazovanje koje povezuje iskustvo učenika s iskustvom vjere iz kršćanske predaje, zamišljeno kao školski predmet utemeljen teološki i pedagoški koji kao i ostali školski predmeti slijedi ciljeve i zadatke škole. Kako se navodi u dokumentu koji je 1995. donijela Zajednička sinoda biskupija Savezne republike Njemačke „trebalo je, naime, prijeći od ekleziocentričnog načina razmišljanja i određenja religijske nastave na takvu koncepciju religijske nastave koja će se moći i crkveno opravdati, ali koja će pokazati da taj predmet društveno, pedagoški i didaktički pripada školskom sustavu“ (Razum, 2008, 71).

Nakon toga su crkvena tijela u različitim zemljama Europe donosila dokumente kojima su odredili novo utemeljenje katoličke religijskog obrazovanja kao pedagoško - školsko utemeljenje religijskog obrazovanja, u kojem se ono prikazuje kao odgojno služenje Crkve cjelovitom formiranju učenika, uz uvažavanje ciljeva i zadataka javne škole.

Međueuropska komisija „Crkva i društvo“⁶⁸, osnovana 1958., čiji je rad usmjeren na ulogu religije u odgojno-obrazovnim politikama u Europi, navodi da je Crkva u zapadnim društvima imala važnu ulogu u odgoju i obrazovanju, o čemu svjedoči i bogato kulturno-obrazovno nasljeđe te da je i u današnje vrijeme ta uloga Crkve i drugih vjerskih zajednica nezaobilazna. Naglašava se da religijskim odgojem i obrazovanjem Crkva i danas želi pridonositi cjelovitom odgoju i obrazovanju djece i mladih.

Jedan od prvih crkvenih dokumenata koji je želio odrediti konfesionalno religijsko obrazovanje polazeći od ciljeva i zadataka javne škole, je dokument Zajedničke Sinode biskupija savezne Njemačke - Vjeronauk u školi (1974.). U njemu se kao bitne sastavnice suvremenog konfesionalnog vjeronauka ističu bavljenje stajalištima drugih, poštovanje njihovih uvjerenja i angažirani razgovor s drugim (Garmaz, 2007) te navodi da se otvaranje i približavanje drugima lakše promiče u okviru jasne konfesionalnosti, čime se pak naglašava ekumenski stav konfesionalnog vjeronauka.

Po uzoru na ovaj dokument nastaju slični crkveni dokumenti u drugim zemljama, primjerice: Izjava o poučavanju religije u školi drugog stupnja, 1975., u Belgiji; Smjernice za

⁶⁸ Dostupno na: http://www.glas-koncila.hr/index.php?option=com_php&Itemid=41&news_ID=6169. (24.04.2013.)

katehezu u školi prvog stupnja, 1976. u Nizozemskoj; Katolički direktorij Cornerstone, 1978. u Engleskoj; Školska religijska pouka, 1979. u Španjolskoj; Nacionalni katehetski direktorij, 1981. u Austriji; Proglas biskupa školskim djelatnicima, 1983. u Portugalu; Napomena predsjedništva CEI o religijskoj nastavi, 1984. u Italiji, a koji su svi određivali novo utemeljenje katoličkog religijskog obrazovanja (Razum, 2008, 72).

Današnja religijska pedagogija smatra da religijsko obrazovanje u školi pripada odgojnom i didaktičkom programu suvremen škole, da ima odgojnu i društveno - kulturnu važnost te da se njome potvrđuju i ostvaruju vjerske slobode roditelja i učenika.

Odgojna važnost školskog religijskog obrazovanja temelji se na povezanosti religijskih pitanja i temeljnih pitanja ljudskog postojanja, kao što su pitanja o dobru i zlu, patnji, smrti, istinskoj sreći te konačnom smislu ljudskoga života. Važnost odgojne dimenzije religijskog obrazovanja očituje se u doprinosu cjelovitom razvoju učenikove osobnosti, što potvrđuju i riječi pape Ivana Pavla II. koji za odgojnu dimenziju religijskog obrazovanja navodi da je „usmjerena formaciji zrelih osobnosti (...), nositeljica moralne snage, otvorena vrednotama pravde, solidarnosti, mira“ (Razum, 2008, 76). Polazište i središte svakog religijskog odgojnog procesa je ljudska osoba i njezin razvoj u humanosti i slobodi. Religijski odgoj i obrazovanje polazeći od Evanđelja, koje nosi u sebi duboku humanu poruku, promiče dostojanstvo svake ljudske osobe i potiče na zauzimanje na svim razinama individualnog i društvenog života.

Društveno-kulturna važnost školskog religijskog obrazovanja proizlazi pak iz činjenice da su religije središta i srce kultura, što dovodi do ispreplitanja i povezanosti religiozne i kulturne dimenzija te je stoga cilj katoličkog religijskog obrazovanja dijalog između vjere i kulture, kako se navodi u Općem direktoriju za katehezu. Religijsko obrazovanje u školi treba njegovati otvorenost i povezanost sa svim područjima kulture, ali i s ostalim područjima ljudskih postignuća, da „uprisutnjuje Evanđelje u osobnom, sustavnom i kritičkom procesu asimilacije kulture“ (Opći direktorij za katehezu, 2000, 73.).

Činjenica je također, da su mnogi segmenti kulture ispunjeni religijskim sadržajima te stoga poznavanje religijskog fenomena omogućuje razumijevanje značenja umjetničkih, likovnih, književnih, glazbenih, filozofskih i drugih djela kulturne baštine vlastitog naroda, kao i čitavog čovječanstva.

U današnjem pluralnom društvu, multinacionalnom, multikulturnom i multireligijskom, važnost religijskog obrazovanja odražava se i u promicanju odgoja za suživot i dijalog, kroz upoznavanje i poštivanje, kako svoje vjere, kulture i naroda, tako i drugih vjera, kultura i naroda.

Što se tiče predmetnih sadržaja, katoličko školsko religijsko obrazovanje obuhvaća neke zajedničke, temeljne sadržaje zastupljene u programima u svim europskim katoličkim zemljama, a koji sadrže: sagledavanje i proučavanje religije i kršćanstva kao kulturne činjenice kroz povijest i danas; učenje o glavnim dimenzijama kršćanske vjere kao što su njezini izvori, članci vjere, liturgija, socijalna dimenzija; proučavanje univerzalnih egzistencijalnih pitanja, upoznavanje drugih svjetonazora, proučavanje kulturnog utjecaja kršćana na društvenom području s naglaskom na etičku problematiku.⁶⁹

Iako u Europi postoje raznovrsne prakse oko ostvarenja katoličkog školskog religijskog obrazovanja, ipak je najviše zastupljen „odgojni i kulturološki pristup religijskoj činjenici, uzetoj u konkretnosti njezinih povijesnih ostvarenja i dimenzija, u skladu s odgojnim i kulturološkim projektom same škole“ (Alberich, 2002, 268), koji je konfesionalan u pogledu sadržaja samog predmeta, a u pogledu njegove svrhe i metode, poštuje laičnost škole.

Ovdje je također potrebno dati neke napomene u svezi terminologije vezane za religijsko obrazovanje u školi, koje je u hrvatskoj tradiciji prihvaćeno kroz pojam „školski vjeronauk“. Ostale europske zemlje imaju različite nazive za predmet religijskog obrazovanja u sklopu javnog školskog sustava, no, gotovo je svugdje prisutan pojam „religijsko obrazovanje/nastava“. Tako je, primjerice, u anglosaksonskim zemljama prihvaćen naziv „*religious education*“ (religijsko obrazovanje); u Njemačkoj „*Religionsunterricht*“ (religijska nastava); u Italiji „*insegnamento della religione*“ (religijska nastava/pouka); u Francuskoj „*enseignement religieux*“ (religijska nastava/pouka); u Španjolskoj „*enseñanza religiosa*“ (religijska nastava/pouka). Uz pojam „vjeronauk“ koji se u Hrvatskoj odnosi na školski religijski odgoj i obrazovanje treba spomenuti i pojam „kateheze“ koji se odnosi na vjersku pouku u župnoj zajednici i jasno se razlikuje od školskog vjeronauka s kojim je veže komplementarni odnos. Tako se kao posebna oznaka vjeronauka ističe da je „pozvan prodrijeti na područje kulture i imati veze s ostalim ljudskim znanjima (...), školski vjeronauk uprisutnjuje evanđelje u osobnom sustavnom i kritičkom procesu asimilacije kulture“ (Opći direktorij za katehezu, 2000, 65), dok je zadaća kateheze odgoj različitih dimenzija vjere kao što su priznavanje vjere, slavljenje, molitva i življenje vjere u kršćanskoj zajednici. Za ove zadaće kateheze Drugi vatikanski koncil kaže: „Katehetska pouka prosvjetljuje i učvršćuje vjeru, hrani život Kristovim duhom, vodi k svjesnom i djelatnom sudjelovanju u liturgijskom otajstvu i potiče na apostolsko djelovanje“ (Opći direktorij za katehezu, 2000, 74.).

⁶⁹ prema: Religijsko-pedagoško katehetski leksikon, 1991, 652.

2.2.1. Religijsko obrazovanje u javnim školama u odabranim europskim zemljama

Religijsko obrazovanje danas je u većini europskih zemalja integralni dio odgojno-obrazovnog sustava, a karakteriziraju ga posebnosti u pristupu i modelima na koje u svakoj pojedinoj zemlji utječu institucionalne, religijske i kulturne dimenzije. Potrebno je pri tome uzeti u obzir i širi kontekst koji obuhvaća sekulariziranost društva, odvojenost vjerskih institucija i države, važnost vjerskih sloboda te opseg kulturalnih različitosti u pojedinoj zemlji.

Institucionalna dimenzija ukazuje na niz različitosti u organiziranju školskog sustava kao i u stavovima prema religijskom obrazovanju. Primjerice, već se u podjeli na privatne i javne škole pokazuju razlike među pojedinim zemljama pa tako u pojedinim zemljama isključivo privatne škole provode posebne pedagoške programe kao što su Waldorfski ili Montessori programi, dok ponegdje te iste programe mogu odabirati i javne škole. Nadalje, donošenje programa za religijsko obrazovanje kod nekih je zemalja u nadležnosti religijskih institucija, negdje ga donose resorna ministarstva, a negdje programe donose zajedno ministarstva i religijske institucije. Također i unutar konfesionalnog i nekonfesionalnog modela religijskog obrazovanja postoje različiti pristupi. Pojedine europske države kojima je nacionalni identitet usko povezan s određenom konfesijom (kao luterizam u Danskoj, pravoslavlje u Grčkoj, katolicizam u Italiji, i sl.), u ciljevima obrazovanja izričito naglašavaju i religijsku dimenziju. Primjerice, u Grčkoj ustav navodi da je zadaća obrazovanja, uz ostalo, razvijanje nacionalne i religijske svijesti kod učenika. U Velikoj Britaniji „*Education Act*“ iz 1988., iznoseći opće ciljeve obrazovanja u javnim školama, naglašava uz moralni, kulturni, mentalni i fizički razvoj učenika, također i duhovni razvoj, koji se dijelom očekuje i od religijskog obrazovanja.⁷⁰ U Njemačkoj su također, u nekim pokrajinama, ciljevi obrazovanja u javnim školama povezani s religijom, što je vidljivo u naglašavanju kršćanske i humanističke tradicije (u Hessenu), ili pak u napomeni da se poučavanje u javnoj školi mora temeljiti na odgovornosti prema Bogu i kršćanskoj ljubavi (Baden Wurttemberg). Italija, primjerice, prema Konkordatu, želi ugraditi u školski sustav principe katolicizma koji su dio tradicije talijanskog naroda te zahtijeva katoličko religijsko obrazovanje u svim javnim školama (prema: Jackson, 2007). Nasuprot ovim primjerima, kao potpuna suprotnost, izdvaja se Francuska, koja slijedeći strogo načelo odvojenosti Crkve i države, u javnim školama ne postavlja mogućnost religijskog obrazovanja, niti u općim ciljevima obrazovanja spominje religijske vrijednosti.

⁷⁰ Dostupno na: www.opsi.gov.uk/acts/acts1988/. (10.02.2012.).

Religijska dimenzija, pak, povezuje se s tradicijom dominantne religije u pojedinoj zemlji, koja unatoč tome što su europska društva sve više religijski pluralna, ipak može u pojedinim društvima zadržati vodeći utjecaj (Poljska, Irska), a što se odražava i na položaju religijskog obrazovanja. Ponegdje ravnopravno postoje dvije dominantne religije, kao protestantizam i katoličanstvo (Njemačka, Švicarska), koje mogu imati zajedničko ekumensko religijsko obrazovanje. U nekim zemljama uslijed značajnog opadanja religioznosti (Češka, dijelovi Njemačke, Nizozemska), vjerska tradicija nema većeg utjecaja na religijsko obrazovanje koje je većinom nekonfesionalno.

Kulturna dimenzija isprepletena je s religijskim tradicijama, a oslikava se u stilovima života kao i u odnosu prema drugim religijama i svjetonazorima, što pak utječe i na stav prema religijskom obrazovanju. Primjerice, u Velikoj Britaniji postoji duga tradicija integriranja doseljenika iz britanskih kolonija (*Commonwealth*) koji se smatraju britanskim građanima, a što je našlo odjeka u multivjerskom religijskom obrazovanju (*multifaith*). Nasuprot tome, u Njemačkoj je odnos prema religijskoj pluralnosti i doseljenicima popraćen stalnim raspravama, koje se u religijskom obrazovanju odražavaju u prevlasti konfesionalnog religijskog obrazovanja koje je omogućeno svakoj od priznatih religija, uz pojedine primjere ekumenskog ili nekonfesionalnog religijskog obrazovanja.

U okružju ubrzanih društvenih promjena i europsko školsko religijsko obrazovanje je u stalnom procesu propitivanja, kako bi moglo odgovoriti na rastuće suvremene izazove, koji u širokom rasponu sežu od sekularizacije, udaljavanja od religijske prakse, pluralizma religija, islamofobije, antisemitizma, religijskih fundamentalizama, ali i rasprava o ograničavanju utjecaja religija u školskim sustavima. S ovim se izazovima svaka od europskih zemalja suočava na drukčiji način, a kako se to održava na religijsko obrazovanje pojedinih zemalja, bit će izloženo u daljnjem tekstu u kojem slijedi detaljniji prikaz religijskog obrazovanja u javnim školama pojedinih europskih zemalja. Odabir zemalja napravili smo prateći svojevrsnu kružnu putanju po Europi koja je obuhvatila tri velike kršćanske denominacije prisutne na europskom tlu, katoličku, pravoslavnu i protestantsku. Obuhvaćene su po tri zemlje s pravoslavnom većinom, tri s protestantskom većinom, četiri s katoličkom većinom (uključujući Francusku koja nema školsko religiozno obrazovanje) te dvije zemlje s približno podjednako zastupljenim protestantima i katolicima. Polazeći od istoka obuhvaćene su zemlje s pretežno pravoslavnom stanovništvom: Ruska Federacija, Rumunjska i Grčka. Putanja se dalje nastavlja prema sjeveru obuhvaćajući protestantske zemlje Švedsku, Norvešku te na zapadu Veliku Britaniju. Njemačka i Nizozemska predstavljaju zemlje s približno jednako „jakim“ protestantima i katolicima. Od pretežno „katoličkih“ zemalja uzete su kao primjeri:

na istoku Europe Poljska, za srednju Europu Austrija, za zapadnu Europu Španjolska te Francuska kao primjer „katoličke“ zemlje po pripadnosti stanovništva, ali bez školskog religijskog obrazovanja.

Prema učestalosti primjene pojedinih modela religijskog obrazovanja, vidljivo je da većina europskih zemalja ima konfesionalni kurikularni model, koji je pretežno zastupljen u zemljama s katoličkim i pravoslavnim stanovništvom, dok je nekonfesionalni model pretežno zastupljen u zemljama s protestantskim stanovništvom. To potvrđuje i pojava koja se javlja u novije vrijeme, pri čemu zemlje kao Norveška i Švedska zamjenjuju konfesionalno religijsko obrazovanje nekonfesionalnim, a pojedine zemlje kao Njemačka, Švicarska i Nizozemska, eksperimentalno provode međukonfesionalni oblik religijskog obrazovanja. Sve ove pojave govore o procesu stalnih promjena koje doživljava školsko religijsko obrazovanje u kontekstu pluralnih društava, a kojima se želi odgovoriti na rastuće društvene izazove.

2.2.1.1. Religijsko obrazovanje u zemljama s pretežno pravoslavnim stanovništvom: Ruska Federacija, Rumunjska i Grčka

U Ruskoj Federaciji, Rumunjskoj i Grčkoj, uz sličnosti koje se odnose na dominantno pravoslavno stanovništvo te konfesionalni model religijskog školskog obrazovanja, prisutne su i mnoge razlike koje se odražavaju i na religijskom obrazovanju. Ruska Federacija i Rumunjska pripadaju tranzicijskim post-socijalističkim zemljama u kojima je vjera u javnosti bila zabranjena, a koje su poslije rušenja socijalističkog režima vratile religijsko obrazovanje u odgojno obrazovni sustav, dok je u Grčkoj religijsko obrazovanje prisutno u obrazovnom sustavu bez prekida. Religijsko obrazovanje u Ruskoj Federaciji nudi modele konfesionalnog i nekonfesionalnog religijskog obrazovanja, dok Rumunjska i Grčka imaju isključivo konfesionalni model religijskog obrazovanja. Utjecaj nacionalnih pravoslavnih crkava na javni život izražen je u sve tri zemlje, s time što je u Rusiji i Rumunjskoj Crkva službeno uključena u izradu programa i udžbenika religijskog obrazovanja, dok u Grčkoj nije uključena. Rusija je, pak, povijesno najmultikulturnija zemlja svijeta, Rumunjska i Grčka imaju također povijesno prisutne manjine, ali u daleko manjem postotku. U Grčkoj se pravoslavna religija tretira kao državna religija te je u ustavu naglašena potreba razvijanje religijske svijesti kod mladih.

U daljnjem tekstu bit će izložene posebnosti pojedinih zemalja i njihov odnos prema školskom religijskom obrazovanju.

1. Ruska Federacija

Nakon raspada SSSR-a 1990. na većini njegova teritorija konstituirala se Ruska Federacija kao demokratska država. Stanovništvo od 145 milijuna stanovnika čini najmultikulturniju državnu zajednicu na svijetu, u kojoj je 83% Rusa, dok je 17% stanovništva sastavljeno od 160 etničkih grupa koje govore preko 100 različitih jezika i dijalekata. Po vjeroispovijesti je 35 milijuna rusko-pravoslavnih, 15-22 milijuna muslimana, 700.000 židovske vjere, 320.000 katolika, zatim budističke manjine, protestantske manjine, a u velikom broju šire se i različite istočnjačke sljedbe (Moon, Aoum i sl.). Iako su prema Ustavu Ruske Federacije crkva i ostale vjerske institucije odvojeni od države, ipak predstavnici pojedinih vjeroispovijesti, osobito pravoslavne i islamske, imaju znatan utjecaj na društvo. Vjerski praznici, osobito pravoslavni i islamski, slave se bogoslužjima na kojima su prisutni najviši državni službenici.

S obzirom na školsko religijsko obrazovanje, Rusija je svojevrsni kuriozitet po duljini prekida toga obrazovanja u školama, naime religijsko obrazovanje je ponovno uvedeno u škole nakon prekida, koji je za vrijeme komunističkog razdoblja trajao skoro devedeset godina. Situacija u današnjoj postsovjetskoj Rusiji mnogo je složenija od, primjerice, drugih zemalja nekadašnjeg sovjetskog bloka. Ovoj kompleksnosti pridonose multietničnost, multikonfesionalnost, rascjep između nacionalne duhovno-religijske i sekularne kulture, ukorijenjeni antiklerikalizam i neprijateljstvo između inteligencije i crkvene hijerarhije, nedostatak znanstvenih pedagoških istraživanja na području religijskog obrazovanja, kao i nedostatak demokratske kulture u odnosima države i religijskih organizacija.

Donedavno su ruski zakoni osiguravali religijsko obrazovanje isključivo izvan školske satnice i to na traženje, ili roditelja i učenika, ili Crkve, pri čemu je država bila dužna osigurati prostor za održavanje predmeta. Nakon odabira religijskog obrazovanja kao izbornog školskog predmeta, on postaje obvezni predmet. Budući da je bio vrlo mali broj nastavnika koji su se školovali na teološkim učilištima, događalo se da mnogi nastavnici koji su u prijašnjem režimu poučavali „ateizam“, sada poučavaju religijsko obrazovanje. To je poučavanje usmjereno na informacije o religijama koje su se u praksi često predstavljale kao neke neobične pojave, a ne kao egzistencijalna, društvena i kulturna vrijednost.

Postojala je još mogućnost poučavanja o religijama i kroz druge školske predmete kao što su književnost, povijest te ostali društveni predmeti, no, kako je mnogo toga u svezi religijskog obrazovanja u početku bilo nedorečeno, tako je i izbor načina na koji će se provoditi religijsko obrazovanje u praksi ovisio o volji ravnatelja ili nastojanjima roditelja i crkvenih zajednica.

Naziv samog predmeta nije bio standardiziran te se susreću različiti nazivi kao „Uvod u religiju“, „Povijest religija“, „Temelj kršćanske kulture“, „Temelj pravoslavlja“, „Kršćanska etika“ i slično. Unatoč velikih nedorečenosti i neorganiziranosti, čak je 60% ruskih roditelja željelo da im djeca uče o kršćanstvu, bilo direktno ili indirektno kroz druge predmete.

I po pitanju udžbenika sve donedavno je vladala neujednačenost u kvaliteti sadržaja pojedinih udžbenika. Primjerice, jedan od udžbenika koji je odobrilo ministarstvo imao je zastupljene sadržaje o Starom zavjetu, Novom zavjetu, Kuranu te Lotus sutri, ali nije imao zastupljene informacije o židovskoj vjeri za što se kao razlog navodi nemogućnost pronalaska autora za dotični sadržaj (Schreiner, ur., 2000, 143-151).

Početak 2012. vlada Ruske Federacije uz podršku Ruske pravoslavne crkve donijela je plan mjera za uvođenje predmeta „Osnove religijske kulture i građanske etike“ u sve škole, i to počevši od školske godine 2012./2013. Taj je plan mjera uslijedio nakon rasprava o školskom religijskom predmetu, koje su trajale desetak godina. Odluka o eksperimentalnom uvođenju ovog predmeta u škole donesena je 2009., a odlučeno je da se tijekom dvije godine provodi u osamnaest regija Ruske Federacije. Nakon isteka tog razdoblja predmet „Osnove religijske kulture i građanske etike“ je ocijenjen kao uspješan te je uveden na području cijele države za učenike četvrtih i petih razreda. Ovaj predmet učenicima i njihovim roditeljima omogućuje izbor između triju opcija:

1. Konfesionalno religijsko obrazovanje s izborom jedne od tradicionalnih religija prisutnih u Rusiji (pravoslavna, islam, judaizam, budizam)
2. Modul koji se odnosi na upoznavanje svih religijskih kultura
3. Modul koji se odnosi na sekularnu etiku.

Izabrani modul predmeta „Osnove religijske kulture i građanske etike“ postaje obavezan za učenike koji ga izaberu, a održava se dva sata tjedno. Za nastavnike ovih modula predviđena je posebna izobrazba, a udžbenici se izrađuju uz suradnju Ministarstva obrazovanja i znanosti i vjerskih zajednica. Prema podacima Ministarstva obrazovanja i znanosti Ruske Federacije, „Osnove građanske etike“ izabralo je 47% učenika, „Osnove pravoslavne kulture“ 28,7%, „Osnove svjetskih religijskih kultura“ 20,3%, „Osnove islamske kulture“ 5,6%, „Osnove budističke kulture“ 1,2% i „Osnove judaističke kulture“ 0,1% učenika. Status predmeta „Osnove religijske kulture i građanske etike“ još nije konačno određen, no, uz status zasebnog predmeta raspravlja se o mogućnosti da postane i dio

predmeta „Umjetnosti svjetskih kultura“, ili dio nekog drugog srodnog predmeta⁷¹ (Kozyrev i Fedorov, u Jackson, ur., 2007, 133-156).

Iz iznesenih podataka je vidljivo da religijsko obrazovanje u Rusiji, koje je u posljednje vrijeme integrirano u odgojno-obrazovni sustav, nudi mogućnost izbora između konfesionalnog i nekonfesionalnog modela religijskog obrazovanja. No, unatoč znatnom društvenom utjecaju Ruske pravoslavne crkve, većina je učenika (blizu 70%) odabrala nekonfesionalni model religijskog obrazovanja birajući module „Osnove građanske etike“ te „Osnove svjetskih religijskih kultura.“ Desetljeća sustavne ateizacije, proces sekularizacije društva, pojava religioznosti izvan vjerskih institucija, samo su neki od fenomena koji su utjecali na takav odabir.

2. Rumunjska

Rumunjska je jedna od tranzicijskih zemalja Istočne Europe koja revolucijom 1990. istupa iz bloka socijalističkih sovjetskih zemalja i uspostavlja demokratsko uređenje. Stanovništvo od 22 milijuna stanovnika po vjeroispovijesti većinom pripada Rumunjskoj pravoslavnoj crkvi s 86,7%; katolici su zastupljeni s 4,7%; reformirani s 3,2%; grkokatolici 0,9% ; baptisti 0,6%; muslimani 0,3%; židovska vjera s 0,1% te 0,4% ateisti (Ziebertz i Riegel, 2009). Ovi podaci govore da je Rumunjska monoreligijska kršćanska zemlja s velikom pravoslavnom većinom koja je u suživotu s drugim manjinskim denominacijama ili religijama. Sve priznate religije jednake su pred zakonom, a država priznaje važnu ulogu pravoslavne Crkve te drugih denominacija u rumunjskoj povijesti, u obrazovanju, kulturi, te karitativnom radu. No, područje Transilvanije izdvaja se po etničkim i religijskim različitostima pa uz veliku zajednicu Mađara i Roma, postoje i nešto manje zajednice Nijemaca, Ukrajinaca, Slovaka, Srba te Hrvata. Postotak povezanosti stanovništva uz religiju i religijsko pripadanje, prema Europskom istraživanju vrednota (EVS) iz 2000. (Ziebertz i Riegel, ur., 2009, 182), ukazuje da se Rumunjska nalazi visoko na ljestvici europskih zemalja, iza Poljske i Irske.

Nakon pada komunističkog režima koji je zabranjivao religijsko obrazovanje u školama, ono se 1990. ponovno uvodi u javne škole kao konfesionalni izborni predmet. No, za većinsku Pravoslavnu crkvu nastao je problem nedostatka školovanih nastavnika za taj

⁷¹ Dostupno na: <http://www.opendemocracy.net/article/openrussia/religion-in-schools-finally>. (03.07.2013.)
Dostupno na: <http://www.christianpost.com/news/russia-makes-religious-education-mandatory-in-schools-87634/>. (03.07.2013.)

predmet, budući da se odjednom pojavilo tri milijuna učenika koji su željeli pohađati religijsko obrazovanje.

S godinama je situacija postajala bolja, osobito kada su na pravoslavnim teološkim fakultetima počeli prihvaćati i žene koje su se školovale za nastavnice religijskog obrazovanja. Manjinske denominacije, pak, školuju nastavnike religijskog obrazovanja na vlastitim visokim teološkim učilištima. Pravni okvir za religijsko obrazovanje u javnim školama donesen je u Zakonu o obrazovanju 1995. prema kojem je religijsko obrazovanje obvezno u osnovnoj školi, dok je u srednjoj ostavljen izbor između religijskog obrazovanja i etike. Učenici i roditelji biraju u kojoj će denominaciji učiti religijsko obrazovanje, ali imaju i pravo izuzimanja od religijskog obrazovanja, uz potpis roditelja. Religijsko obrazovanje je dio jezgre kurikulumu te pripada jednom od sedam područja obveznih školskih predmeta, području nazvanom „Čovjek i društvo“. Okvirni program religijskog obrazovanja ima zajedničke teme za sve konfesije koje se odnose na: - upoznavanje Božje ljubavi; upotreba jezika utemeljenog na religijskom vrijednostima; upoznavanje svetih knjiga, vjerskih tradicija i povijesti crkava; upućivanje u kršćanske vrijednosti te moralno i vjersko ponašanje; razumijevanje i poštovanje drugih vjera i svjetonazora (Pepin, 2009, 75,76). Posljednjih su godina prisutne rasprave o opravdanosti religijskog obrazovanja u javnoj školi, a stajališta se kreću od onih koji žele religijsko obrazovanje od osnovne škole do visokog obrazovanja, zatim onih koji se zauzimaju isključivo za pravoslavno obrazovanje, do onih koji se protive religijskom obrazovanju u školi. Argumenti onih koji žele da se religijsko obrazovanje protegne kroz cijelo školovanje i koji su u većini, vezani su uz potvrđivanje važnosti uloge Pravoslavne crkve u izgradnji i očuvanju nacionalnog identiteta rumunjskog naroda.

Prema projektu monitoringa koji je poduzeo *Pro Europa League 2007.*, istražujući stavove prema religijskom obrazovanju kod učenika i nastavnika, ustanovljeno je da je pravoslavno religijsko obrazovanje po svojim ciljevima više usmjereno konfesionalno i dogmatski, a manje prema snošljivosti prema drugim denominacijama te da se naglašava povezanost s liturgijom. Slična polazišta ima i katoličko te grkokatoličko religijsko obrazovanje, što navodi na zaključak da u religijskom obrazovanju prevladava pristup poznat kao „učenje u religiji“, i to strogo konfesionalno, bez većeg otvaranja prema drugima (Ziebertz i Riegel, ur., 2009, 186-187).

U rumunjskom religijskom obrazovanju prisutna je i jedna neobičnost. Naime, njemačka saksonska manjina, prisutna od 13. st. na području Transilvanije i današnjih gradova Sibiu i Brašova, razvila je snažnu tradiciju školstva na njemačkom jeziku, čije je škole pohađao i velik broj rumunjskih učenika. Oni su, iako pripadnici pravoslavne

vjeroispovijesti, pohađali i protestantsko religijsko obrazovanje u tim školama. To se zadržalo sve do današnjih dana pa primjerice, u nekim njemačkim školama u Transilvaniji, sedamdesetak posto učenika upisuje protestantsko religijsko obrazovanje, iako većina od njih nisu protestanti (Schreiner, ur., 2000, 135-141)

Toj pomalo neobičnoj praksi pravoslavna se crkva nije previše protivila, jer su učenici pravoslavnu vjeru prakticirali u svojim crkvenim zajednicama i u obitelji. Na taj je način nastala neobična situacija u kojoj su protestantsko religijsko obrazovanje u Rumunjskoj od nestajanja spasili pravoslavni učenici (isto, 135-141).

3. Grčka

Grčka je po političkom uređenju parlamentarna republika s 10,5 milijuna stanovnika, od kojih 97% pripadaju grčkoj pravoslavnoj crkvi 1,2% je islamske vjeroispovijesti te vrlo mali broj protestanata, katolika i pripadnika židovske vjere.

Religijsko obrazovanje ima dugu, neprekinutu tradiciju u grčkom školstvu, a u današnje vrijeme je obvezan predmet u javnim školama za sve učenike koji pripadaju pravoslavnoj vjeri. U razdoblju nakon pada diktature 1974. vodile su se mnoge rasprave o prisutnosti religijskog obrazovanja u školama, osobito potaknute ubrzanim sekularizacijskim procesima. U prilog religijskog obrazovanja u školi navedena je potreba pružanja vrijednosnih orijentacija mladima koje će na najbolji način pronalaziti u vjeri. Ujedno se naglašava važnost vjere u formiranju osobnosti mladih. Neki od ciljeva obrazovanja izričito su navedeni u grčkom ustavu, kao primjerice: „moralno, intelektualno, fizičko i djelatno obrazovanje Grka, razvijanje nacionalne i religijske svijesti, kao i obrazovanje slobodnih i odgovornih građana“ (Schreiner, ur., 2000, 77). Ovim se ciljevima država obvezuje na financiranje religijskog obrazovanja u školama. U nadležnosti države su i nastavni programi i udžbenici kao i zapošljavanje nastavnika, pri čemu Crkva nema nikakvog utjecaja. Budući da je religijsko obrazovanje obvezan predmet u javnim školama, mogućnost odustajanja postoji samo u slučaju da učenici nisu pravoslavne vjere. Glede zastupljenosti u školskoj satnici ono je u osnovnoj i srednjoj školi zastupljeno s dva sata tjedno.

Sve do školske godine 1999./2000. religijsko obrazovanje je u školskom programu imalo istaknuto mjesto i smatralo se jednim od temeljnih predmeta čija se ocjena uzimala u obzir prilikom upisa na mnogim fakultetima, osobito na teološkom. No, nakon novo provedene regulacije među školskim predmetima religijsko obrazovanje gubi prijašnji status te se čak ne vrednuje ni prilikom upisa na teološke fakultete, što je izazvalo žestoke proteste Crkve i teologa.

Danas religijsko obrazovanje kao svoj opći cilj naglašava uvođenje mladih u službenu državnu vjeru (pravoslavlje), ali uzimajući u obzir rastući religijski pluralizam u Europi i svijetu velika se pozornost pridaje i učenju o različitim religijama i svjetonazorima. U iznošenju činjenica o drugim religijama osobito se primjećuje tolerantni i ekumenski duh, kao i oštra kritika fanatizma u bilo kojoj od religija. Također se izbjegava nekritičnost i samohvala vlastite religije prema kojoj se pristupa bez nepotrebnog idealiziranja i na objektivan način. Ovakav pristup pomaže učenicima da budu otvoreni u prihvaćanju svijeta, da ga bolje razumiju, a da pri tom ne izgube svoj religijski identitet.

Sadržaji udžbenika vezani su uz Stari i Novi Zavjet, crkvenu povijest, dogmatiku, etiku, teologiju crkvenih Otaca, liturgiju, ali također i područje suvremenih društvenih problema u čijem okruženju žive učenici.

No, sve se više javljaju pitanja o mogućnosti promicanja otvorenosti kod konfesionalnog religijskog obrazovanja te se daju prijedlozi za prijelaz u interreligijski model obrazovanja. S druge strane se kod predstavnika Crkve javlja bojazan da bi interreligijsko obrazovanje moglo voditi prema krizi identiteta kod djece i mladih ako ne budu mogli razlikovati svoju religiju od drugih. Te se bojazni otklanjaju objašnjenjem da se interreligijsko obrazovanje odnosi isključivo na informiranje o drugim religijama te kao takvo ne može narušavati vjerski identitet učenika.

Alternativni predmet religijskom obrazovanju ne postoji, no, zakon iz 1985. daje mogućnost i drugim religijskim zajednicama da organiziraju poučavanje svoje religije. Za sada druge religijske zajednice nisu prisutne u školama, osim muslimanske manjine u Trakiji, iz razloga što nemaju dovoljan broj učenika za formiranje odjeljenja te se njihova pouka održava u manjinskim religijskim zajednicama (Schreiner, ur., 2000, 75-83).

2.2.1.2. Religijsko obrazovanje u zemljama s pretežno protestantskim stanovništvom:

Norveška, Švedska i Velika Britanija

Za religijsko obrazovanje u protestantskim zemljama sjeverne i zapadne Europe karakterističan je nekonfesionalni model obrazovanja za kojeg prosvjetne vlasti u tim zemljama smatraju da je sukladan s ulogom škole u multireligijskom društvu. Mnoge rasprave i prijepori pratile su uvođenje nekonfesionalnog religijskog obrazovanja u javne škole, a prijepori i rasprave o stupnju neutralnosti toga obrazovanja postoje i do danas.

1. Norveška

Norveška je uređena kao parlamentarna monarhija s 4,7 milijuna stanovnika, od kojih je 83% pripadnika norveške Luteranske crkve, oko 1% katolika, 2% muslimana, te 8,4% bez religijske pripadnosti (Ziebertz i Riegel, ur., 2009, 153, 154). Školski sustav se sastoji pretežno od javnih škola, a Parlament određuje programe i sadržaje te vrijednosna usmjerenja u školskom sustavu.

Školskim programom odobrenim 1997. dotadašnja konfesionalna nastava Luteranske državne crkve, zamijenjena je multireligijskim, nekofesionalnim obveznim predmetom „Kršćanstvo, druge religije i moralni odgoj“, KRL (*Kristendoms-kunnskap med religions og livssynsorientering*). U prijelaznom razdoblju od dvije godine, učenici čiji roditelji nisu članovi Norveške crkve, mogli su izabrati predmet „humanistička filozofija i moralno obrazovanje“, ili pak tražiti potpuno isključenje iz religijskog obrazovanja, no nakon toga perioda KRL je trebao postati obvezan predmet za sve, bez mogućnosti odustajanja od njegova pohađanja.

Kao jedan od razloga za uvođenje ovog obveznog nekofesionalnog predmeta u škole navodi se i neslaganje s ustaljenom praksom po kojoj se učenici u konfesionalnom modelu religijskog obrazovanja odvajaju u zasebne grupe prema religijskoj ili svjetonazorskoj pripadnosti, što nije u skladu s ulogom škole u multireligijskom društvu. Naime i norveški političari i školski autoriteti se slažu da bi pluralistička škola morala biti mjesto prenošenja vrijednosti i istinsko mjesto susretanja učenika bez obzira na njihovo društveno, geografsko, vjersko ili svjetonazorsko podrijetlo. U tome im može osobito pridonijeti upravo takav nekofesionalni predmet. Sam proces uvođenja ovog predmeta u škole pratile su široke rasprave u norveškom društvu o organizaciji i sadržaju KRL-a. Najvažnije pitanje ticalo se prava države da uvede obvezni predmet vjerskog sadržaja s naglaskom na poznavanju kršćanstva, a bez alternativa i mogućnosti odustajanja. Konzultiran je i Odbor za ljudska prava u svezi ovog predmeta i njegova odnosa prema vjerskim slobodama, koji je zaključio da predmet sam po sebi nije protivan Konvencijama koje je Norveška potpisala. No, Odbor je uputio savjet Parlamentu da omogući ograničeno odustajanje od predmeta KRL svima onima koji to žele.

U skladu s time je i donesena odluka o mogućnosti ograničenog izuzeća učenika od pohađanja tog predmeta, što znači da učenik može biti izuzet od aktivnosti kao što su posjećivanje vjerskih prostora i školsko sudjelovanje u pjevanju i recitiranju vjerskih himni, dok od stjecanja znanja iz tog predmeta ne može biti izuzet nijedan učenik. Ta je odluka pak naišla na snažne reakcije manjina, ali i nekih kršćanskih skupina, koji su izrazili zabrinutost

oko pitanja štete koju taj predmet može nanijeti religijskom identitetu učenika, ali i oko prava roditelja da odlučuju o odgoju svoje djece. Iako ne postoji nacionalna statistika o učenicima koji su tražili djelomično izuzeće od KRL-a smatra se da je taj broj učenika vrlo mali.

Program predmeta se temelji na kršćanskom i humanističkom nasljeđu koji je istovremeno otvoren i drugim tradicijama i svjetonazorima. Program KRL prerađen je 2002. i 2006., kako bi se uskladio s novim zahtjevima u obrazovanju koji se usmjeravaju prema stjecanju kompetencija kod učenika. Ciljevi predmeta naglašavaju upoznavanje Biblije i kršćanstva te kršćanskih i humanističkih vrijednosti kao važnog dijela kulturnog nasljeđa, izvora vjere, morala i svjetonazora. Također je istaknuto upoznavanje s drugim religijama kao izvorima morala i pogleda na život, a s ciljem promicanja razumijevanja, otvorenosti, dijaloga između svjetskih religija i različitih svjetonazora te poticanja osobnog rasta i razvoja svakog učenika. U programu se ističe i potreba komunikacije i susreta između škole, Crkve i drugih religijskih zajednica (Jackson, ur., 2007, 232).

Udžbenici i materijali za poučavanje u nadležnosti su državnog Nacionalnog centra za pomoć u poučavanju, a u procesu odobravanja udžbenika i materijala svoje mišljenje daju predstavnici različitih religijskih autoriteta kao i autoriteti za nereligijske filozofske poglede na svijet, no, oni nemaju utjecaja na odluke o samom predmetu. U tjednoj školskoj satnici KRL se održava dva sata tjedno, tijekom osnovnog i srednjeg obrazovanja. Osposobljavanje nastavnika za religijsko obrazovanje odvija se kao dio nastavničkog četverogodišnjeg studija, tijekom kojega stječu i osnovne kompetencije za podučavanje KRL-a (Ziebertz i Riegel, ur., 2009).

Religijsko obrazovanje u Norveškoj ostavlja još poneka pitanja otvorenima, kao ono u svezi s praksom djelomičnog izuzeća učenika oko kojega se vode rasprave, koje završavaju i preporukama nastavnicima da pažljivo biraju metode poučavanja. Raspravlja se i o načinima suradnje između škole i Norveške crkve te škole s ostalim religijskim zajednicama, a rasprave se vode i oko vrijednosti na kojima se temelji školsko obrazovanje koje naglašavaju kršćanske i humanističke vrijednosti. Javljali su se i prigovori zbog naglašavanja kršćanskih vrijednosti te je u posljednje vrijeme predmet religijskog obrazovanja promijenio ime u *Religion, livssyn og etikk (RLE)* ili Religija, životni svjetonazori i etika. Sve ovo ukazuje da o školskom predmetu RLE u Norveškoj, nije sve izrečeno te da predstoji još mnogo rasprava u traženju rješenja mnogih otvorenih pitanja (Schreiner, ur., 2000, 123-130, Ziebertz i Riegel, ur., 2009, 157, Franken i Loobuyck, ur., 2011, 78).

2. Švedska

Švedska, kao i Norveška pripada protestantskoj nordijskoj regiji u kojoj još od vremena Reformacije dominira luteranska nacionalna crkva. Po državnom uređenju Švedska je ustavna monarhija s osam i pol milijuna stanovnika koji su po vjeroispovijesti u 76% slučajeva pripadnici Luteranske švedske crkve, 5% je ostalih protestantskih denominacija, 1% katolika, 1% pravoslavnih te 2% muslimana (Ziebertz i Riegel, ur., 2009, 211). Iako se Švedska ubraja među države s najvećim stupnjem sekularizacije zanimljiv je podatak da je velika većina Šveđana usko povezana sa Švedskom luteranskom crkvom u prakticiranju tradicionalnih obreda vezanih uz krštenje, krizmu, vjenčanje te pogreb. Primanje pojedinih sakramenata povezano je i s konfesionalnim religijskim obrazovanjem u okviru župne zajednice. Isprepletenost visoke sekulariziranosti društva i istovremeno visoko zastupljene religiozne prakse vezane uz važne događaje u životu pojedinca, poznata je kao „nordijski paradoks“ koji je vidljiv i u ostalim nordijskom zemljama, ali je najsnažnije prisutan u Švedskoj (Backstrom/Edgardh, Beckmann/Pettersson, 2004, u Ziebertz i Riegel, ur., 2009, 212). Ta se situacija na neki način odražava i u odnosu škole i Švedske crkve, naime, iako su škola i religijsko obrazovanje nekonfesionalni, u praksi postoje organizirana suradnja škole i crkve u proslavama Božića, Uskrsa, nekih važnih blagdana, završetka školske godine i sl. U posljednje vrijeme se o ovoj tradiciji u školstvu vode javne rasprave s primjedbama da se učenici u školi ne bi smjeli dovoditi pod utjecaj bilo koje religije. Rastuća svijest o potrebi postojanja neutralnosti u javnom prostoru povezana je s pluralizacijom švedskog društva koje je u zadnjih četrdesetak godina postupno preraslo u multietničko, multikulturno i multireligijsko društvo.

Švedska je prva zemlja koja je još 1969. uvela nekonfesionalno religijsko obrazovanje u javnim školama, a tijekom četrdesetak godina dogodile su se mnoge reforme kurikuluma pri kojima je religijsko obrazovanje prešlo iz nadležnosti ministarstva u nadležnost lokalnih školskih vlasti, no, bez suradnje s religijskim zajednicama. Religijsko obrazovanje je zastupljeno kao obvezni predmet u osnovnoj i srednjoj školi pod nazivom „Upoznavanje religije“ (*Religionskunskap*), a pripada skupini predmeta „povijest, geografija, religija i društvene znanosti“ za koje je tijekom obveznog školovanja predviđeno 885 sati. Lokalne školske vlasti i škola određuju kako će raspodijeliti sate po predmetima i to unutar okvira kojim se propisuje maksimalni i minimalni broj sati za pojedine predmete na nacionalnoj razini (Pepin, 2009, 84, 85). Unatoč tome što je religijsko obrazovanje nekonfesionalni predmet, učenicima je ostavljena mogućnost da odustanu od njegova pohađanja, ukoliko pripadaju nekoj religijskoj zajednici koja organizira vlastitu religijsku pouku, no, takvih je

učenika vrlo malo. U privatnim školama koje u zadnjih desetak godina sve više osnivaju vjerske institucije, a kojih je oko 2%, provodi se konfesionalno religijsko obrazovanje.

Religijsko nekonfesionalno obrazovanje određuje se kao predmet koji integrira učenje o različitim religijskim tradicijama sa životnim pitanjima i iskustvima učenika kojima pruža mogućnost promišljanja o vjeri, moralu i etičkim pitanjima te pridonosi njihovu osposobljavanju za kritičan i odgovoran stav prema životnoj stvarnosti. Program predmeta obuhvaća dvije vrste sadržaja od kojih su jedni usmjereni egzistencijalnim i etičkim problemima, a drugi upoznavanju drugih religija i različitih svjetonazora. Nacionalni kurikulum naglašava demokratske vrijednosti kao temeljne vrijednosti koje se trebaju promovirati kroz sve školske predmete kao i kroz sveukupnu djelatnost i ozračje škole.

U posljednje vrijeme postoje prijedlozi da nekonfesionalno religijsko obrazovanje u srednjim školama bude izborni predmet ili da se potpuno izbacuje iz školskog programa, no, s druge strane izvješća nastavnika religijskog obrazovanja govore o povećanju interesa za taj predmet, što prati trendove općenitog povećavanja interesa za područje religija. Javljaju se također i prigovori da je švedsko nekonfesionalno religijsko obrazovanje prožeto kršćanskim-luteranskim stavovima te da se još mnogo toga treba poduzeti kako bi se osigurao način poučavanja koji će uključivati religijske različitosti. S druge strane javljaju se i roditelji koji su zabrinuti za vjerski i nacionalni identitet djece te podupiru osnivanje privatnih škola, osobito se to odnosi na muslimane i kršćane, što ukazuje na trendove koji vode segregaciji po etničkoj i vjerskoj osnovi. Zabrinuta ovim trendovima vlada želi spriječiti religijske aktivnosti unutar škole te religijsko obrazovanje učiniti što objektivnijim, a poučavanje u privatnim školama utemeljiti isključivo na znanstvenim činjenicama. Te odredbe su potvrđene i u Parlamentu te su stupile na snagu 2009. (Pepin, 2009, 86).

3. Velika Britanija (Engleska)

Velika Britanija je po uređenju parlamentarna monarhija s 58,7 milijuna stanovnika. Po religijskoj su pripadnosti: 79,9% kršćani, 3% muslimani, 1,1% hindusi, 0,6% sikhi, 0,5% židovi, 0,3% budisti, 13,8% bez religije (Pepin, 2009, 63).

U Velikoj Britaniji postoje razlike u uređenju školstva između Engleske, Walesa, Škotske i Sjeverne Irske, ali što se tiče religijskog obrazovanja zajednički im je multireligijski model kojemu je polazište britansko multireligijsko društvo. Među državnim školama, primjerice u Walesu i Engleskoj ubrajaju se i religijske škole (koje financira država), a kojima pripada jedna od tri osnovne škole te jedna od šest srednjih škola. Među tim religijskim školama mnoge od njih imaju pravo poučavanja konfesionalnog religijskog

obrazovanja (Franken i Loobuyck, ur., 2011, 79). Primjerice, prema podacima iz 1999. u Engleskoj je bilo oko 7000 državnih škola religijskog karaktera od kojih najviše škola pripadalo anglikanskoj *Church of England* i to 4351 osnovnih škola i 4717 srednjih škola; zatim slijedi Katolička crkva s 1771 osnovnih i 2108 srednjih škola te ostale vjere i denominacije čija je brojnost znatno manja i čiji se broj škola kreće od tridesetak škola pa do jedne škole (Jackson, ur., 2007, 188). Program religijskog obrazovanja donose lokalne školske vlasti za razliku od kurikuluma koji se donosi na nacionalnoj razini. U donošenje programa sudjeluju i predstavnici religijskih zajednica, što u posljednje vrijeme izaziva kritike kojima se dovodi u pitanje objektivnost predmeta.

Ovdje ćemo pobliže predstaviti religijsko obrazovanje u Engleskoj, gdje je Engleska crkva, *Church of England* kao etablirana državna crkva imala dugu tradiciju utjecaja u području obrazovanja i to od samog početka sustava javnog obrazovanja 1870. Tada se uspostavlja religijsko obrazovanje u školama koje je bilo konfesionalno i utemeljeno na jednostavnom biblijskom programu. Pravni okvir religijskog obrazovanja u školi postavljen je 1944., a potvrđuje se i u *Education Act*-u iz 2006. Prema tom dokumentu svaki učenik državne škole dužan je pohađati religijsku nastavu koja je nekonfesionalna, a nastavni dan započinje nekonfesionalnim zajedničkim bogoštovnim činom svih učenika. Roditelji imaju mogućnost izuzeća svoje djece od religijskog obrazovanja ukoliko nije u skladu s njihovim vlastitim religijskim ili svjetonazorskim uvjerenjima.

Nacionalni okvir donesen 2004. određuje standarde u religijskom obrazovanju, koji ga definiraju kao obvezan predmet za sve učenike od pet do šesnaest godina. Ujedno ti standardi promiču veću kvalitetu poučavanja i učenja te ističu važnost religijskog obrazovanja u duhovnom, moralnom, socijalnom i kulturnom razvoju učenika. Navodi se da program mora odražavati kršćansku tradiciju Velike Britanije i temeljiti se na njoj, ali također uzimati u obzir i načela drugih glavnih religija prisutnih u suvremenom britanskom društvu. Uz šest glavnih religija, kršćanstvo, judaizam, islam, hinduizam, budizam i sikhizam, o kojima se do tada poučavalo u multireligijskom obrazovanju, uvodi se još učenje o Bahai vjerovanju, džainizmu, zoroastrizmu, ali i nereligijskim svjetonazorima. Nacionalni okvir naglašava i važnost doprinosa interkulturalnom razumijevanju i građanskom obrazovanju, čime naglašavaju otvoreni i informativni pristup školskom religijskom obrazovanju (Franken i Loobuyck, ur., 2011, 79).

Engleska se može pohvaliti vrlo bogatom tradicijom u pedagogiji religijskog obrazovanja što je vidljivo i u raznolikosti metoda koje se primjenjuju u tom obrazovanju. Posebno su zastupljene metode koje polaze od iskustva i stavova učenika te konkretnih

životnih situacija. Uključivanjem svjetskih religija uvodi se fenomenološka metoda Niniana Smarta te se uče sadržaji, djelovanja i doživljaji vjernika. Time se isključuju prosudbe o religijskim vjerovanjima i praksama, a ističe razumijevanje za vjerovanje drugih.

U osnovnim školama religijsko obrazovanje usmjereno je osobnom razvoju učenika kroz odgojne susrete s religijama čovječanstva. Težište se stavlja na otkrivanje religija, polazeći od mitova, povijesti, posjeta svetim mjestima, sakralnim građevinama, religijskim festivalima, slavljenju različitih blagdana, kršćanskih, židovskih, islamskih i hinduističkih. U srednjim školama naročito je proširena interpretativna metoda koju je razvio R. Jackson a koja polazi od predstavljanja religijskih tradicija kao onih koje su rezultat mnogih utjecaja, isto kao i što je rezultat mnogih utjecaja i osobnost svakog pojedinca. U interpretaciji učenik uspoređuje svoja vlastita stajališta sa stajalištima drugih, uključujući svoju perspektivu kao središnju točku procesa učenja, koja mu omogućuje kritičnost, osvješćivanje interpretativnog učenja i ugrađivanje novih saznanja u vlastiti život.

Društvena multikulturalna i multireligijska situacija u Velikoj Britaniji uvelike utječe i na zahtjeve koji se postavljaju pred religijsko obrazovanje u suvremenom britanskom društvu. Uz multikulturalne i multireligijske teme i pitanja, javljaju se i teme ljudskih prava i demokratskog građanstva potaknute porastom kulturnog rasizma. U svjetlu ovih problema javljaju se i pitanja kako provoditi uspješno religijsko obrazovanje u školama, koja usmjerenja mu dati, kako se nositi ne samo s dijalogom nego i s konfliktima u religijskom obrazovanju povezanim s pojavama različitih oblika rasizma i sl. Osim što se od religijskog obrazovanja, kako je već rečeno, očekuje da pomogne učenicima u razvoju vlastitog sustava vrijednosti te da unaprijede razumijevanje vlastite uloge građanina u religijski pluralnom društvu, od njega se očekuje i uspješna nastavna praksa. U tom pogledu su pokrenuti mnogi istraživački projekti, koji se usredotočuju na različite vidove religijske pedagogije (primjerice: dijaloško religijsko obrazovanje, povezanost zajednice i religijska pedagogija i sl.), a s ciljem da se i u praksi odgovori izazovima i očekivanjima koje britansko multikulturalno i multireligijsko društvo danas postavlja pred religijsko obrazovanje (Jackson, 2007, ur., 181, 200).

2.2.1.3. Religijsko obrazovanje u zemljama s približno podjednakim odnosom protestantskog i katoličkog stanovništva: Njemačka i Nizozemska

1. Njemačka

Njemačka je uređena kao parlamentarna demokracija te organizirana kao federacija od šesnaest država (Lander) te broji 81 milijun stanovnika. Po religijskoj su pripadnosti: 31% protestanti, 31% katolici, 4% muslimani, vrlo mali broj pripadnika židovske i pravoslavne vjere, te 32% koji ne pripadaju niti jednoj denominaciji (Ziebertz i Riegel, ur., 2009, 69). Od 16.st. južni i zapadni dijelovi Njemačke pretežno su katolički, dok su sjeverni i istočni dijelovi pretežno luteransko-protestantski. Podijeljeni na dvije denominacije zajedničkih kršćanskih korijena Nijemci su se tijekom stoljeća učili suživotu. Nakon Drugog svjetskog rata Njemačka je podijeljena tako da je istočni dio ili Njemačka Demokratska Republika (DDR) pripala socijalističkom bloku zemalja koje su službeno provodile anti-religijsku politiku na svim razinama. To je dovelo do sustavnog opadanja značenja religije u DDR-u te značajnog povećanja broja građana koji nisu religiozni, a religijsko obrazovanje nije smjelo biti zastupljeno u školi.

Pitanje religijskog obrazovanja u Zapadnoj Njemačkoj bilo je uređeno osnovnim ustavnim zakonom iz 1948., a prema tom zakonu su konfesionalno katoličko i evangeličko obrazovanje obvezni školski predmeti u osnovnim i srednjim školama u većini federalnih pokrajina. Roditelji ili skrbnici odlučuju o izuzeću od pohađanja religijskog obrazovanja za dijete do četrnaeste godine. Uz konfesionalno obrazovanje učenicima je na raspolaganju i alternativni predmet povezan uz moralne vrijednosti, koji u raznim pokrajinama nosi različite nazive, kao primjerice: etika, vrijednosti, norme ili filozofija.

U većini federalnih pokrajina vlasti su neovisne u donošenju programa religijskog obrazovanja, a izrada udžbenika (koji moraju biti u skladu s temeljnim ciljevima škole i s općim školskim zakonima, a prihvaća ga nadležno ministarstvo) u nadležnosti je vjerskih zajednica. Izbor nastavnika je također u nadležnosti vjerskih zajednica, a nastavnici od svojih vjerskih vlasti moraju imati i službeni mandat za predavanje školskog religijskog obrazovanja. Neke od federalnih pokrajina imaju razvijenu suradnju s religijskim zajednicama, osobito oko donošenja programa školskog religijskog obrazovanja.

Zanimljive su i regionalne razlike u religijskom obrazovanju koje su povezane s donošenjem ustavnog zakona 1949., a odnose se na pokrajine Bremen, Berlin i Brandenburg te grad Hamburg.

Primjerice, u pokrajini Berlin religijsko obrazovanje je predmet koji nije obvezan te ga učenici u javnim školama dobrovoljno izabiru. Crkve su pak nadležne za donošenje nastavnog programa, udžbenike, kao i školovanje i imenovanje nastavnika. Uz protestantsko i katoličko religijsko obrazovanje u nekim je školama prisutno i židovsko religijsko obrazovanje kao i alternativni predmet „Umijeće življenja“ (*Lebenskunde*) koju provodi Zajednica humanista.

U Bremenu je religijsko obrazovanje u javnoj školi ekumensko pod nazivom „Biblijska povijest“, a odgovornost za taj predmet ima isključivo nadležno ministarstvo.

U Hamburgu se provodi model „Religijskog obrazovanja za sve“ (*religion fur alles*), koji se razvijao tijekom dvadeset pet godina u obliku nekonzfesionalnog interreligijskog modela obrazovanja gdje svi učenici uče zajedno, unatoč različitim religijskim ili svjetonazorskim pripadnostima.

Zanimljiva je situacija u Brandenburg, koji pripada području bivšeg DDR-a, gdje je regionalni parlament uveo 1996., protivno stavovima crkava, nekonzfesionalni predmet koji je obvezan za sve učenike, a nazvan je „Učenje o životu, etici i religiji“ (*Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde=LER*) (Ziebertz i Riegel, ur., 2009, 70). Time se htjelo prilagoditi ustavnim odredbama koje određuju religijsko obrazovanje kao obvezno, a kako u toj pokrajini većina stanovništva nije povezana ni s kojom crkvom ili vjerskom zajednicom, regionalna vlast se odlučila za obvezni nekonzfesionalni predmet. To je potaknulo i brojne rasprave, osobito zbog pitanja ustavnosti konzfesionalnog religijskog obrazovanja kao obveznog predmeta. Mnogi su njemački stručnjaci izrazili pozitivno mišljenje o ovim oblicima nekonzfesionalnog religijskog obrazovanja te je za one koji žele konzfesionalno religijsko obrazovanje u spomenutim pokrajinama ostala mogućnost da ga stječu u vlastitim religijskim zajednicama. Inače u većini njemačkih pokrajina zastupljeno je denominacijsko konzfesionalno religijsko obrazovanje. Pa iako ne postoji jedinstveni model religijskog obrazovanja u svim njemačkim pokrajinama, ipak ih sve ujedinjuje zajedničko stajalište o religiji kao nezaobilaznoj dimenziji u općem obrazovanju. Njezina se važnost sagledava osobito na području razvijanja vrijednosnih orijentacija, ali se prepoznaje i kao element povezivanja u današnjem okružju vjerske i kulturne pluralnosti uronjene u procese sekularizacije. Stalne promjene potiču i promišljanja o tome kako u religijskom obrazovanju odgovoriti na izazove suvremenog društva. Odgovori se kreću u smjeru interkulturno i interreligijski usmjerenog religijskog obrazovanja koje ne bi bilo konzfesionalno, a kroz koji bi se njegovala dimenzija dijaloga kao važnog sredstva suživota u multireligijskim društvima. Primjerice, u posljednje se vrijeme u Njemačkoj eksperimentalno provodi tzv. ekumenska ili

međukonfesionalna nastava kojoj je cilj promicati dijalog između katoličke i protestantske kršćanske tradicije (Schreiner, ur., 2000, 49-55; Razum, 2008,159).

2. Nizozemska

Nizozemska je uređena kao parlamentarna monarhija s 16,6 milijuna stanovnika koji su po vjerskoj pripadnosti 30% katolici, 16% protestanti, 5% muslimani, 8% pripada drugim religijama i svjetonazorima te 41% nema religijske pripadnosti (Pepin, 2009, 87). Od homogenog, monokulturnog i „pilariziranog“⁷² društva, nizozemsko se društvo mijenja u multikulturno i multireligijsko najviše zahvaljujući imigracijama stranih radnika, većinom muslimana. Visoki postotak onih koji nemaju religijske pripadnosti (41%) pokazuje da je Nizozemska danas jedna od najviše sekulariziranih država u Europi (Halman, 2005, u Ziebertz i Riegel, ur., 2009, 137). U školskom sustavu osigurana je sloboda obrazovanja što podrazumijeva da bilo pojedinac ili skupina mogu osnovati školu na temelju religijskih ili ideoloških uvjerenja, ili pak, pedagoških ideja, uz poštovanje zadanih zakonskih okvira. Na taj način nastala je pomalo neobična situacija za visoko sekularnu Nizozemsku, da 76% (Pepin, 2009, 87) nizozemskih osnovnih i srednjih škola pripada privatnim i pretežno konfesionalnim školama, od kojih približno pola pripada katolicima, a pola protestantima, dok 15% privatnih škola pripada neeuropskim konfesijama. Privatne škole pohađa više od 75% učenika, a jedna od posebnosti je da je upravo u velikim nizozemskim gradovima koncentrirano najviše manjinskih škola, pa primjerice u Amsterdamu 56% škola ima preko 50% učenika pripadnika manjina, a u Rotterdamu 40% škola ima više od 80% djece pripadnika manjina (Pepin, 2009, 88). Sve vjerske škole imaju obvezno konfesionalno religijsko obrazovanje bez mogućnosti odustajanja. No, kako u zadnje vrijeme broj protestantskih i katoličkih škola sve više nadmašuje broj učenika tih konfesija, mnoge od tih škola upisuju i grupe učenika drugih vjera i svjetonazora koji predstavljaju izazov konfesionalnom identitetu škole, a osobito ponuđenom religijskom obrazovanju. Stoga takve škole, ukoliko imaju mnogo „ne-kršćanskih“ učenika, razvijaju otvoreniji pristup religijskom obrazovanju usmjeren na opće vrijednosti te multireligijski pristup. Javne škole, pak, imaju 25% učenika i sve donedavno nisu imale religijsko obrazovanje kao dio kurikuluma.

Nove prilike u nizozemskom društvu, vezane uz potrebu suživota različitih kultura i religija, stvaraju i potrebu za sustavnim upoznavanjem drugih religija i životnih svjetonazora. Godine 1985. donosi se zakon koji obvezuje sve osnovne škole, privatne i javne, da moraju

⁷² strogo podijeljenog u javnom i političkom životu na protestantsko i katoličko područje,

omogućiti učenicima poduku, kao objektivnu informaciju, o religijama i životnim svjetonazorima kroz predmet nazvan „Duhovna strujanja“ (*geestelijke stromingen*) (Schreiner, ur., 2000, 119). Na taj način učenike se željelo što bolje osposobiti i pripremiti za život u multireligijskom i multikulturnom društvu. Također je Ministarstvo obrazovanja obvezalo školske inspektore da mogu kontrolirati religijsko obrazovanje u školama zbog eventualnog širenja nesnošljivosti koja bi pridonosila neprijateljstvu i isključivanju. Javljale su se i inicijative da se oforme škole utemeljene na pozitivnom doprinosu religija, koje su pak odlučujuće u oblikovanju životnih stavova vjernika. Jedna je takva kršćansko-islamska škola formirana u gradu Ede 1989., no, već je 2003. zatvorena zbog straha kršćanskih roditelja od islamizacije. To samo ukazuje na složenost problema s kojima se susreću multikulturna društva i na potrebu strpljivog pronalaženja putova za mirni suživot.

U javnom osnovnom školstvu, u skladu s poštovanjem odvojenosti Crkve i države, nema konfesionalnog religijskog obrazovanja koje bi bilo u nadležnosti javne škole. No, osnovna javna škola mora ponuditi roditeljima mogućnost izbora vjerske poduke za svoju djecu, što propisuje nizozemski zakon za osnovno obrazovanje, prema kojem Crkve, religijske i svjetonazorske zajednice imaju pravo u javnim školama održavati religijsku ili duhovnu poduku onima koji to žele. Ova se poduka mora održavati unutar školskog rasporeda, a škola mora organizirati alternativnu nastavu za djecu koja ne pohađaju religijsko/duhovno/ svjetonazorsko obrazovanje. U mnogim školama ponuđen je izbor između kršćanskog obrazovanja i humanističkog obrazovanja, u nekima je ponuđeno samo kršćansko obrazovanje, a u nekolicini škola židovsko i islamsko religijsko obrazovanje. Ovakav ustroj religijskog/svjetonazorskog obrazovanja za koji su odgovorne lokalne vjerske zajednice, ima kao posljedicu nepostojanje zajedničkog programa, velike razlike u sadržajima i metodama te nepostojanje udžbenika i ostalih materijala za učenje. Da bi donekle popravili situaciju na tom području Centar za obrazovanje donio je 1997. materijale za poučavanje koje danas koristi većina nastavnika religijskog obrazovanja.

Nakon tragičnih događaja 11. rujna, mijenja se stav prema ulozi religije u društvu i obrazovanju te se napominje da dijalog među različitostima u multireligijskom nizozemskom društvu neće biti moguć, ako se religije ne bude promatralo kao vrijednosti koje povezuju. Pri tome se mora uzeti u obzir i religijska infrastruktura, jer kako je u svom novogodišnjem govoru 2002. rekao gradonačelnik Amsterdama: „bez džamija, hramova, crkava i sinagoga nećemo uspjeti“ (Jackson, ur., 2007, 205). Stoga se 2007. uvodi obvezni predmet u sve škole, konfesionalne i nekonesionalne, pod nazivom „Filozofija života“ u kojem će učenici učiti od religija te proučavati korijene svih religija i filozofija kao izraz čovjekova nastojanja u

pronalaženju smisla života i postojanja (Ziebertz i Riegel, ur., 2009, 140). Također se javljaju nastojanja da se poveže građansko obrazovanje i religijsko obrazovanje koja se sagledavaju kroz njihov zajednički cilj, a to je „kako živjeti zajedno“ (isto). Stoga pojedini nizozemski autori čak predlažu da u budućnosti predmet nosi naziv Religijsko građansko obrazovanje (Miedema i Bertram-Trost, 2008, u Franken i Loobuyck ur., 2011, 93), koji bi otvorio prostor za nove, kreativne pokušaje u osposobljavanju učenika za međureligijske susrete, otvorenost i dijalog.

2.2.1.4. Religijsko obrazovanje u zemljama s pretežno katoličkim stanovništvom: Poljska, Austrija, Francuska i Španjolska

Promatrajući religijsko obrazovanje u zemljama s pretežno katoličkim stanovništvom među kojima smo odabrali Poljsku, Austriju i Španjolsku, zamjetno je da je kod njih zastupljen pretežno konfesionalni model religijskog obrazovanja. Francusku smo priključili ovom izboru kao katoličku zemlju i kao jednu od rijetkih izuzetaka među zemljama koja uslijed povijesnih okolnosti i nadalje nema u javnoj školi predmet vezan uz religijsko obrazovanje. Iako je model religijskog obrazovanja isti kod sve tri promatrane zemlje, ipak su među njima prisutne razlike.

1. Poljska

Poljska je tranzicijska zemlja, koja je do 1990. pripadala socijalističkom bloku zemalja Istočne Europe, nakon čijeg raspada prihvaća demokratski sustav.

Stanovništvo Poljske broji 38 milijuna, od kojih su po vjerskoj pripadnosti 90,43% katolici, 1,44% pravoslavni, 0,40% protestanti te bez religijske pripadnosti 7,24% pripadnika. Po nacionalnom sastavu i vjerskoj pripadnosti vidljivo je da je Poljska homogena država, a nacionalne ili vjerske manjine čine svega 3% stanovništva.⁷³

Konfesionalno religijsko obrazovanje ponovno je uvedeno u javne škole 1990. (nakon što je 1961. bilo izbačeno iz škola) pod nazivom „*Religia*“, a ima status izbornog školskog predmeta, što znači da ga u osnovnoj školi zajednički biraju učenici i roditelji, a u srednjoj školi učenik se za nj opredjeljuje samostalno. Ako pak skupina vjeroučenika određene konfesije broji manje od sedam učenika, u tom slučaju vjerske zajednice organiziraju tzv. međuškolski katehetski centar u kojem se učenici podučavaju, a ocjena se unosi u službenu svjedodžbu. Za učenike koji nisu odabrali vjeronauk kao izborni predmet, srednja škola nudi

⁷³Dostupno na: <http://www.eurydice.org/pl/sites/eurydice.org/pl/files/system2012.pdf>. (21. 12. 2012.).

alternativni predmet, etiku, dok se u osnovnom obrazovanju za učenike u školama organiziraju različite slobodne aktivnosti. U školskoj je satnici vjeronauk zastupljen s dva sata tjedno, kako u osnovnoj tako i u srednjoj školi. Školskom je vjeronauku komplementarna župna kateheza kojom se učenici uvode u slavljenje i življenje vjere u župnoj zajednici.

Program školskog vjeronauka, udžbenike i radne materijale donose institucije vjerskih zajednica, a odobrava ih nadležno ministarstvo.⁷⁴ Školovanje vjeroučitelja se odvija na crkvenim teološkim učilištima, a država ih zapošljava na preporuku crkvenih institucija koje im daju kanonski mandat.

Zadaće katoličkog religijskog obrazovanja donesene su u Direktoriju za katehezu Poljske Katoličke crkve te obuhvaćaju šest dimenzija: učenje o kršćanstvu, kršćanskoj tradiciji i Bibliji te povezivanje racionalne i vjerske spoznaje; upoznavanje liturgijskih slavlja i povezivanje liturgije sa životom učenika; moralni odgoj; odgoj za molitvu; odgoj za život u zajednici, obiteljskoj, crkvenoj, nacionalnoj; osposobljavanje za kršćansko poslanje u profesionalno, kulturnom i crkvenom i društvenom životu (Ziebertz i Riegel, ur., 2009, 172-173).

Sadržaji katoličkog religijskog obrazovanja u osnovnoj i srednjoj školi vezani su uz upoznavanje vjere, Svetog pisma, liturgije, molitve te uz moralnu formaciju. Školsko religijsko obrazovanje sagledava se kao dijalog vjere i kulture koji se otkriva u korelacijama sadržaja religijskog obrazovanja s ostalim školskim predmetima. Sadržaji vezani uz probleme multikulturnih društava današnjice, kao što su međureligijski dijalog i ekumenske teme, nisu previše naglašeni, vjerojatno i stoga što je poljsko društvo vjerski i kulturno homogeno te se s takvim temama rjeđe susreće u svakodnevnom životu. Među ciljevima se naglašava europsko usmjerenje u kontekstu poljskog članstva u Europskoj uniji te potreba očuvanja poljskog nacionalnog i kulturalnog identiteta.

2. Austrija

Austrija je zemlja parlamentarne demokracije s 8 milijuna stanovnika, koji su prema religijskoj pripadnosti 75% katolici, 5% protestanti, 14% bez religijske pripadnosti, a prisutne su i vjerske skupine islamske, židovske, pravoslavne, budističke vjeroispovijesti koje imaju vrlo mali postotak vjernika (Ziebertz i Riegel, ur., 2009, 21). Religijsko obrazovanje u austrijskom školstvu ima dugu tradiciju, a tretira se kao pomoć koju Crkva nudi školskom obrazovanju na području odgoja. Nakon potpunog ukidanja religijskog obrazovanja u

⁷⁴ Dostupno na: www.buwiwm.edu.pl/publ/index-e.htm. (23.10.2012.).

nacističkom razdoblju, ono je nakon 1945. ponovno prisutno u školama gdje prema ustavu i zakonu, postaje sastavni dio nastave. Religijsko obrazovanje je konfesionalno, a kao obvezni predmet pod nazivom „*religion*“ zastupljen je s dva sata tjedno. Svaka od zakonski priznatih religija (u Austriji ih ima trinaest) uz potporu države, može ponuditi religijsko obrazovanje kao školski predmet. No, roditelji ili staratelji mogu, do četrnaeste godine života učenika, a kasnije i sami učenici, tražiti izuzeće od religijskog obrazovanja. Za učenike koji ne pohađaju religijsko obrazovanje omogućeno je pohađanje alternativnog predmeta etike. Velika većina učenika obvezno obrazovanje (od 6.-15.-e godine) pohađa u državnim školama, a tek 8% učenika pohađa privatne škole

Zanimljiv je i podatak koji ukazuje na djelovanje sekularizacijskih procesa u Austriji, a koji govori da je, primjerice, sveukupni postotak učenika koji su pohađali religijsku nastavu u austrijskim javnim školama školske godine 2003./04., iznosio 75,8%, što u usporedbi s godinom 1989./90. kada ih je bilo 85%, pokazuje pad od 10%.⁷⁵

Vjerske institucije imaju u svojoj nadležnosti organizaciju i nadzor religijskog obrazovanja u školi, odgovorne su također za izradu nastavnog programa te za udžbenike i ostale pomoćne materijale koji su besplatni. Programe i udžbenike religijskog obrazovanja odobrava nadležno ministarstvo, a financira ih država. Nastavnici mogu biti svećenici ili laici, a radni odnos mogu zasnovati s Crkvom ili s državom, s time da ih plaća država. Osim dokumenta o stručnoj izobrazbi, nastavnici kršćanskih denominacija moraju imati i kanonski mandat izdan od Crkve, koji jamči da izabrani nastavnik uz stručnu osposobljenost ujedno i svojom životnom praksom svjedoči vjeru koju poučava. Školovanje nastavnika kršćanskog religijskog obrazovanja odvija se na Institutima za religijsko obrazovanje, kojih danas u Austriji ima deset: devet pripada Katoličkoj crkvi, a jedan protestantskoj.

Školsko religijsko obrazovanje povezano je i s obilježavanjem različitih tradicionalnih i prigodnih slavlja, primjerice s početkom školske godine, s proslavom Božića i Uskrsa te završetkom školske godine.

Katoličke biskupije organiziraju na svom području religijsku nastavu preko školskih ureda, „*schulamt*“-a, a uz školsko religijsko obrazovanje postoje mnogovrsne vrste kateheza na župnoj ili pokrajinskoj razini, koje pripremaju za sakramente pričesti i krizme. U programima katoličkog religijskog obrazovanja za osnovnu i srednju školu naglašava se korelacija između „vjernosti Bogu“ i „vjernosti čovjeku“, naglašena je povezanost religijske

⁷⁵ Dostupno na: www.bildungssystem.at. (05.02.2013.).

nastave i liturgije, a u novije vrijeme povezanost religijske nastave i dijakonije, odnosno pomaganja i karitativnog djelovanja. Ujedno školsko religijsko obrazovanje daje sve veću važnost povezivanju vjere i kulture, sudjelovanju učenika u programiranju i postavljanju nastave religijskog obrazovanja. Školsko religijsko obrazovanje kao i župna kateheza otvoreni su suradnji i poticajima iz drugih zemalja, osobito onima koje pripadaju sličnom okruženju, tj. krugu zemalja srednje Europe koje se susreću sa sličnim problemima. Među zadacima religijskog obrazovanja naglasak je na isticanju svijesti o odgovornosti za duhovno jedinstvo Europe, za mir, za očuvanje okoliša, zauzimanje za ugrožene i siromašne u svijetu te potrebi promicanja nade, ljubavi, ekumenizma, međureligijskog dijaloga i slobode (prema: Schreiner, ur., 2000, 13-17; Schelander, 2009, 23, u Ziebertz i Riegel, ur., 2009). Uspoređujući programe katoličkog i protestantskog religijskog obrazovanja vidljivo je da se kod katoličkog naglašava denominacijska orijentacija te korelacija teološkog i antropološkog sadržaja, dok je protestantski program okrenut učeniku i njegovom vlastitom iskustvu koje bi mu trebalo pomoći u pronalaženju vlastitog religijskog identiteta (Schelander, 2009, 23, u Ziebertz i Riegel, ur., 2009). No, u novije vrijeme se javlja pitanje suočavanja dotičnih programa s multikulturalnim okruženjem te potrebe iznalaženja novih putova prema dijalogu s različitostima. Prema autoru Schelanderu, u austrijskim javnim školama prevladava struja multikulturalnog obrazovanja koja zanemaruje religijski vid kulture, iz kojega onda proizlazi stav da je integracija učenika uspješna ukoliko se religijski fenomen ne pojavljuje u školi. Nasuprot tome privatne škole ozbiljno uvažavaju realnost prisutnosti različitih religija. Tako primjerice, u bečkom petnaestom bezirku, poznatom po multikulturalnom sastavu stanovništva, veliki katolički centar s različitim odgojno-obrazovnim ustanovama (vrtić, osnovna škola, srednja škola) pohađa 1500 polaznika koji predstavljaju 21 različitu vjeru i 41 različiti jezik, a u kojem postoji religijsko obrazovanje za učenike pojedinih religija. (Schelander, 2009, 22, u Ziebertz i Riegel, ur., 2009). U ovom primjeru privatna škola pristupila je aktualnoj multireligijskoj pluralnosti kao bogatstvu, a ne kao problemu, stvarajući pri tom učenicima mogućnosti za „alfabetizaciju u vlastitoj religiji“ (isto, 22).

3. Francuska

Francuska je republika sa 63 milijuna stanovnika koji su po vjerskoj pripadnosti u većini katolici, kojima pripada 59% stanovništva, zatim 3% muslimana (najveća zajednica u Europi), 2% protestanata, 1% židovske vjere te 1% budista (Pepin, 2009, 68). Prema zakonu iz 1905. Francuska je laička država u kojoj stroga odvojenost države i Crkve predstavlja temelj svim odnosima između države i religije. Ustav u svome prvom članku priznaje

slobodu savjesti i jamči slobodu u iskazivanju vjere, a ograničenje ovih sloboda je moguće jedino u slučaju ugrožavanja javnog reda. U drugom se članku navodi da Republika ne priznaje niti potpomaže bilo koju religiju, a niti plaća službenike bilo koje religije. Državne škole pohađa 79% učenika osnovnih i srednjih škola, a 21% učenika pohađa privatne škole

Stroga odvojenost Crkve i države odrazila se i u religijskom obrazovanju te kako kaže zakon iz 1905 „laički karakter nastave protivi se uključivanju religije u popis predmeta obuhvaćenih školskim programom“ (Razum, 2008, 154). Stoga je Francuska jedna od rijetkih europskih država koja u javnim školama nema religijskog obrazovanja. Izuzetak čine francuske pokrajine Alsace i Moselle u kojima su na snazi zakoni iz doba kada su ove pokrajine pripadale Njemačkoj. U ovim je pokrajinama konfesionalno religijsko obrazovanje u javnim školama ostalo i dalje sastavni dio kurikuluma koji obuhvaća katoličko, protestantsko i židovsko religijsko obrazovanje. U francuskim javnim osnovnim školama jedan se dan u tjednu ostavlja slobodnim, najčešće je to srijeda, kako bi roditelji koji to žele, omogućili djeci pohađanje religijskog obrazovanja u vlastitim vjerskim zajednicama izvan škole.

Nakon stoljeća strogog laicizma koji je isključivao religiju iz škole, ali i sve vrste religijskih sadržaja, religijsko pitanje danas ponovno postaje predmet rasprave. Posljedice laicizma postaju sve vidljivije u pojavi religijske nepismenosti (*analphabétisme religieux*), koja dovodi u pitanje oblikovanje kulturnog identiteta mladih. Naime, uslijed religijske nepismenosti shvaćanju mladih izmiču čitava područja francuske povijesti, književnosti i umjetnosti, ali i različita događanja u suvremenom svijetu povezana s religijama. Kasnih osamdesetih javljaju se mnogi glasovi, neki čak iz laičkih krugova, koji ukazuju na taj problem te se traži uvođenje u škole neke vrste religijske kulture, povijesti religija ili učenja o religijskim činjenicama. Od godine 1996. u nekim je školama ponuđena učenicima u šestom i u desetom razredu neka vrsta religijske kulture koja je integrirana u predmete kao što je povijest, ili francuski jezik i književnost. Ovaj oblik religijske kulture želi učenicima pružiti znanje i razviti razumijevanje judeo-kršćanske kulture na području književnosti, umjetnosti, ali i svakodnevnog života.

Mnoge rasprave o religiji u školi potaknule su i određene strahove, kod radikalnih laicista da bi se religija mogla vratiti u škole, dok su pak konzervativni vjernici bili zabrinuti da bi povijesni i kulturni pristup religiju sveo tek na nasljeđe, bez pogleda na religiju kao životnu stvarnost koja pokreće milijune ljudi. Postavljalo se i pitanje je li uopće moguće objektivno religijsko obrazovanje, bez prozelitizma ili kritizerstva. No, kod većine pripadnika i religijskog i sekularnog okruženja izražena su, unatoč svim prigovorima, vrlo pozitivna

mišljenja o potrebi učenja o religijama u školama, čiji važan doprinos vide na području integracije mladih u kulturu i društvo, kao i na području građanskog obrazovanja mladih.

Nakon tragičnih događaja 11. rujna 2001. porasla je potreba za neodgodivim povezivanjem škole i religijskih činjenica, koju je istaknuo u svojem izvješću filozof Debray, poznatom kao Debrayevo izvješće, u kojem tvrdi da je došlo vrijeme prijelaza „od laiciteta neznanja (u kojem nas religija nije zanimala), prema laicitetu razumijevanja (gdje razumijevanje označava našu dužnost)“ (Van den Kerchove, 2011, u Franken i Loobuyck, ur., 2011, 60). U ovom je izvješću Debray naglasio porast neznanja i nedostatak razumijevanja nacionalnog povijesnog i kulturnog nasljeđa kod učenika. Svoje izvješće završava preporukama vezanim za školski kurikulum kao i za školovanje budućih nastavnika. Tome se pridružuju i riječi tadašnjeg predsjednika Francuske, J. Chiraca, koji je ustvrdio da snošljivost i laičnost u današnjem svijetu nemaju bolje utemeljenje od poznavanja i poštivanja drugih, a to se može postići „poboljšavanjem kvalitete učenja o religijama u školama i na fakultetima, prateći manifestacije religije kroz povijest u umjetnosti i kulturi, što će sve ojačati duh snošljivosti kod mladih i pružiti im potpuniji temelj međusobnog poštovanja“ (Willaime, 2007, u Jackson, ur., 2007, 94). Godine 2002. postignut je zajednički sporazum stručnjaka, prosvjetnih djelatnika i političara o sadržaju, ciljevima i uvjetima za uvođenje učenja o „religijskim činjenicama“, za koje se kaže da predstavljaju vidljive činjenice, znanja i elemente kulture koji pomažu u razumijevanju društva (Pepin, 2009, 70). Kroz multidisciplinarni pristup „religijske činjenice“ danas se uče s kulturnog i povijesnog stajališta u svim važnim predmetima, kao što su povijest, geografija, književnost, umjetnost te građansko obrazovanje.

4. Španjolska

Španjolska je članica Europske unije od 1986., po državnom uređenju je ustavna monarhija s 46 milijuna stanovnika od kojih su 78% katolici, 1,8% druge religije, 12,3% ne vjeruju te 5,9% ateisti (Pepin, 2009,78). U Španjolskoj su nakon završetka Francove diktature (1975.) i prijelaza u demokraciju uznapredovali procesi sekularizacije, kojima se postupno smanjuje javni utjecaj Katoličke crkve, a usporedo s tim procesima dolazi i do porasta religijskog i kulturnog pluralizma. Tome su pridonijele imigracije stanovništva iz bivših španjolskih kolonija, primjerice, iz Južne Amerike, zatim stanovništva iz sjeverne Afrike, Filipina, Kine, imigracije građana Europske unije koju čine pretežno umirovljenici te pojava pentekostalne protestantske denominacije kojoj masovno pristupaju španjolski Romi (Dietz, 2007, u Jackson, ur., 2007, 103). Ove su pojave popraćene problemima vezanim uz

nedovoljno priznavanje religijskih različitosti te srazom konzervativnih i naprednih struja, katoličkih i svjetovnih, tradicionalista i liberalnih, što je utjecalo i na područje obrazovanja. Španjolsko se školstvo vrlo brzo počelo „europeizirati“ i reformirati što se iskazuje u promjenama na području kurikuluma kao i povezivanja svih odgojnih čimbenika, roditelja, škole i lokalne zajednice. Većina osnovnih i srednjih škola su državne škole (68,7%), uz to postoje privatne škole koje podupire država (26,4%) među kojima 70% pripada katoličkim školama te 4,9% samostalnih privatnih škola.

Školsko religijsko obrazovanje pravno se temelji na ustavu, a za katolike i na međudržavnom ugovoru između Španjolske i Vatikana iz 1979. (Pepin, 2009, 79). Ugovore sličnog ranga s državom su 1992. potpisale evangelička religijska zajednica, židovska te islamska zajednica. Ti su ugovori važna polazišna točka za priznavanje religijskog pluralizma kao i za uključivanje religijskog obrazovanja dotičnih religijskih zajednica u kurikulum javne škole.

Katoličko religijsko obrazovanje (*ensenza religiosa escolar*) je u osnovnim i srednjim školama konfesionalni izborni predmet koje škole moraju ponuditi učenicima. Kao alternativa religijskom obrazovanju u srednjoj školi učenicima je ponuđen nekonfesionalni predmet „povijest i kultura religija“, koji je svojevrsni uvod u povijest religija. Uz to je ponuđeno i „građansko obrazovanje“ koje je djelomično izborni predmet, naime, ono je obvezno tijekom jedne godine u osnovnoj školi i dvije godine u srednjoj školi. Za one učenike koji ne žele pohađati predmete vezane uz poduku o religiji, bilo konfesionalni ili nekonfesionalni oblik, škola je dužna osigurati različite aktivnosti ili alternativne predmete. (Pepin, 2009, 79). Uz katoličko religijsko obrazovanje, od školske godine 1996./97. uvedena je mogućnost da protestantske, židovske i islamske vjerske zajednice također organiziraju religijsko obrazovanje u javnim školama. Za učenike osnovnih škola roditelji potpisuju suglasnost o pohađanju religijskog obrazovanja, a srednjoškolci sami donose odluku o pohađanju.

Katoličko religijsko obrazovanje u javnim školama održava se dva sata tjedno, organizira ga Vijeće za odgoj i katehezu Španjolske biskupske konferencije. Ono bira nastavnike, koji se školuju na teološkim učilištima, donosi programe, udžbenike i materijale koje mora prihvatiti Ministarstvo obrazovanja. Sadržaji i metode katoličkog religijskog obrazovanja naglasak stavljaju na sveobuhvatno upoznavanje Starog i Novog zavjeta, crkvene tradicije te liturgije i bogoslužja, kao i na dijalog vjere i kulture. Primjerice temeljne teme u osnovnoj školi uključuju: odnos Boga i čovjeka u životu i u prirodi; odnos Boga i čovjeka u povijesti izabranog naroda; odnos Boga i čovjeka u Isusu Kristu; odnos Boga i

čovjeka u crkvenoj zajednici, kroz molitvu, kroz življenje te kroz umjetnost. Teme interreligijskog sadržaja nisu zastupljene u službenom programu, pa njihovo uvođenje u nastavu religijskog obrazovanja ovisi isključivo o interesu nastavnika za dotičnu tematiku. Religijsko katoličko obrazovanje u javnim osnovnim školama pohađa od 81% - 75% učenika, dok je u srednjim školama postotak od 53% učenika (Jackson, ur., 2007, 121). Tome dodatno pridonose i alternativni predmeti koji se za razliku od religijskog obrazovanja ne ocjenjuju, pa se učenici često iz toga razloga odlučuju za njih. Ujedno, predstavnici konfesionalnih zajednica smatraju da takvo stanje diskriminira konfesionalno religijsko obrazovanje te zahtijevaju promjenu statusa alternativnih predmeta.

Daljnje perspektive religijskog obrazovanja u Španjolskoj, koja se suočava s izazovima koje donosi multikulturno i multireligijsko društvo, ukazuju na potrebu ostvarivanja veće međureligijske povezanosti unutar škola, kao i razmišljanja o interreligijskim modelima obrazovanja (Jackson, ur., 2007, 103-133).

2.3. Katolički vjeronauk u javnim školama u Republici Hrvatskoj

Demokratskim promjenama devedesetih u Hrvatskoj je kao konkretizacija vjerskih sloboda omogućen, nakon gotovo pedeset godina zabrane, ponovni povratak religijskog obrazovanja u školski sustav, za koji je u hrvatskoj tradiciji prihvaćen naziv vjeronauk. Tome su prethodile rasprave na različitim razinama, koje su se bavile opravdanošću uvođenja vjeronauka u javne škole, identitetom vjeronauka kao školskog predmeta unutar škole, kao i nazivom koji bi nosio takav školski predmet. Na kraju su rasprave rezultirale ponovnim uvođenjem vjeronauka kao izbornog školskog predmeta u osnovne i srednje škole, počevši od školske godine 1991./92.

2.3.1. Demokratske promjene i povrat vjere

Devedesete godine prošlog stoljeća obilježene propašću komunizma u Istočnoj Europi, označile su povijesnu prekretnicu i otvorile put u demokratsku budućnost mnogih europskih država i naroda koji su do tada pripadali socijalističkom bloku zemalja.

Njihovu je sudbinu dijelila i Hrvatska, koja je kao jedna od šest republika, bila u sastavu SFR Jugoslavije. Po uzoru na komunističke zemlje toga doba i u Jugoslaviji je vrhovnu vlast i nadzor nad svim područjima života imala Komunistička partija. Njezina je diktatura onemogućavala sve ono što nije bilo u skladu s programom partije, čiji je konačni

cilj bio ostvarivanje komunističke utopije o besklasnom društvu u kojem će se ljudi osloboditi svih otuđenja pa tako i onoga uzrokovanog religijom.

U tom strogo nadziranom režimu nije moglo biti govora o poštovanju građanskih prava i sloboda, naprotiv, svačija je egzistencija mogla biti ugrožena ako se usprotivio partijskoj diktaturi, a ljudska prava su se sustavno kršila, osobito ona povezana uz vjerske slobode.

Četrdeset pet godina života u jednopartijskom sustavu Hrvatska završava 1990., kada se provode prvi višestranački izbori na kojima pobjeđuje HDZ na čelu s Franjom Tuđmanom. Donosi se i novi Ustav, a 25. lipnja 1991. nakon referenduma na kojem se 94% hrvatskih građana odlučilo za suverenu, nezavisnu i samostalnu Hrvatsku, Hrvatski sabor donosi „Proglas o suverenitetu i nezavisnosti Republike Hrvatske“ i njime prekida sve veze s jugoslavenskom zajednicom.

Nažalost, put Hrvatske prema samostalnosti i demokraciji bio je uvelike usporen tragičnim ratom, od 1991.-1995., koji su protiv Hrvatske započeli pobunjeni Srbi u Hrvatskoj uz pomoć Jugoslavenske armije. Taj je nametnuti rat Hrvatskoj donio teška razaranja, okupaciju dijela teritorija s kojega je izgnano nesrpsko stanovništvo te stradanja vojske i civila.

Oslobađanjem većine okupiranih teritorija 1995. te reintegracijom ostalog dijela teritorija 1998., Hrvatska napokon ulazi u razdoblje mira. Ono joj donosi nove zadaće oko obnove i izgradnje zemlje i gospodarstva, ali i pluralističkog demokratskog društva. Hrvatska je kao temelje gospodarskog i društvenog razvitka, posebno izdvojila razvoj demokracije i civilnog društva, jačanje tržišnog gospodarstva i pripremanje Hrvatske za integraciju s Europskom unijom.

Počeci demokratskih procesa pred kojima se našla Hrvatska suočili su je s temeljnim polazištima i vrijednostima demokracije, a to su čovjek i njegovo dostojanstvo iz kojega proizlaze ljudska prava i slobode koje je država dužna promicati i štiti. Nepriznavanje i kršenje temeljnih ljudskih prava i sloboda u socijalističkoj Jugoslaviji je kroz dugi niz godina, na poseban način pogađalo vjernike koji nisu smjeli u potpunosti uživati vjerske slobode te su u društvu bili trajno marginalizirani i diskriminirani. Kako je ateizam smatran službenom ideologijom, sustavna ateizacija provodila se u svim područjima javnog života, a samim time i javno je iskazivanje vjerskih uvjerenja bilo zabranjeno te se vjera mogla izražavati isključivo u okviru privatnosti.

Nakon službenog priznanja države 1992., Hrvatska se pridružila društvu demokratskih država Europe i svijeta, čime je preuzela obvezu zaštite i osiguranja ljudskih prava i temeljnih sloboda, a time i vjerskih sloboda. To je pravno potvrđeno u hrvatskom Ustavu

(Temeljne odredbe čl. 3. pročišćeni tekst, od 23 ožujka. 2011.)⁷⁶ i Ustavnom zakonu o ljudskim pravima i slobodama te Ustavnom zakonu o pravima nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj.⁷⁷

Na taj je način početak demokratskih procesa u Hrvatskoj prekinuo dugogodišnju diskriminaciju i negativistički odnos prema vjeri, vjernicima i vjerskim institucijama što se poglavito odnosilo na Katoličku crkvu kao najbrojniju vjersku zajednicu u Hrvatskoj. U novonastalim prilikama Crkva se kao zajednica vjernika počela suočavati s novim „znakovima vremena“⁷⁸, otvarajući se osobito djelovanju na javnoj razini, što joj je u prijašnjim vremenima bilo uskraćivano. Naime, pred Crkvom se tada otvaraju nove mogućnosti javnog djelovanja, osobito na području socijalnog, kulturnog i duhovnog života, što je u novom demokratskom i pluralističkom okruženju stavlja pred istinski izazov „*aggiornamenta*“⁷⁹ (Ančić, 2005, 675) ili uprisutnjavanja kršćanskih vrijednosti u konkretnu društvenu situaciju. Nastale promjene u ulozi Crkve i vjere u društvu uočavaju se na dvije razine, „na učvršćivanju religijske organizacije i buđenju osobne religioznosti, što ukazuje na revitalizaciju religije na razini ustanove, na razini osobe i na populističkoj razini“ (Mandarić, 2000, 97). Novi odnos prema vjeri vidljiv je u otvaranju institucionalne Crkve javnosti i njezinoj većoj prisutnosti u javnim događajima, ali također i u značajnom povećanju broja deklariranih vjernika, unatoč jakom dugogodišnjem utjecaju ateističke ideologije.

Primjerice, rezultati istraživanja na studentskoj populaciji zagrebačkih adolescenata (isto, 97), jasno pokazuju kontrasekularizacijske procese koji se očituju u obnovi tradicionalne religioznosti u kojoj se religija prihvaća na deklarativnoj razini te se doživljava više kao dio nacionalnog identiteta i tradicije, nego kao vjera integrirana u život.

⁷⁶Dostupno na:

<http://www.usud.hr/uploads/Redakcijski%20prociscen%20tekst%20Ustava%20Republike%20Hrvatske,%20Ustavni%20sud%20Republike%20Hrvatske,%202023.%20ozujka%202011.pdf>. (12.06.2013.).

⁷⁷ Dostupno na: <http://www.zakon.hr/z/295/Ustavni-zakon-o-pravima-nacionalnih-manjina>. (12.06.2013.).

⁷⁸ Gaudium et Spes 4, Drugi vatikanski koncil je obvezao Crkvu na prepoznavanje i tumačenje znakova vremena u svjetlu evanđelja.

⁷⁹ Aggiornamento-termin se vezuje uz papu Ivana XXIII, a označava posadašnjenje i otvaranje Crkve dijalogu sa svijetom koji je započeo Drugim vatikanskim koncilom (1962.-1965.). On je tada označio prekretnicu, otvorivši Crkvu svijetu te unio promjene u svijesti Crkve o samoj sebi. Koncilske promjene o shvaćanju Crkve zorno je ocrtao teolog T. Matulić suprostavljajući pretkoncilske i pokoncilske crkvene odrednice: „sloboda i autonomija umjesto rigidnog legalizma i autoritarnosti, dijalog umjesto osude i odbacivanja, kolegijalnost umjesto monarhizma, jedinstvo u različitosti umjesto uniformiteta u monolitnosti i ukočenosti, drugi kao odgovornost, poučljivost umjesto dociranja, inkulturacija umjesto romanizacije, autentičnost umjesto ideološkog svrstavanja» (Glas koncila, 2005/4, 19). Crkva napušta neprijateljski stav prema suvremenom svijetu te se otvara dijalogu i komunikaciji s njim. Unutarnjom obnovom Crkve, mijenja se ono što je u Crkvi promjenjivo kako bi se okrenula konkretnom vremenu i približila životnim situacijama svih ljudi.

Tada se i u crkvenim krugovima pokreću mnoge rasprave o nizu mogućnosti koje se otvaraju djelovanju Crkve u novonastalim prilikama. Rasprave su se najviše odnosile na područje socijalnog djelovanja Crkve, uključivanje vjernika laika u javni i politički život, a osobito na područje odgoja i obrazovanja u kojem su se otvorile mogućnosti osnivanja katoličkih škola te uvođenje vjeronauka u javne škole. U crkvenom tisku⁸⁰ progovaraju mnogi ugledni teolozi⁸¹ raspravljajući o demokraciji kao izazovu kojem je vjernik kršćanin dužan odgovoriti svojim aktivnim zauzimanjem.

U to vrijeme Crkva sustavno osvještuje kod vjernika laika potrebu zauzetog sudjelovanja u razvoju demokratskog društva te naglašava suodgovornost kršćana za sudbinu svijeta u kojem žive i obvezu uključivanja u javni i politički život. Kao preduvjet za izgradnju istinske demokracije ističe etičku preobrazbu ljudske osobe kroz povratak temeljnim moralnim načelima i humanim vrijednostima.

2.3.2. Uvođenje vjeronauka u škole

U kontekstu traženja duhovnog i etičkog temelja u formiranju mladog demokratskog društva, u crkvenim se krugovima sve glasnije čuju i zahtjevi za ponovnim uvođenjem vjeronauka u javne škole, koji je iz škola bio izbačen 1947. jer je bio protivan ateizaciji koja je prožimala sve školske predmete. Odvojenost Crkve i škole pretvorila se tada u suparništvo i neprijateljstvo, a svrha školovanja se određivala kao stjecanje marksističkog pogleda na svijet, pa se sukladno tome obezvrjeđivao svaki vjerski sadržaj.

Tijekom pola stoljeća u kojem je religija bila izbačena iz škole, Crkva je uspjela izgraditi osebujan sustav župnog vjeronauka kojim se uspješno odupirala službenoj ateizaciji. Osim dobro organiziranog župnog vjeronauka, za učenike se priređuju natjecanja u znanju iz Biblije poznata kao Biblijska olimpijada, a značajno mjesto zauzima i tadašnja novinsko-izdavačka djelatnost kojom se ostale zemlje socijalističkog bloka nisu mogle pohvaliti.

Demokratskim promjenama otvara se mogućnost za ponovno uvođenje vjeronauka u školski obrazovni sustav, što je ujedinilo veliki dio crkvenih krugova oko stajališta da tu mogućnost treba iskoristiti. Oko definiranja modela religijskog obrazovanja ili vjeronauka, razvio se tijekom 1990. čitav niz javnih rasprava u crkvenom i društvenom tisku. Pri tome je osobito bila zapažena inicijativa „Glasa koncila“ koji je ustupio mnogo prostora javnoj diskusiji o uvođenju vjeronauka ili religijske kulture u škole.

⁸⁰ Glas koncila, Kana, Veritas, Crkva u svijetu i dr.

⁸¹ S. Baloban, D. Šimundža, A. Hobljaj, I. Grubišić, S. Kožul i dr.

Zahtjeve za, kako ga tada nazivaju, religijskim obrazovanjem ili vjeronaukom u školi, katolički autori, između ostalog temelje i na Dokumentima Drugog vatikanskog koncila kao što su: Deklaracija o kršćanskom odgoju,⁸² Deklaracija o vjerskoj slobodi,⁸³ Pastoralna konstitucija o Crkvi u suvremenom svijetu,⁸⁴ Dekret o apostolatu laika,⁸⁵ te na apostolskim pobudnicama o vjerskom odgoju: *Evangelii nuntiandi* (1976.), pape Pavla VI.; *Cathecesi tradende* (1994.), pape Ivana Pavla II. te na temeljnim smjernicama o obnovi religioznog odgoja i kateheze koje su napisali biskupi bivše Jugoslavije, pod nazivom Radosno naviještanje Evandjelja (1983.).

U tim se dokumentima polazi od temeljnih ljudskih prava i to prava na odgoj i obrazovanje s kojim su povezana prava vjernika na vjerski odgoj i obrazovanje te prava roditelja da obrazuju svoju djecu u skladu s vlastitim vjerskim ili svjetonazorskim uvjerenjima. O tome Deklaracija o kršćanskom odgoju kaže „zato Crkva visoko cijeni one vlasti i građanska udruženja koja, zbog pluralizma današnjeg društva i zbog potrebne vjerske slobode, pomažu obiteljima da mogu u svim školama svojoj djeci osigurati odgoj usklađen s njihovim moralnim i vjerskim načelima“⁸⁶ (GE 7,1).

U početnim raspravama o uvođenju vjerskog obrazovanja u školski sustav, podjednako su zastupane mogućnost uvođenja konfesionalnog vjeronauka kao i mogućnost uvođenja nekonzfesionalne religijske kulture. Društveni tisak u to vrijeme donosi mišljenja koja negativno gledaju na mogućnost vjeronauka u školi te smatraju da mu je mjesto isključivo unutar crkvene ili vjerske zajednice. Za razliku od društvenog tiska, koji se nije lako mogao osloboditi starih ideoloških spona koje su ga priječile u pristupu otvorenijoj raspravi o uvođenju vjeronauka u škole, u crkvenom su se tisku razbuktale rasprave s argumentima koji su pretežito govorili u prilog školskog vjeronauka, te vrlo rijetkima koji su bili rezervirani i kritički prema vjeronauku u školi.

U tezama za diskusiju o religioznoj dimenziji u obrazovanju, koje su objavljivane u „Glasu koncila“ od sredine 1990. godine (u kojima sudjeluju teolozi A. Hobljaj, J. Baloban, J. Baričević i dr.), iznose se mnogi argumenti u korist uvođenja vjeronauka u škole te naglašava temeljna važnost religiozne dimenzije kao sastavnog dijela čovjekove integralnosti koja treba biti sastavni dio cjelovito odgoja i obrazovanja.⁸⁷ Iznose se i predviđanja o pozitivnim pomacima koji bi uslijedili vođenjem vjeronauka te se navodi kako bi vjernici time bili

⁸² Gravissimum educationis, GE

⁸³ Dignitatis humanae, DH

⁸⁴ Gaudium et spes, GS

⁸⁵ Apostolicam acctuositatem, AA

⁸⁶ Drugi vatikanski koncil Dokumenti, 2008, 380

⁸⁷ J. Baloban, Vjeronauk nakon propasti marksističkog obrazovanja, Glas koncila, 1990/29, 22.VII. 1990, str.4.

priznati kao ravnopravni članovi društva, nadalje, vjeronauk bi pridonio većem angažmanu vjernika laika u društvu, a također se važna uloga vjeronauka vidjela i u duhovnoj preobrazbi društva u Hrvatskoj. Uz ova pozitivna razmišljanja o vjeronauku, javljaju se i kritičniji tonovi koji smatraju da je vjeronauk unutarne pitanje same Crkve te da mora biti povezan sa župom i nedjeljnim okupljanjem vjernika, odbacujući pri tom predviđanja o pozitivnom pomaku koji bi napravio vjeronauk.

Važnost zastupljenosti religiozne dimenzije u odgojno obrazovnom procesu ističe i Katehetsko vijeće tadašnje Biskupske konferencije Jugoslavije (BKJ), koje u svojoj Izjavi o religioznoj kulturi u školi, naglašava da „religiozna dimenzija mora biti zastupljena u školskim programima da pripadnici svih vjeroispovijesti imaju prilike upoznati, čuvati, razvijati vlastiti religiozni, kulturni i nacionalni identitet.“⁸⁸

Pitanjem vjeronauka i aktualnih društvenih promjena bavila se i XVIII. Katehetska ljetna škola u Đakovu, 1990., na kojoj se donosi Prijedlog o vjeronauku (Crnjac i Šimunović, 1991) kojim se podržava uvođenje vjeronauka u škole, unatoč mnogim poteškoćama koje će se javiti. Prijedlog navodi da se vjeronauk u školama temelji na pravu roditelja da djeci osiguraju odgoj i obrazovanje u skladu s vlastitim životnim nazorom te naglašava da vjeronauk mora obuhvatiti samo one učenike koji zajedno s roditeljima izaberu vjeronauk. Za župnu katehezu se ističe da je ona nezamjenjiva u pripravi za primanje sakramenata te da je treba zadržati uz vjeronauk u školi.

Tijekom rasprava o školskom vjeronauku postavljalo se i pitanje o nazivu novog predmeta, o njegovu identitetu kao i o modelu religijskog obrazovanja. Također je bilo više prijedloga i o nazivu predmeta, među kojima se spominju: religiozna kultura, religijska kultura, vjerska kultura te školski vjeronauk. „Vjeronauk“ je kao naziv predmeta nailazio kod pojedinih autora na negativna mišljenja prema kojima je neprikladan za školski predmet koji se ne može izjednačiti s klasičnim vjeronaukom kao izravnim vjerskim odgojem pojedinca. Naime, prema teologu M. Pranjiću, školska religijska disciplina ne zahtijeva da učenik prihvaća vjeru te „s obzirom na odgoj u vjeri (vjeronauk ili kateheza) ta bi se disciplina mogla u krajnjem slučaju smatrati predkatehezom (*praeambula catechesis*), predvjeronaukom. Budući da se po svojoj predmetnosti ne poistovjećuje s vjeronaukom, ne bi imalo nikakva smisla tako je nazvati“ (Razum, 2008, 194).

Usporedno s raspravom o tome treba li uvesti religijsko obrazovanje u škole te kako ga nazvati kao školski predmet, postavljalo se i pitanje modela predmeta takve vrste, tj. treba li

⁸⁸ Kateheza, 1991/3, 21-22

biti informacijski ili informacijsko-formativni, odnosno treba li biti konfesionalni ili nekonfesionalni model vjeronauka.

Na znanstvenom kolokviju Religiozna kultura u školi i društvenim medijima (Razum, 2008, 194), diskusija o predloženim modelima iznijela je mnoge različite stavove i ideje vezane uz identitet školskog religijskog obrazovanja. Tako se, primjerice, iznose mišljenja da se u školi ne može odgajati u vjeri budući da je škola otvorena podjednako vjernicima i onima koji to nisu, stoga se ne smije tražiti usvojenu vjeru od onih koji pohađaju religijsko obrazovanje. Nadalje se iznosi da religijsko obrazovanje nije isto što i klasični vjeronauk, jer vjeronauk pripada u crkvenu zajednicu u kojoj se vjernik odgaja u vjeri, a školsko religijsko obrazovanje se temelji na važnosti religije kao odgojne i društveno-kulturne vrijednosti. Također se upozoravalo da sadržaj budućeg predmeta ne bi smio biti zamišljen tako da poziva na „misionarenje“, budući da posebnu pozornost treba obratiti poštovanju onih koji su druge vjere ili ne vjeruju (isto 196, 197). Predlagao se također i naziv „vjerska kultura“ ili „školski vjeronauk“, dok se naziv „vjeronauk“ smatrao neprikladnim, iz razloga da se istim nazivom za religijski odgoj i obrazovanje u crkvi i školi može dovesti u pitanje župni vjeronauk (isto, 195). Glede statusa predmeta prevladalo je mišljenje kako je najbolje da predmet bude izborni, koji bi nakon izbora postao obavezan.

Na tom su kolokviju predloženi i mogući modeli religijskog obrazovanja kao školskog predmeta, među kojima su:

- model nekonfesionalnog religijskog obrazovanja, pod nazivom religijska kultura
- interdisciplinarni model koji bi integrirao religijske sadržaje u već postojeće humanističke predmete
- konfesionalni model koji bi se nazivao „školski vjeronauk“ ili „religiozna kultura“ te bi bio izborni predmet
- obvezni konfesionalni vjeronauk.

Prvi model (nekonfesionalni) zamišljen je kao opća religijska kultura koja bi uključivala upoznavanje s različitim religijama i njihovim različitim kulturološkim pojavnostima, a mogao bi biti obavezan, izborni ili fakultativni predmet. Zamjerke tom modelu kretale su se oko poteškoća u svezi neutralnosti učenika i nastavnika te u mogućnosti izlaganja učenika riziku skepticizma i agnosticizma. Taj model su prihvaćali pretežno predstavnici manjinskih konfesija, kao i oni bez konfesije.

Prema drugom, interdisciplinarnom modelu, religijska kultura shvaćena je kao unošenje religiozne i duhovne dimenzije u cjelokupni odgojno obrazovni školski i medijski sustav, ali ne kao posebni predmet nego kao sadržaj integriran u bliske humanističke predmete u kojima

bi se unosili neki aspekti opće religijske kulture. Zamjerke tom modelu odnosile su se na praksu koja je pokazala da religijskim sadržajima u interdisciplinarnom modelu nedostaje sustavna interpretacija i međusobna povezanost.

Treći model, „školski vjeronauk“ ili „vjerska kultura“, zamišljen je kao konfesionalni model, usmjeren interkulturno i interkonfesionalno, a bio bi izborni predmet u osnovnim i srednjim školama koji bi nakon izbora postao obvezan. Zagovornici toga modela obrazlažu da bi se na taj način sustavno upoznivala vlastita vjera, kulturni i nacionalni identitet, kao i vjerski, nacionalni i kulturni identitet pripadnika drugih vjera.

Kao četvrti model predlagala se religiozna kultura shvaćena kao konfesionalni vjerski odgoj i obrazovanje, koji bi imao svrhu sustavnog upoznavanja vjere i života po vjeri, ali i sustavno osobno uvođenje u život i djelovanje vjerničke zajednice te bi bio obvezan predmet. No, za ovaj model se zalagao vrlo mali broj sudionika.

Iznoseći argumente u korist modela „školskog vjeronauka“, teolog A. Hoblaj obrazlaže da se vjeronauk iz vjerske zajednice ne može prenijeti u školu te da je strogo konfesionalni model u školi „neodrživ s teološkog, psihološkog i prosvjetnog stajališta“⁸⁹. On predlaže tzv. školski model kojega određuje kao „odgojno-kulturološki pristup religioznim sadržajima“,⁹⁰ koji bi u pogledu sadržaja bio konfesionalan, a u pogledu ciljeva i metodike poštovao bi svjetovni status škole.

Kao sažetak jednog dijela dotadašnjih rasprava te kao poticajno polazište daljnjim raspravama o religijskom obrazovanju u školi, Komisija katehetskog vijeća BKJ i Katehetski institut Katoličkog bogoslovnog fakulteta, uputili su u lipnju 1990. Ministarstvu prosvjete i kulture Republike Hrvatske Promemoriju o religioznoj kulturi u školi i društvenim medijima⁹¹, s kojom su upoznati predstavnici svih većih vjerskih zajednica u Hrvatskoj. Promemorija je iznesena u 10 točaka koje naglašavaju potrebu da se u novoj koncepciji odgojno-obrazovnog sustava u Hrvatskoj, djeci i mladima treba zajamčiti stjecanje odgovarajuće religiozne kulture kao sastavnog dijela vjerskog, kulturnog i nacionalnog identiteta. U tom smislu treba izabrati najprikladniji model školske religiozne kulture, kod čijeg će izbora sudjelovati društvene, državne i crkvene institucije, a tom će se modelu zakonski omogućiti uvođenje u školu kao posebnog, izbornog predmeta. Promemorija naglašava da bi i društveni mediji mogli znatnije pridonijeti u stjecanju kvalitetne religiozne

⁸⁹ Hoblaj, A., Škola i vjeronauk, Glas koncila, 17.lipnja, 1990/24, 4

⁹⁰ isto

⁹¹ Kateheza, 1990/4, 31

kulture te se na kraju izražava spremnost Komisije u pomaganju oko rješavanja pitanja u svezi s realizacijom religiozne kulture u školi.

Na kraju se nakon mnogih rasprava većina sudionika, Katolička crkva kao i većina ostalih vjerskih zajednica, suglasila o potrebi uvođenja drugog modela, dakle konfesionalnog religijskog obrazovanja, interkulturalnog i interkonfesionalnog usmjerenja, koji će učenicima omogućiti sustavno upoznavanje, kako vlastitog tako i tuđeg, vjerskog i kulturnog identiteta. Smatralo se da bi takav model konfesionalnog religijskog obrazovanja, koji u sebi sadrži i elemente opće religijske kulture, mogao pridonijeti kvaliteti hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava, jer mogućnost upoznavanja i poštivanja vlastitog i tuđeg kulturnog i vjerskog identiteta, općenito može pridonositi sve većoj kulturi dijaloga i mira.

Prosvjetni savjet Republike Hrvatske je 10. lipnja 1990. na prijedlog Ministarstva prosvjete i kulture, donio odluku da osnovne i srednje škole trebaju omogućiti održavanje vjeronauka u školskim prostorijama na zahtjev roditelja i učenika, a u organizaciji vjerskih zajednica (Marinović-Bobinac i Marinović-Jerolimov, u Kuburić i Moe, 2006, 50). Prema toj odluci vjeronauk je fakultativni predmet u sklopu izvannastavne školske djelatnosti, a biraju ga učenici i roditelji. Ovom odlukom je vjeronauku bilo omogućeno da uđe u školske prostore, ali time nije imao status školskog predmeta. Stoga se počeo pripremati teren u prvoj polovici 1991. za što skorije uvođenje vjeronauka u škole kao školskog izbornog predmeta obuhvaćenog nastavnim planom i programom.

U rujnu 1990. hrvatski su biskupi donijeli dva bitna zaključka:

1. Prvi zaključak koji je tražio da se što prije zakonski omogući uvođenje vjeronauka kao izbornog školskog predmeta u osnovne i srednje škole. U tom se zahtjevu pozivaju na ulogu škole koja mora stručno i organizirano biti u službi čovjeka te u svom sustavu osigurati i mjesto vjerskom odgoju i obrazovanju.
2. U drugom zaključku biskupi izražavaju očekivanje da se u školskoj godini 1990./91. omogući održavanje vjeronauka u školskim prostorima, tamo gdje je to ostvarivo i gdje, zbog nedostatka crkvenog prostora, postoji potreba za tim⁹².

Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske, 24. siječnja 1991. donosi odluku da se od školske godine 1991./92. uvede konfesionalni vjeronauk u osnovne i srednje škole kao izborni predmet te je u svezi s tim uputilo dopis vjerskim zajednicama o uvođenju vjerske pouke kao izbornog nastavnog predmeta u osnovne i srednje škole⁹³ (Mandarić i sur.,

⁹² Kateheza, 1990/4

⁹³ Dopis Ministarstva prosvjete i kulture Republike Hrvatske vjerskim zajednicama o uvođenju nastave vjerske pouke u osnovne i srednje škole (siječanj 1991)

2011, 35). Pri tome su uzeti u obzir svi standardi međunarodnog prava koji se odnose na ljudska prava i slobode, osobito na vjerske slobode, a koji se temelje na dokumentima kao što su Opća deklaracija o ljudskim pravima (čl.18.), Međunarodni pakt o građanskim i političkim pravima (čl.18.), Međunarodni pakt o gospodarskim, socijalnim i kulturnim pravima (čl.13.) te Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda, prema izmjenama Protokolom br.11.

Ti su standardi ugrađeni u hrvatski Ustav (pročišćeni tekst 23. ožujka, 2011.)⁹⁴, u Ustavni zakon o ljudskim pravima i slobodama i o pravima etničkih i nacionalnih zajednica ili manjina u RH (pročišćeni tekst 31. svibnja 2000., čl. 2.)⁹⁵, te u Zakonu o pravnom položaju vjerskih zajednica (4. srpnja 2002., čl.1. i čl.2.)⁹⁶, a oni jamče pravo osobe na slobodu vjeroispovijesti i njezino slobodno, javno očitovanje te poštivanje slobode i prava roditelja da osiguraju svojoj djeci odgoj u skladu s vlastitim vjerskim uvjerenjima i svjetonazorom te slobodu javnog ili privatnog iskazivanja vjere ili uvjerenja, obredima, prakticiranjem i poučavanjem.

Vjerske zajednice se pak definiraju u Zakonu o pravnom položaju vjerskih zajednica u članku 1. koji kaže da je vjerska zajednica ona koja „ostvaruje slobodu vjeroispovijedi jednakim javnim obavljanjem vjerskih obreda i drugim očitovanjem svoje vjere“ (Zakon o pravnom položaju vjerskih zajednica, Temeljne odredbe, čl.1.); također se u članku 13. govori o vjerskom odgoju i nastavi u odgojnim i obrazovnim ustanovama, u kojem se u točki 2. kaže: „na traženje roditelja ili skrbnika učenika mlađih od 15 godina te na osnovi zajedničke izjave roditelja, odnosno skrbnika i učenika od 15 godina i starijih, u osnovnim školama i srednjim školama ustrojava se nastava vjeronauka kao izbornog predmeta sukladno propisanom nastavnom planu i programu te ugovorom između vjerske zajednice i Vlade Republike Hrvatske“ (Zakon o pravnom položaju vjerskih zajednica, Temeljne odredbe, čl.1.).

Također, isti Zakon u članku 13. naglašava da je „vjerski odgoj u ustanovama predškolskog odgoja i nastava u osnovnim i srednjim školama odvojena od vjerskog odgoja i vjeronauka u vjerskim zajednicama“ (isto).

Za pravno reguliranje katoličkog vjeronauka u osnovnim i srednjim školama te katoličkog vjerskog odgoja u predškolskim ustanovama, važni su Ugovori između Svete

⁹⁴ Dostupno na:

<http://www.usud.hr/uploads/Redakcijski%20procisceni%20tekst%20Ustava%20Republike%20Hrvatske.%20Ustavni%20zakon%20o%20ljudskim%20pravima%20i%20slobodama%20i%20o%20pravima%20etničkih%20i%20nacionalnih%20zajednica%20ili%20manjina%20u%20RH.%202011.%2003.%2003.pdf> (10.05.2013.).

⁹⁵ Narodne Novine, br.105, 24. listopada 2000.

⁹⁶ Dostupno na : <http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/309118.html>.(10.05.2013.).

Stolice i Republike Hrvatske o suradnji na području odgoja i kulture (potpisani 18. prosinca 1996., a ratificirani u Saboru 24. siječnja 1997.)⁹⁷ te provedbeni Ugovor između Vlade Republike Hrvatske i Hrvatske biskupske konferencije (HBK) o katoličkom vjeronauku javnim školama i vjerskom odgoju u javnim predškolskim ustanovama (29. siječnja 1999.)⁹⁸. Ovim su Ugovorima dvije ugovorne strane dogovorile temeljna načela za provedbu prava roditelja na vjerski odgoj svoje djece.

U Ugovorima se ističe uloga Katoličke crkve tijekom hrvatske povijesti pa sve do današnjih dana i to u području obrazovanja, kulture, karitativne i društvene djelatnosti. Prvi Ugovor utvrđuje pravni odnos Crkve i Države, koji obuhvaća javnu pravnu osobnost Katoličke crkve, slobodu djelovanja Crkve i slobodu obavljanja bogoslužja. Drugi Ugovor uređuje odnose između Katoličke crkve i Republike Hrvatske na području odgoja i kulture, a određuju se pitanja povezana s katoličkim školama, katoličkim visokim učilištima i crkvenim institutima te pitanja u svezi nastave vjeronauka u osnovnim i srednjim školama kao i vjerski odgoj u predškolskim ustanovama. U svezi s time uređuju se i prava roditelja u odgoju djece te prava i obveze države prema vjeronauku.

Provedbenim Ugovorom između hrvatske Vlade i HBK (1999.) kojim se potvrđuju Ugovori između Svete stolice i Republike Hrvatske, određuju se uvjeti održavanja katoličkog vjeronauka, među kojima se u članku 1. navodi:

- „(1) Katolički vjeronauk u javnim osnovnim i srednjim školama obvezni je predmet za one učenike koji ga izaberu;
- (2) O izboru katoličkog vjeronauka kao obveznog predmeta daje se pisana izjava ravnatelju škole;
- (3) Za učenike u dobi do 15 godina izjavu (...) daje roditelj odnosno skrbnik, a za učenike starije od 15 godina izjavu daje učenik i roditelj odnosno skrbnik;
- (4) Nastava katoličkog vjeronauka u javnim osnovnim i srednjim školama izvodi se pod istim uvjetima kao i nastava ostalih obveznih predmeta;
- (5) Za formiranje razrednog odjela (...) za izvođenje nastave katoličkog vjeronauka u redovitim prilikama mora biti najmanje sedam (7) učenika“ (Razum, 2008, 293).

U članku 3. govori se o izvođenju vjeronauka u okviru nastavnog plana i programa i to s dva školska sata tjedno. Nastavne planove i programe katoličkog vjeronauka za javne osnovne i srednje škole izrađuje HBK, a na prijedlog HBK donosi ih Ministar prosvjete i športa. Članak 4. namijenjen je „vjeronaučnim školskim udžbenicima koji su u svemu

⁹⁷ Dostupno na: <http://www.nku.hbk.hr/dokumenti/medunarodni-ugovori/59-svetastolicairh01>. (12.04. 2013.)

⁹⁸ isto

izjednačeni sa školskim udžbenicima za obvezni predmet, s time da moraju imati odobrenje HBK, što mora biti navedeno u impresumu udžbenika“ (isto, 294).

U člancima 5. i 6. govori se o uvjetima koje mora zadovoljavati vjeroučitelj da bi mogao predavati školski vjeronauk. Vjeroučitelj/ca u školi, uz ispunjavanje potrebnih uvjeta mora imati i ispravu o kanonskom mandatu (*missio canonica*), a katolički vjerski odgoj i naobrazbu vodi i promiče HBK preko Nacionalnog katehetskog ureda (NKU) (članci 7., 8., i 9.).

Za napredovanje u zvanje mentora i savjetnika te za polaganje stručnih ispita vrijede pak uvjeti i propisi propisani pravilima Ministarstva, o čemu je riječ u članku 10.

O katoličkoj vjerskoj tradiciji ukorijenjenoj u hrvatskoj kulturnoj baštini, koja se mora uzimati u obzir i u javnom hrvatskom školstvu, riječ je u članku 11., dok članci 12. i 13. spominju pravo župnika da izvodi nastavu u školi s nekoliko sati tjedno te mogućnost sastavljanja povjerenstva imenovanog od Vlade i HBK, u slučajevima kada se pojave neka sporna pitanja (Razum, 2008, 296, 297, 298, 299).

Održavanje nastave vjeronauka u školi temelji se i na odobrenim programima školskog vjeronauka za vjerske zajednice tiskanim u posebnom Glasniku Ministarstva prosvjete i kulture Republike Hrvatske od 1991.; zatim na uputama Ministarstva prosvjete i kulture o uvođenju školskog vjeronauka kao izbornog predmeta u osnovnoj i srednjoj školi u Republici Hrvatskoj; Dodatnim pojašnjenjima o uvođenju školskog vjeronauka kao izbornog predmeta u osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj; Uputama o nastavi školskog vjeronauka u osnovnoj i srednjoj školi u Republici Hrvatskoj u školskoj godini 1992./93. (Pranjić, 2004, 289-299).

Donesena je tada i odredba Ministarstva prosvjete i športa o prijelaznom razdoblju kojom su utvrđene posebnosti o načinu zapošljavanja vjeroučitelja, razini i vrsti njihove stručne spreme, stručnom usavršavanju. Tom se odredbom uvažavaju posebnosti i mogućnosti pojedinih vjerskih zajednica te im je pružena mogućnost da riješe pitanje školovanja vjeroučitelja. Također je pri Ministarstvu formirano Povjerenstvo za provedbu Ugovora između Vlade Republike Hrvatske i HBK o katoličkom vjeronauku u javnim školama i u javnim predškolskim ustanovama, koje je bilo sastavljeno od članova Ministarstva i Nacionalnog katehetskog ureda HBK.

U školama je istodobno, osim katoličkog vjeronauka, ostvarena i mogućnost za uvođenje religijskog obrazovanja/vjeronauka i svih ostalih vjerskih zajednica koje su Ministarstvu predložile nastavne programe vjeronauka. Programe vjeronauka do tada su izradile: Katolička crkva, Reformirana kršćanska crkva u Hrvatskoj, Evangelička crkva,

Savez baptističkih crkava u Republici Hrvatskoj, Evanđeoska crkva, Pravoslavna crkva, Pentekostna crkva, Kristova crkva, Židovska općina i Islamska zajednica u Hrvatskoj.⁹⁹

Nakon što je Sabor donio, 16. srpnja 2002., Zakon o pravnom položaju vjerskih zajednica¹⁰⁰, omogućeno je, prema članku 9., svim vjerskim zajednicama u Hrvatskoj da s Vladom Republike Hrvatske sklope ugovore o pitanjima zajedničkog interesa, po uzoru na Ugovor s Katoličkom crkvom.

Takve ugovore o pitanjima zajedničkog interesa, kojima se, između ostalog uređuju pitanja ustrojavanja vjerskog odgoja u ustanovama predškolskog odgoja te nastave vjeronauka u osnovnim i srednjim školama, sklopili su do 23. rujna 2003.: Srpska pravoslavna crkva, Islamska zajednica u Hrvatskoj, Židovska zajednica u Hrvatskoj, Evangelička crkva u Hrvatskoj, Reformirana kršćanska crkva u Hrvatskoj, Evanđeoska (Pentekostna) crkva u Hrvatskoj i njoj u Ugovoru pridružena Crkva Božja i Savez Kristovih Pentekostnih crkava, Kršćanska adventistička crkva u Hrvatskoj i njoj u Ugovoru pridružen Reformirani pokret adventista sedmog dana; Savez baptističkih crkava u Hrvatskoj i njima u Ugovoru pridružena Kristova crkva.¹⁰¹ Nešto kasnije, 10. listopada 2003. potpisuje se ugovor s Bugarskom pravoslavnom crkvom u Hrvatskoj, Makedonskom pravoslavnom crkvom u Hrvatskoj te Hrvatskom starokatoličkom crkvom.¹⁰² Godine 2010. Potpisuje se ugovor o pitanjima zajedničkog interesa s Koordinacijom židovskih općina u Hrvatskoj¹⁰³, a 2011. potpisuje se ugovor sa Židovskom zajednicom Bet Israel.¹⁰⁴ Potpisivanjem ugovora o pitanjima zajedničkog interesa, vlada Republike Hrvatske regulirala je odnose s 15 vjerskih zajednica, čime one dobivaju legitimitet za održavanje nastave vjeronauka u predškolskim ustanovama te osnovnim i srednjim školama.

Također je 30. srpnja 2014. potpisana ugovor o pitanjima zajedničkog interesa između Vlade i Saveza crkava „Riječ života“, Crkve cjelovitog evanđelja te Protestantske reformirane kršćanske crkve¹⁰⁵.

⁹⁹ prema: Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture RH, 1991.

¹⁰⁰ Dostupno na: <http://www.zakon.hr/z/284/Zakon-o-pravnom-polo%C5%BEaju-vjerskih-zajednica>. (24. 05. 2013.).

¹⁰¹ Prema: Obavijesti Ministarstva prosvjete i športa RH, klasa:602-01/03-01/184, urbroj: 532/1-03-1, Zagreb, 23. rujna 2003.

¹⁰² Narodne Novine, 196/03. Dostupno na: <http://www.propisi.hr/print.php?id=3828>. (20.03.2013.).

¹⁰³ Narodne Novine 4/12. Dostupno na: <http://www.propisi.hr/print.php?id=11533>. (20.03.2013.).

¹⁰⁴ Narodne Novine, 4/12. Dostupno na: <http://www.propisi.hr/print.php?id=11534>. (20.03.2013.).

¹⁰⁵ Narodne novine, 9/14. Dostupno na: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_09_112_2151.html. (17.04.2015.).

2.3.3. Nastavni planovi i programi školskog vjeronauka

Promjene na društvenom i na crkvenom planu donose nove odgojno-obrazovne izazove koji zahtijevaju da i područje religijskog odgoja i obrazovanja, odnosno vjeronauka, trajno prati promijenjene uvjete života učenika. To podrazumijeva i trajno praćenje, vrednovanje i usavršavanje vjeronaučne nastave u školama te obnavljanje školskih planova i programa koji trebaju što potpunije odgovoriti zahtjevima za cjelovitim odgojem i obrazovanjem učenika koje uključuje i religioznu dimenziju.

Tijekom više od dva desetljeća vjeronaučni planovi i programi za osnovnu i srednju školu sustavno su promišljali i pratili promjene, kako u suvremenom životnom okruženju učenika tako i u politikama obrazovanja, što je rezultiralo višestrukim obnavljanjem i dopunjavanjem vjeronaučnih planova i programa.

Planove i programe katoličkog vjeronauka u osnovnoj i srednjoj školi donosi i odobrava Hrvatska biskupska konferencija (HBK) koja ih predstavlja resornom Ministarstvu, a ono ih potvrđuje kao službeni školski plan i program. Početak uvođenja konfesionalnog katoličkog vjeronauka u osnovne i srednje škole 1991. popraćen je već pripremljenim vjeronaučnim planovima i programima te udžbenicima za osnovnu školu (koji su do tada bili u uporabi u župnom vjeronauku), dok su za četiri razreda srednje škole udžbenici izdani od 1992. do 1994. Prvi Plan i program katoličkog vjerskog odgoja u osnovnoj školi imao je jasno naznačene programske sastavnice, dok je prvi Vjeronaučni program za srednje škole, iznesen u mnogo sažetijem obliku.

Nakon razdoblja eksperimentalne provjere, 1998. je donesen novi Plan i program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi, a 2002. i novi Program nastave katoličkog vjeronauka za srednju školu, kojega su pratila i dva nova udžbenika, za 1. i 2. razred srednje škole.

S ciljem usavršavanja vjeronaučne nastave u školama, HBK donosi 2003. novi, izmijenjeni Program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi kao cjeloviti vjeronaučni kurikulum uz kojega su izdani i novi udžbenici te radne bilježnice (radne bilježnice su izdane za sve razrede osim za 7. i 8. razred), a za 1., 5. i 6. razred izdani su i priručnici za vjeroučitelje.

Kako bi udovoljili zahtjevima i odrednicama HNOS-a, 2006. donosi se obnovljeni Program katoličkog vjeronauka za osnovnu školu koji je u uporabi do danas, a prema obnovljenom Programu izmijenjeni su i udžbenici te radne bilježnice. Za srednju školu, prema HNOS-ovim odrednicama donosi se 2009. također obnovljeni Plan i program

katoličkog vjeronauka za četverogodišnje srednje škole, a tijekom 2009. i 2010. izdani su i udžbenici za sva četiri razreda srednje škole. Plan i program za trogodišnje srednje škole donesen je 2014., kako bi se olakšao rad vjeroučiteljima koji su do tada sažimali programske sadržaje za treće i četvrte razrede srednjih škola te ih prilagođavali trogodišnjim srednjim školama.

2.3.3.1. Temeljna polazišta Programa katoličkog vjeronauka

Osnovni nacrti temeljnih polazišta programa katoličkog vjeronauka, koja su aktualna do danas, doneseni su već u prvom Planu i programu katoličkog vjerskog odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi, a kasnije se dopunjuju slijedeći dokumente Katoličke crkve među kojima su Dokumenti Drugog vatikanskog koncila, Opći katehetski direktorij (1971.), *Evangelii nuntiandi* (1975.), *Catechesi tradendae* (CT, 1979.), Opći direktorij za katehezu (ODK, 1997.), Radosno naviještanje Evanđelja i odgoj u vjeri (1983.) te Katekizam katoličke crkve (1993.). Iako su Temeljna polazišta iznesena u programu vjeronauka za osnovnu školu, ona se po utemeljenjima, načelima i didaktičko-metodičkim temeljima podjednako odnose i na srednjoškolski vjeronauk. Temeljna polazišta razvijaju se u tri dijela koja obuhvaćaju:

- a) Narav i utemeljenje školskog vjeronauka
- b) Načela školskog vjeronauka
- c) Didaktičko-metodički temelji vjeronaučnog planiranja i programiranja

a) Narav i utemeljenje školskog vjeronauka

Naglašavajući cjeloviti pristup u odgoju čovjeka, vjeronauk promiče osobne, općeljudske, kulturne te religijske vrijednosti, stoga mu Katolička crkva pridaje teološko-crkveno, antropološko-pedagoško i povijesno-kulturno značenje.

1. Teološko-crkveno utemeljenje polazi od mnogih dokumenata Katoličke crkve koji se odnose na odgoj i navještaj vjere, kao što su: Deklaracija o odgoju *Gravissimum educationis*, donesena na Drugom vatikanskom koncilu; apostolska pobudnica pape Ivana Pavla II. *Catechesi tradendae*; pojedini crkveni dokumenti europskih zemalja (primjerice, njemački i austrijski), koji se odnose na katoličku religijsku nastavu; dokument biskupa prijašnje Jugoslavije (BKJ) Radosno naviještanje Evanđelja i odgoj u vjeri. Teološko-crkveno utemeljenje polazi također od poslanja Katoličke crkve u suvremenom svijetu, po kojem je ona „dužna upoznati sve ljude koji to žele s porukom kršćanske vjere o cjelini i najdubljem smislu čovjekova života i svijeta.

Ona to svoje poslanje (...) ostvaruje prikladnim oblicima sustavnog vjerskog odgoja i obrazovanja u crkvenoj zajednici i školi“ (Program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi, 2003, 6).

Uvođenjem vjeronauka u škole Crkvi je omogućeno da ostvaruje svoju zadaću naviještanja Evanđelja kao i svoju zadaću služenja (diakonia), u ovom slučaju, na području odgoja i obrazovanja. Odgojna prisutnost vjeronauka u školi povezuje se s odgojnom zadaćom škole te s pravom roditelja da se njihovoj djeci omogući odgoj u skladu s vlastitim vjerskim ili svjetonazorskim uvjerenjima. Time se suvremena škola potvrđuje kao pluralna, demokratska i vrijednosno usmjerena.

2. Antropološko-pedagoško utemeljenje školskog vjeronauka ima uporište u činjenici da današnje pluralno društvo isprepleteno različitim religijama, kulturama i nacionalnostima, zahtijeva pluralni pristup odgoju i obrazovanju, što je i ostvareno interkulturalnim pristupom koji je općeprihvaćeni pristup u području cjelokupnog školskog odgoja i obrazovanja. Takav pristup zahtijeva da škola svima omogući „upoznavanje, čuvanje i razvijanje vlastitog te upoznavanje i poštivanje tuđeg vjerskoga, kulturnoga i nacionalnoga identiteta“ (Program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi, 2003, 6). Iz toga proizlazi da je potrebno omogućiti onima koji to žele i mogućnost konfesionalnog vjeronauka, kao nastavnog predmeta u javnoj školi. Vjeronauk pak sa svoje strane pridonosi upoznavanju, čuvanju i razvijanju vjerskog i kulturnog identiteta učenika te razvija dijaloški i ekumenski duh u odnosu na druge svjetonazore, religije i kulture.
3. Povijesno-kulturna i društveno-kulturna utemeljenost školskog vjeronauka povezana je s dvama prethodnim utemeljenjima. U ovom se utemeljenju naglašava „bitna povezanost vjerskoga odgoja u školi s povijesnom i društveno-kulturnom tradicijom i baštinom hrvatskoga naroda, kojemu je Katolička crkva dala nemjerljiv prinos u kulturnom i moralnom odgoju naroda na temeljima kršćanskog humanizma“ (isto, 5). Također se naglašava važnost kršćanske baštine u hrvatskom narodu kao i kršćanskih korijena hrvatske i europske kulturne baštine, koji su vidljivi kako na religioznom području tako i na kulturnom, umjetničkom, filozofskom, znanstvenom, pravnom, političkom, etičkom. No, ukoliko učenici nedovoljno poznaju kršćanske izvore, Sveto pismo, crkvenu tradiciju i njezin nauk, ne mogu niti razumjeti vlastitu kulturu i povijest, stoga je za ozbiljni pristup kršćanstvu, kao temelju kršćanske kulture, potreban i vjeronauk u školi. Tim više što on ne pristupa kršćanstvu samo na razini informacije, već polazi iznutra, od poruke koju naviješta.

4. Pravna utemeljenost: uvođenje vjeronauka u školski odgojno- obrazovni sustav jamče različiti pravni dokumenti (ustav, zakoni, ugovori crkvenih i državnih vlasti), a kao najznačajniji dokument, kojim je pravna utemeljenost vjeronauka u školi dobila čvršći zakonski okvir izdvaja se Ugovor između Svete Stolice i Republike Hrvatske o suradnji na području odgoja i kulture (1996.) te provedbeni Ugovor o katoličkom vjeronauku u javnim školama i vjerskom odgoju u javnim predškolskim ustanovama između Vlade Republike Hrvatske i HBK iz 1999.g. Taj ugovor jasno konkretizira detalje odvijanja nastave vjeronauka u javnim školama.

b) Načela školskog vjeronauka

Među načelima školskog vjeronauka navode se:

1. načelo vjernosti Bogu i čovjeku
 2. načelo ekumenske i dijaloške otvorenosti vjeronauka
 3. načelo korelacije
-
1. Načelo vjernosti Bogu odnosi se na „autentično, pravovjerno, potpuno i sustavno komuniciranje i posredovanje otajstava kršćanske vjere“ (Program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi, 2003, 8), dok se vjernost čovjeku očituje u navještaju vjere čiji će govor biti prilagođen dobi slušatelja, društvenoj sredini, kulturi te obliku civilizacije (isto, 8). Učenici kroz vjeronauk uče kritički prosuđivati svoj život, događaje i okruženje u kojem žive, u duhu Evanđelja i vjere. Naime, učenicima se nudi nauk o Bogu, čovjeku i svijetu na načelima „postupnosti, sustavnosti i cjelovitosti“ da bi oni mogli zrelo ostvarivati svoj kršćanski život u obitelji i u društvu (isto, 8-9).
 2. Načelo ekumenske, dijaloške i međureligijske otvorenosti vjeronauka traži upoznavanje, razvijanje i čuvanje vlastitog i tuđeg vjerskog, nacionalnog i kulturnog identiteta (isto, 10) te je ujedno i cilj vjeronauka raditi na otvorenosti prema vjerskim, svjetonazorskim i kulturnim različitostima. Također se naglašava da škola u pluralnom društvu treba i sama promicati pluralnost, stoga se kroz vjeronauk promiče kršćanski i kulturni identitet katoličkih vjernika. U Programu se ističe da je za „dijaloški pristup potrebna jasnoća vlastitog stava i identiteta“ (isto,10) te da „samo osoba koja ima izgrađen vlastiti identitet i osobni stav vjere može razumjeti drugog i različitog i utirati put istinskoj toleranciji i suživotu“ (isto, 10). Nadalje se

navodi da vjeronauk u školi promiče i dijalog vjere i kulture te „tumači u duhu kršćanske poruke (...) temeljne vrijednosti naše kulture i civilizacije kao što su ljudska prava, sloboda, autonomija i dostojanstvo ljudske osobe“ (isto, 11).

3. Načelo korelacije ili korelacijski pristup prožima cjelokupni program vjeronauka, od unutarnje korelacije svih vjeronaučnih sadržaja, preko povezanosti životne situacije učenika i kršćanske objave pa do međupredmetne korelacije u skladu s interkulturnim pristupom u vjeronauku te korelacije školskog vjeronauka i župne kateheze (isto, 12, 13). Ovim se načelom želi ostvariti povezanost između općeljudskog iskustva i kršćanske vjere koji će učenicima pomagati u izgrađivanju njihove vlastite zrelosti vjere. Slijedom interkulturnog pristupa vjerskom odgoju i obrazovanju vjeronauk naglašava i međupredmetnu korelaciju s ciljevima i sadržajima drugih predmeta, osobito hrvatskog jezika i književnosti, povijesti, geografije, likovne i glazbene umjetnosti te religioznog odgoja i obrazovanja drugih vjerskih zajednica.

Korelacija školskog vjeronauka i župne kateheze, povezuje dva tipa sustavnog vjerskog odgoja i obrazovanja, između kojih postoje sličnosti i razlike. Naime, glavna svrha vjeronauka u školi je „sustavno i što cjelovitije upoznavanje vjere u svim njenim vidovima (u učenju, slavljenju i življenju vjere), glavna je svrha župnog vjeronauka (župne kateheze), što cjelovitije i što dublje uvođenje (inicijacija) u osobno iskustvo vjere, koje se najdjelotvornije uči, slavi i živi u konkretnoj vjerničkoj zajednici“¹⁰⁶.

c) Didaktičko-metodički temelji vjeronaučnog planiranja i programiranja

Didaktičko-metodički temelji vjeronaučnog planiranja i programiranja sadrže dvije odrednice, jednu koja kod vjeroučitelja želi potaknuti kreativnost te drugu koja želi u što većoj mjeri osigurati određenost vjeronaučnih ciljeva, sadržaja i metoda. U programiranju vjeronaučne nastave kao sastavnice otvorenog kurikulumu navode se:

- „polazišna situacija tj. vjeroučenik i vjeroučitelj u konkretnim sociogenim i antropogenim uvjetima u kojima se ostvaruje vjerski odgoj i obrazovanje

¹⁰⁶ Poruka hrvatskih biskupa o vjerskom odgoju u školi i župnoj zajednici, Program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi, 2003, 14.

- artikulacija odgojno-obrazovne svrhe vjeronaučne nastave“ (...)
- „vjeronaučni ciljevi i sadržaji“ (...)
- „metodički pristupi i mediji komuniciranja
- „vrednovanje postignutih rezultata u konkretnim vjeronaučnim susretima, u pojedinom godištu i u cjelini kurikulumu“ (Program katoličkog vjeronauka, 2003, 15-16).

Slijedom navedenih sastavnica prilikom programiranja vjeronaučne nastave treba uzimati u obzir društveni, kulturni i vjerski kontekst te u tom okviru razraditi program, odrediti svrhu, opće i posebne ciljeve, izbor sadržaja, metoda i elementi vrednovanja.

Svrha katoličkog vjeronauka obuhvaća postignuća u vjerskom odgoju i obrazovanju na kraju osnovne ili srednje škole, ali se pobliže naznačuje i u svakom od vjeronaučnih godišta te označava razvoj kršćanske osobnosti učenika u skladu s njihovom dobi i razvojno psihološkim datostima. U Temeljnim polazištima se kao svrha katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi navodi:

„sustavno i skladno teološko - ekleziološko i antropološko-pedagoško povezivanje Božje objave i crkvene tradicije sa životnim iskustvom učenika s ciljem ostvarivanja sustavnog i cjelovitog ekumenski i dijaloški otvorenog upoznavanja katoličke vjere na informativno-spoznajnoj, doživljajnoj i djelatnoj razini“ (Program katoličkog vjeronauka, 2013, 37). Određivanje svrhe je važno i za određivanje općih i posebnih ciljeva nastave vjeronauka.

Opći se ciljevi, pak, određuju kao postignuća, među kojima su, primjerice:

- „izgraditi stav otvorenosti prema transcendenciji kao i za postavljanje pitanja o najdubljem smislu čovjekova života i svijeta u odnosu prema vremenitosti i vječnosti; ostvariti zrele ljudske i vjerničke osobnosti (...);“
- „povezati biblijske poruke sa svakodnevnim osobnim i društvenim životom; razviti spoznaju i stav da je Bog pozvao ljude na međusobnu ljubav i zajedništvo“;
- „razviti (..) stav zahvalnosti za Božju beskrajnu ljubav i dobrotu i osposobiti učenike za uzajamno i bratsko služenje, dobrotu, socijalnu pravdu, solidarnost i pomoć te za osjećaj zahvalnosti jednih prema drugima“;
- „upoznati i ucijepiti u vlastiti život cjeloviti kršćanski moral tj. Isusov zakon ljubavi i služenja kao istinski način kršćanskog života; upoznati (..) spasenjsku vrijednost liturgijskih i crkvenih slavlja, sakramenta, pobožnosti i vjerničkog života (...);“
- „upoznati druge i različite od sebe te izgraditi osjećaj poštovanja prema drugim kulturama, konfesijama i religijama (ekumenska i dijaloška dimenzija);“

- “upoznati ulogu obitelji u razvoju osjećajno-društvenog života i razviti osjećaj vlastite odgovornosti u obitelji i široj društvenoj zajednici“ (isto, 37).

Kao glavni izvori sadržaja vjeronauka navode se: Sveto pismo i crkvena predaja, što uključuje tekstove Svetog pisma, liturgijske i tradicijske tekstove, zatim Dokumente Drugog vatikanskog koncila te Katekizam Katoličke crkve. Ciljevi i postignuća vjeronauka, kao i nastavni sadržaji, usmjereni su na cjeloviti odgoj i obrazovanje učenika, kroz stjecanje znanja, vještina, stavova i vrijednosti, čime školski vjeronauk daje svoj doprinos izgrađivanju učenikovog osobnog, vjerničkog, kulturnog i društvenog identiteta. Ujedno se ističe da je vjeronaučnoj nastavi potreban multimetodički pristup u primjeni različitih otvorenih metodičkih sustava, među kojima su interpretacijsko-analitički, meditacijsko-stvaralački, heuristički, predavački, problemsko-stvaralački sustav i drugi. Time se stvaraju uvjeti za inovativnu, suradničku i integriranu nastavu u kojoj se svi sudionici potiču na aktivno i stvaralačko sudjelovanje.

2.3.3.2. Prvi Plan i program katoličkog vjerskog odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi i Vjeronaučni program za srednje škole (1991.)

Prvi privremeni nastavni planovi i programi za vjeronauk u osnovnoj i srednjoj školi objavljeni su u Glasniku Ministarstva prosvjete i kulture Republike Hrvatske za školsku godinu 1991./1992. Tu se mogu naći planovi i programi onih vjerskih zajednica koje su ih dostavile tadašnjem Ministarstvu prosvjete i kulture Republike Hrvatske. Među njima je najdetaljnije razrađen Plan i program katoličkog vjerskog odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi, s naznačenim temeljnim polazištima, svrhom i ciljevima, metodičkim uputama, podjelom na tematske cjeline i nastavne jedinice te preporučenim, već postojećim udžbenicima koji su se koristili u župnoj katehezi.

Katolički Vjeronaučni program za srednje škole, u istom je Glasniku predstavljen s općim uputama u kojima se navode ciljevi, odgojno-obrazovna načela te raspored tema za svako pojedino godište.

Programi ostalih vjerskih zajednica izloženi su u vrlo sažetom obliku s tek naznačenim osnovnim tematskim cjelinama, a odnose se pretežno na osnovne škole.

Među vjeronaučnim programima objavljenim u navedenom Glasniku Ministarstva prosvjete i kulture Republike Hrvatske iz 1991., zastupljeni su: katolički, pravoslavni, islamski, židovski, adventistički, evangelički te program zajednice Crkve Isusa Krista svetaca posljednjih dana. Planirano je također da se nastava vjeronauka kao izbornog predmeta, prema nastavnom planu izvodi dva sata tjedno u osnovnoj i srednjoj školi, uz najmanje sedam

učenika u odgojno-obrazovnoj skupini. Uvođenje u škole teklo bi postupno, ovisno o zastupljenosti stručno obrazovanih vjeroučitelja.

Od samih početaka se u katoličkom školskom vjeronauku koriste udžbenici koji su već postojali i koristili se u župnoj katehezi, a među kojima su: „U tvojoj radosti Gospodine“, za prvi razred; „Pozvani na gozbu“ za drugi razred; „Katekizam 3“ i „Katekizam 4“ za treći i četvrti razred; „Pođimo zajedno“ za peti razred; „Put u slobodu“ za šesti razred te „Snagom duha“ za sedmi i osmi razred. Udžbenike za drugi, peti, šesti, sedmi i osmi razred izradili su autori hrvatskih radnih ekipa Symbolon i PAKS, a izdala ih je Kršćanska sadašnjost iz Zagreba, dok su ostali udžbenici (za prvi, treći i četvrti razred) prevedeni s njemačkog jezika.

Također su i udžbenici za srednjoškolski katolički vjeronauk izdani u vrijeme početka uvođenja školskog vjeronauka pa tako 1992. izlaze „Jeka duše“ za prvi razred srednje škole i „Zov slobode“ za drugi razred, a 1993. izlazi udžbenik „Na izvorima“ za treći razred te „Životu ususret“ za četvrti razred srednje škole, svi u izdanju Katehetskog salezijanskog centra u Zagrebu.

Treba također spomenuti da je u srednjoj školi od školske godine 1995./96., kao alternativni predmet vjeronauku, u škole uveden predmet „etika“, čime se pridonijelo ravnoteži religiozno-etičkih sadržaja kod školskih izbornih predmeta, kao i mogućnosti da se zadovolje zahtjevi za različitim svjetonazorskim obrazovanjem učenika.

2.3.3.3. Plan i program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi (1998.) i Program nastave katoličkog vjeronauka za srednju školu (2002.)

Godine 1998. donosi Nacionalni katehetski ured Hrvatske Biskupske Konferencije (HBK) obnovljeni Plan i program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi,¹⁰⁷ koji je izrađen na temelju teorijske i praktične provjere Plana i programa katoličkog vjerskog odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi iz 1991. Novi plan i program kurikularno je koncipiran, s otvorenim nastavnim tijekom koji ostavlja dovoljnu slobodu vjeroučiteljima u oblikovanju pojedinih vjeronaučnih susreta te ga u lipnju 1998. potvrđuje Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske. Najavljena je tada i skora izrada novih udžbenika te priručnika za nastavnike.

Nekoliko godina kasnije donesen je i novi eksperimentalni Program nastave katoličkog vjeronauka za srednju školu, koji je nakon primjene u školskoj godini 2000./2001. doraden te je donesena konačna verzija Programa koju je odobrila HBK u listopadu 2001., a

¹⁰⁷ U izdanju Nacionalnog katehetskog ureda HBK i Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske.

Ministarstvo prosvjete i športa u lipnju 2002. Program nastave katoličkog vjeronauka za srednju školu¹⁰⁸ sastavljen je od dvije cjeline: program za četverogodišnje škole i program za trogodišnje škole. Za učenike prvih i drugih razreda svih srednjih škola program je bio u potpunosti jednak, dok je za učenike trećeg razreda trogodišnjih škola program bio sažet od gradiva koje učenici četverogodišnjih škola redovito uče u trećem i četvrtom razredu. U Programu pak nisu tada navođene posebnosti pojedinih srednjoškolskih smjerova te je stoga uloga vjeroučitelja bila vrlo važna u prilagodbi Programa za pojedina strukovna usmjerenja. Program za svako pojedino godište navodi između pet i više nastavnih cjelina, čiji je okvirni sadržaj podijeljen na nekoliko nastavnih tema, koje se mogu obrađivati u više nastavnih sati. Na početku svake nastavne cjeline navedeni su ciljevi i zadaci s osnovnim didaktičkim uputama i prijedlozi s elementima vrednovanja. Kao pomoć u obradi nastavnih sadržaja vjeroučiteljima je ponuđen niz didaktičkih uputa te izbor pomoćne literature.

Za prvi razred izdan je 2003. i novi udžbenik pod naslovom „Smisao života“, autora R. Paloša i suradnika, u izdanju Katehetskog salezijanskog centra u Zagrebu, a 2004. isti izdavač izdaje i udžbenik za drugi razred, pod nazivom „Održivi svjedoci“, istog autorskog tima.

2.3.3.4. Program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi (2003.)

Prateći i usavršavajući vjerski odgojno obrazovni rad u školama, HBK donosi 2003., novi, izmijenjeni i dopunjeni Program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi, koji je uz neke izmjene i danas u upotrebi. U izradi Programa uzimaju se u obzir dotadašnja postignuća, ali i europska iskustva i programi školskog vjeronauka. Novi Program koncipiran je kao cjeloviti vjeronaučni kurikulum na načelima otvorenog kurikulumu, čime se daje čvrsti okvir vjeronaučnoj nastavi te omogućuje sloboda i kreativnost vjeroučitelja, koja najviše može doći do izražaja u izradi izvedbenog programa u kontekstu okruženja i škole. Vjeronaučni kurikulum u središte stavlja učenika i njegovu životnu situaciju, a ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva usklađuje s mogućnostima i potrebama učenika. Ciljevi i sadržaji pojedinih godišta usklađeni su s načelima postupnosti i stupnjevitosti u strukturiranju vjeronaučnih teoloških i antropoloških sadržaja, a pojedini dijelovi sadržaja još su bolje prilagođeni odgojno-obrazovnim ciljevima. Ovim se promjenama namjeravala ostvariti kvalitetnija integriranost vjeronauka s ciljevima suvremene škole te što bolja korelacijska povezanost školskog vjeronauka i župne kateheze.

¹⁰⁸ U izdanju HBK I Nacionalnog katehetskog ureda.

Uz pojedinu nastavnu cjelinu navode se i metodičke upute s prijedlozima za što kvalitetniju i kreativniju vjeronaučnu nastavu, zatim se donose prijedlozi za međupredmetno povezivanje te se za svaku nastavnu cjelinu donose i elementi praćenja i vrednovanja. Vrednovanje postignutih rezultata odnosi se na praćenja, vrednovanja, provjere i ocjenjivanja postignutih ciljeva učenika, zadataka i rezultata učenja te vrednovanje vjeroučiteljevog vlastitog rada (Program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi, 2003, 28). Predlaže se ocjenjivanje četiri aspekta postignutih rezultata nastave, a to su: znanje, stvaralačko izražavanje, zalaganje i kultura međusobne komunikacije. Posebno se ističe i vjeroučiteljeva zadaća redovitog kritičkog osvrtu na vjeronaučni susret i vlastiti rad s ciljem poboljšanja kvalitete vjeronaučne nastave.

Naglašava se da Program stvara temelj i okvir za daljnju izradu vjeronaučnih udžbenika, radnih bilježnica te priručnika za vjeroučitelje. Vjeroučitelji će se pak u oslanjanju na „Plan i program“ voditi načelom „kreativne vjernosti“ (isto, 32) kako bi ga što potpunije prilagodili učenicima i konkretnoj životnoj situaciji.

Uz Program su doneseni i novi udžbenici za vjeronauk s radnim bilježnicama (radne bilježnice nisu izrađene za 7. i 8. razred) te Priručnici za vjeroučitelje, za 1., 5. i 6. razred. Udžbenike i radne bilježnice za prvi i drugi razred izdao je „Glas koncila“, dok je za ostale izdavač bila „Kršćanska sadašnjost“, a udžbenici su:

- prvi razred, J. Jakšić i K. Mićanović, „Učimo ljubiti Boga i ljude“
- drugi razred, J. Jakšić i K. Mićanović, „Rastimo u zahvalnosti“
- treći razred, I. Pažin i autorski tim, „Za stolom ljubavi i pomirenja“
- četvrti razred, I. Pažin i A. Pavlović, „Na putu vjere“
- peti razred, R. Razum, „Ja sam put“
- šesti razred, R. Razum, „Pozvani na slobodu“
- sedmi razred, J. Periš i autorski tim, „Zajedno u ljubavi“
- osmi razred, J. Periš i autorski tim, „S Kristom u život“.

2.3.3.5. Plan i program katoličkog vjeronauka za osnovnu školu (2006.) i Plan i program katoličkog vjeronauka za četverogodišnje srednje škole (2009.)

Od školske godine 2006./2007. pa do danas, katolički vjeronauk u osnovnim školama izvodi se po nastavnom planu i programu izrađenom prema elementima Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda (HNOS) iz 2005., kojim se željelo unaprijediti kvalitetu odgojno-obrazovnog sustava, a koji predstavlja „cjeloviti pristup obrazovnom procesu i uključuje ciljeve odgoja i obrazovanja, odgojno-obrazovne sadržaje, prijedloge metoda

poučavanja, očekivane ishode učenja i poučavanja te nastavno okružje“ (Vodič kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu, 2005, 2).

Ciljevi HNOS-a bili su usmjereni rasterećenju učenika koje se želi postići smanjivanjem enciklopedijskih sadržaja i njihova zapamćivanja i reproduciranja. Nastava se pak usmjerava prema učeniku i njegovim sposobnostima s ciljem stjecanja „trajnih i uporabljivih znanja; stjecanja sposobnosti i umijeća; razvijanja sposobnosti za rješavanje problema i donošenje odluka; razvijanja poduzetničkog duha; osposobljavanja za cjeloživotno učenje; jačanja odgojne uloge škole; uvođenja učenika u istraživački usmjerenu nastavu; stjecanja socijalnih i moralnih navika i sposobnosti“ (Vodič kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu, 2005, 12). Učenici postaju aktivni sudionici u nastavi koji uče istraživanjem i otkrivanjem, čemu pridonose i novi oblici i metode učenja kao što su projektno učenje, iskustveno i istraživačko učenje te problemsko učenje. Aktivne metode učenja potiču razvijanje duha solidarnosti, odgovornosti, poštovanja bližnjih te izgrađivanje kritičkog stava kod učenika.

HNOS se eksperimentalno provodio u 5% osnovnih škola u Hrvatskoj, tijekom školske godine 2005./2006., a od školske godine 2006./2007. prisutan je u svim osnovnim školama u Hrvatskoj, prema novom nastavnom planu i programu u koji je uključen i vjeronauk.

Novi Program katoličkog vjeronauka¹⁰⁹ izrađen je prema HNOS-ovim odrednicama 2006., a u upotrebi je i danas. Naime, s ciljem rasterećenja učenika unose se izmjene u Program iz 2003., reducira se broj tema kao i sadržaji pa se tako broj prijašnjih nastavnih tema koje su se u pojedinim godištim kretale od 30-35 tema, smanjuje na 22-27 nastavnih tema. Tako su, primjerice, manje zastupljene povijesne činjenice o razvoju kršćanstva i Katoličke crkve, a više biblijski sadržaji. U novi Program se uvode i ključni pojmovi te određuju pojedinačni ciljevi, odnosno odgojno obrazovna postignuća. Također se uz svaku pojedinu temu određuje i potrebno prethodno znanje, navode se novi stručni nazivi koji se uvode tijekom nove nastavne teme, uvode se prijedlozi za metodičku obradu, dodatne ilustracije (filmovi, likovna djela), preporuke za međupredmetnu korelaciju, izborni sadržaji za darovite učenike kao i prijedlozi za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Prema novom Programu iz 2006. napravljene su izmijene u postojećim udžbenicima te radnim bilježnicama kako bi se prilagodili zahtjevima HNOS-a.

¹⁰⁹ Dostupno na : <http://www.nku.hbk.hr/index.php/planovi-i-programi-za-katolicki-vjeronauk/94-program-katolickoga-vjeronauka-u-osnovnoj-skoli>. (27.10. 2013.)

No, treba napomenuti da je već Program iz 2003. sastavljen kao cjeloviti vjeronaučni kurikulum u kojem je opsežno izneseno utemeljenje i didaktičko-metodička načela vjeronauka u školi, a u nastavnim cjelinama su oblikovane didaktičke varijable u rasponu od polazišne situacije učenika u svakom pojedinom godištu, određivanja ciljeva, tema, sadržaja, didaktičkih uputa, do međupredmetne korelacije i evaluacije vjeronaučne nastave. Time je već i Program katoličkog vjeronauka iz 2003. sa zahtjevima za suradničkom i integrativnom nastavom umnogome anticipirao odgojno-obrazovna polazišta HNOS-a.

Naime, HNOS preporučuje kao posebnu vrijednost provođenje integriranog odgoja i obrazovanja i korelacijsko-integracijsku nastavu, koja se već u vjeronaučnom Programu iz 2003. promicala kroz horizontalnu i vertikalnu povezanost različitih vjeronaučnih područja, ciljeva i sadržaja. Uz to se kroz vjeronaučnu nastavu promicala i međupredmetna povezanost s drugim nastavnim predmetima, osobito s hrvatskim jezikom, likovnim i glazbenim odgojem, povijesti i geografijom, budući da vjeronaučna nastava uz vjersko-odgojnu zadaću, ima zadaću tumačiti temeljne vrijednosti kulture u duhu evanđelja, kršćanske poruke i tradicije. Naime, „u komplementarnom suodnosu s drugim školskim predmetima“ vjeronauk promiče „cjeloviti i sustavan odgoj čovjeka“, a budući da je „religioznost integralna činjenica čovjekove osobnosti i kulture, autentičan i cjelovit odgoj u školi zahtijeva da se religiozna dimenzija odgoja (...) ugradi u različita obrazovna područja“ (HNOS, 336). Zadaća je vjeronauka omogućiti učenicima susret s osobom i porukom Isusa Krista te što cjelovitije, dijaloški i ekumenski otvoreno upoznavati katoličku vjeru u njezinu učenju, slavljenju i življenju (prema: isto, 338). Kao svrha katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi navodi se „sustavno i skladno teološko - ekleziološko i antropološko - pedagoško povezivanje Božje objave i crkvene tradicije sa životnim iskustvom učenika (Program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi, 2003, 37). Time se učenicima želi omogućiti da u duhu Evanđelja i kršćanskih vrijednosti izgrade zrelu ljudsku i vjerničku osobnost kako bi se odgovorno mogli suočavati s izazovima života na osobnoj i društvenoj razini. Program katoličkog vjeronauka poštuje i uvažava razvojno-psihološke datosti i potrebe učenika te sukladno tim uvjetima prilagođava odgojno-obrazovne ciljeve, postignuća, nastavne sadržaje te metode rada.

U Programu je po godištima zastupljeno od 7-10 nastavnih cjelina koje sadrže po nekoliko nastavnih jedinica. Pregled Programa za osnovnu školu (HNOS, 338-365) pokazuje da su u prvom vjeronaučnom godištu nastavne cjeline (Naši vjeronaučni susreti, Otkrivamo znakove Božje dobrote, Ljudi i poslije smrti žive s Bogom, Isusovo rođenje, Isus susreće ljude, Isusovo uskrsnuće, Zajedno smo uvijek radosni, Izborne teme: Mali misionari, Radujemo se školskim praznicima i ostajemo povezani), usmjerene upoznavanju učenika s

temeljnim činjenicama kršćanske vjere i prvom porukom Radosne vijesti, u čijem ozračju se promiče njihov duhovni i moralni razvoj.

Drugo godište u nastavnim cjelinama (Ponovno smo zajedno, Bog je čudesno stvorio svijet i ljude, Isus-dar Božji zemlji i ljudima, Isusovi prijatelji, Život je lijep i težak, Lijepo je kad braća žive zajedno, Izborne teme: Naša zahvalnost Bogu i ljudima, Naša zahvalnost svecima i pokojnicima, Zahvalni idemo u radost života) želi produbiti susret učenika s kršćanskom vjerom, kao i osjećaj povjerenja u Boga koji ih ljubi te izgrađivati sposobnost učenika da djeluju u skladu s vjerom.

Treće godište u nastavnim cjelinama (Bog-tajna našeg života, Isus je s nama, Bog je naš Spasitelj, Bog je došao među ljude, Isusov poziv na pomirenje, U Euharistiji-Isus je među nama, Izborne teme: Isusov zakon ljubavi, Slavlje prve pričesti u župi, Na praznicima svjedočimo Isusovu dobrotu) priprema učenike za Euharistiju koju otkrivaju kao izvor i vrhunac kršćanskog života i zajedništva među vjernicima. Središnja tema zajedništva povezuje se uz prihvaćanje kršćanskih vrijednosti te razvijanje sposobnosti potrebnih za život u zajednici.

Nastavne cjeline četvrtog godišta (Zemlja je naša i Božja kuća, S Bogom na putu života, Božji nas glasnici zovu, Isus je Sin Božji-Njega slušajte, Na Isusovu putu-slijedimo njegovo djelo, Gradimo Kristovu Crkvu, Izborne teme: Bog poziva ljude na put dobrote, Božji Zakon u životu židovskog dječaka, Božja riječ i krštenje-hrvatski kršćanski korijeni) usmjerene su na Božji poziv učenicima da upoznaju Krista, njegovu poruku i nauk te da prema tom nauku svakodnevno žive.

Peto godište kroz svoje nastavne cjeline (Ja i drugi zajedno, Religija u životu čovjeka: Božji tragovi, Biblija: knjiga nad knjigama, Početci biblijske povijesti/vjere, Bog u povijesti izabranog naroda: izraelski kraljevi, Isus Krist - ostvaritelj novoga svijeta, Život prvih kršćana. Uloga sv. Petra i sv. Pavla u širenju Isusove poruke, Kršćani među nama: uzori vjere u hrvatskom narodu, Čovjek se obraća Bogu molitvom i pjesmom, Izborne teme: Vjerski život Židova, muslimana i pripadnika drugih religija, Biblija u filmu, književnosti i likovnoj umjetnosti, Dijelovi svijeta kojima se danas kršćanstvo intenzivno širi, Živjeti u ritmu liturgijske godine, vrijeme kroz godinu, božićni i uskršni ciklus) upoznaje učenike s temeljnim kršćanskim znanjima, kao i s kršćanskim i općeljudskim vrijednostima koje će učenicima pomoći u izgrađivanju kršćanskih odnosa u njihovu životnom okruženju. Te se vrijednosti razvijaju u procesu identifikacije s sobama iz židovske i kršćanske povijesti koji su prihvatili Božji plan, a vrhunac toga procesa se događa u susretu s osobom i djelom Isusa Krista.

Šesto godišće kroz nastavne cjeline (Živjeti u miru i slobodi, Iz ropstva u slobodu-Bog vodi svoj narod u slobodu, Isus Krist-naš osloboditelj i spasitelj, Crkva-novi Božji narod, Crkva kroz povijest, Sakramenti i kršćanska inicijacija, Crkveni jezici i kultura, Marija u Crkvi, Izborne teme: Rimski biskup, Život redovnika/redovnica, Crkveno graditeljstvo, Živjeti u ritmu liturgijske godine, vrijeme kroz godinu, božićni ciklus, uskrсни ciklus) vodi učenike u život po vjeri koji se povezuje s iskustvom slobode. Učenicima se otvara pogled na istinsku slobodu koja je povezana s istinom, pravdom, mirom i ljubavlju, a jedini osloboditelj čovjeka jest Bog. Bog u Starom zavjetu oslobađa svoj narod, a u Novom zavjetu Isus Krist poziva sve ljude u slobodu gdje je on istinski osloboditelj od zla, grijeha i smrti.

Kroz nastavne cjeline sedmog godišća (Upoznajmo i izgradimo vlastitu osobnost, Dekalog-pravila za život u ljubavi i slobodi, Židovski narod i vjera, Proroci-Božji glasnici, Da svi budu jedno, Potreba pomirenja i oprostjenja, Tajna smrti i kršćanska vjera u vječni život, Izborne teme: Živjeti u ritmu liturgijske godine, vrijeme kroz godinu, božićni i uskrсни ciklus) produbljuje se upoznavanje središnjih istina kršćanske vjere koje će pomagati učenicima u sagledavanju i prevladavanju problema njihova tjelesnog, moralnog i duhovnog razvoja.

Nastavne cjeline osmog godišća (Upoznajmo i izgrađujemo svoj život, Čovjekovo traganje za živim Bogom, Tajna svijeta i čovjeka u svjetlu Biblije, Katolička Crkva i kršćanstvo u Hrvata, U Isusu Kristu upoznajemo pravoga Boga, Potvrda-snaga kršćanskog poslanja, Biti kršćanin u Crkvi i u društvu, Izborne teme: Živjeti u ritmu liturgijske godine, vrijeme kroz godinu, božićni i uskrсни ciklus) vode učenike u njihovu traganju za odgovorima na pitanja smisla, prema spoznaji Boga kao stvoritelja svijeta koji poziva učenike da budu „sustvaratelji“ vlastitog životnog smisla. U svjetlu Božje riječi, učenici se upućuju u kršćanski život koji će ih voditi ostvarenju cjelovite ljudske i kršćanske dimenzije života.

Nakon donošenja novog Plana i programa katoličkog vjeronauka za osnovnu školu 2006., prema kurikulumskim odrednicama HNOS-a donesen je 2009. novi, izmijenjeni Plan i program katoličkog vjeronauka za četverogodišnje srednje škole. U Planu i programu iz 2009. neke od tematskih cjelina iz prijašnjeg Plana objedinjuju se u jednu cjelinu, neke tematske cjeline se djelomično sadržajno preoblikuju, a neke se pak premještaju unutar tijeka Plana i programa kako bi se bolje integrirali u teme koje su im sadržajno srodne.

Naglašava se da je vjeronauk po svojoj odgojnoj obrazovnoj zadaći primarno usmjeren na osobu Isusa Krista i njegovo otkupiteljsko djelo, zatim na povijesne, kulturne i umjetničke izražaje kršćanstva te ulogu kršćanske vjere i Katoličke crkve u povijesti i danas. Srednjoškolski vjeronauk želi učenicima pružiti potpuno poznavanje katoličke vjere, pomoći

im da razviju svoje duhovne sposobnosti, moralnu svijest, vrijednosne orijentacije te kritički stav prema životu i svijetu. Promičući duh snošljivosti i ekumenizma osposobljava učenike za dijalog i poštovanje drugih i drugačijih u današnjem multikulturnom društvu. Program za svako pojedino godišće navodi između pet i više nastavnih cjelina, čiji je okvirni sadržaj podijeljen u nekoliko nastavnih tema, koje se mogu obrađivati u više nastavnih sati. Na početku svake nastavne teme navedeni su: ključni pojmovi koji određuju bitne sadržaje teme i usmjeruju na njeno metodičko oblikovanje, zatim odgojno-obrazovna postignuća koja se očekuju od učenika i koja ujedno služe kao smjernice za vrjednovanje te prijedlozi za metodičku obradu pojedine teme. Program je vođen načelom korelacije teoloških i antropoloških zahtjeva poštujući teološke zahtjeve kao i egzistencijalnu važnost sadržaja za učenike, a ujedno je otvoren za korelaciju i s drugim predmetima (Plan i program katoličkog vjeronauka za četverogodišnje srednje škole, 2009, 4, 5).

U Programu se navodi važnost stjecanja religioznih sposobnosti koje učenicima omogućuje srednjoškolski vjeronauk, a među njima su, primjerice: „razumijevanja čovjeka kao religioznog bića“; „upoznavanja kršćanstva, osobito katoličke vjere, nositeljice povijesti i kulture hrvatskog naroda te drugih naroda na ovim prostorima, zatim njezinu nezamjenjivu ulogu u suvremenom društvu“; „sposobnost kritičkog propitivanja i prosudbe različitih oblika religioznog i vjerskog mišljenja i ponašanja“; „upoznavanje s drugim religijama, konfesijama i svjetonazorima, promicanje ekumenskog zajedništva, te usvajanje stava tolerancije, dijaloga i suradnje s drugima i drugačijima“ (isto, 4). Sve to ukazuje da vjeronauk „gradi mostove prema drugim nastavnim predmetima“ (isto, 4), ali i prema svijetu i kulturi u kojoj mladi žive, osposobljavajući ih za izgrađivanje vlastitih kršćanskih stavova.

S promjenama Programa usklađeni i postojeći udžbenici za prvi i drugi razred te novi za treći i četvrti razred:

- prvi razred, Vuletić, D. i sur., „Tražitelji smisla“, Kršćanski salezijanski centar
- drugi razred, Vuletić, D. i sur., „Odvažni svjedoci“, Kršćanski salezijanski centar
- treći razred, Čaplar, D. i sur., „Životom darovani“, Kršćanska sadašnjost
- četvrti razred, Filipović, A.T. i sur., „Svjetlom vjere“, Kršćanska sadašnjost.

Za trogodišnje srednje škole je 2014. donesen „Plan i program katoličkog vjeronauka za trogodišnje srednje škole“, što će vjeroučiteljima znatno olakšati rad.

Pregled nastavnog programa za četverogodišnju srednju školu po godištima, otkriva da nastavne cjeline u prvom godištu (Potraga za smislom, Čovjek religiozno biće, Objava i sveto pismo, Isus Krist-vrhunac Objave te Tajna stvaranja-govor znanosti i govor vjere), imaju težište na religioznoj dimenziji postojanja gdje učenici u suočavanju s temeljnim

pitanjima smisla, izgrađuju osobni stav u prihvaćanju Isusa Krista koji osmišljava čovjekov život; nadalje slijedi upoznavanje drugih vjera te napuštanje predrasuda i stereotipa o drugima i drugačijima te se završava upoznavanjem govora znanosti i govora vjere koji su komplementarni i međusobno se dopunjuju, a ne isključuju. Za prvo godišće u upotrebi je i udžbenik „Tražitelji smisla“ autora D. Vuletića i suradnika, u izdanju Katehetskog salezijanskog centra u Zagrebu.

Nastavni program drugog godišća i nastavne cjeline (Sloboda-izbor i odgovornost, Život s Crkvom i u Crkvi, Zajednica koja oslobađa i služi- povijest Crkve, S Crkvom na putu vjere i slobode), usredotočene su: na zajednicu vjernika-Crkvu; na uvođenje u otkrivanje spasenjskog Božjeg djelovanja u sakramentima; na sakramentalnu dimenziju kršćaninova života te teološki i biblijski aspekt sakramenata; ulogu Crkve u razvoju kulture i znanosti kroz povijest i u današnjem vremenu; na odgovornu ulogu vjernika za angažiranje u svijetu; na situaciju učenika koji u ovom razdoblju života tragaju za vlastitom slobodom koja treba izrasti u odgovornu slobodu zauzetu za dobro, pri čemu se ističe dobrovoljstvo kao vid zalaganja za zajedničko dobro. Za ovo vjeronaučno godišće u upotrebi je udžbenik „Ođvažni svjedoci“, (D.Vuletić i suradnici) u izdanju Katehetskog salezijanskog centra u Zagrebu.

Treće godišće u nastavnom programu (Kršćansko poimanje čovjeka, Čovjek moralno biće, Ljubav prema Bogu i bližnjemu-temelji kršćanske moralnosti, Muško i žensko-stvori ih, Dostojanstvo ljudskog života) ističe životna pitanja povezana s moralnošću, upoznavanjem i priznavanjem općeljudskih religioznih vrijednosti, moralnih načela i pravila, upućuje na stvaranje etičko-moralne svijesti kod učenika, ističe se da kršćanska vjera nudi moralna načela u Božjem zakonu koji pomaže u stvaranju cjelovite ljudske osobnosti, potiče se na odgovornost prema Bogu, sebi i drugima, ukazuje se na vrednovanje doprinosa i značenja braka te dostojanstva ljudskog života. U upotrebi je i udžbenik za treći razred „Životom darovani“, autora D. Čaplara i suradnika.

Kod nastavnog programa četvrtog godišća, u nastavnim cjelinama (Suvremeni čovjek pred pitanjem Boga, Biblijska slika Boga i iskustvo Boga, Ljudski rad i stvaralaštvo, Izazovi znanstveno tehničkog napretka, Kršćanska nada u budućnost), uočava se napetost između vjere i nevjere sa svim posljedicama, razlike i sličnosti biblijskog i suvremenog govora o Bogu, obrađuju se teme tehnološkog napretka, zvanja, zanimanja i rada s ciljem uključivanja učenika u društvo uz etička načela i solidarnost te zalaganje za opće dobro, a vrhunac je tema o kraljevstvu Božjem, prihvaćanju njegovih vrijednota i konačnom ostvarenju cjelovitosti ljudske osobe i svega stvorenja. Prateći udžbenik za četvrto godišće nosi naslov „Svjetlom vjere“, autorice A.T.Filipović i suradnika.

Srednjoškolski vjeronaučni program te prateći udžbenici utemeljeni na nauku Katoličke crkve, naglasak stavljaju na kršćanske vrijednosti i njihov značaj u formiranju kršćanskog-katoličkog identiteta vjeroučenika te na ekumensku i dijalošku otvorenost, osobito prisutnu u govoru o drugim kršćanskim konfesijama i velikim religijama.

U središtu vjeronaučnog odgoja i obrazovanja postavljen je učenik i razvoj njegovih sposobnosti u duhu etičkih vrijednosti, što je povezano sa stjecanjem znanja, sposobnosti i vještina potrebnih za uključivanje u život današnjeg demokratskog društva. Po svojim ciljevima i sadržajima vjeronauk, kao i ostali školski predmeti, pridonosi općim i posebnim ciljevima odgoja i obrazovanja, što se osobito odnosi na doprinos vjeronauka u odgoju religiozne, moralne i duhovne dimenzije učenikova identiteta. Time vjeronauk, u suradnji s ostalim školskim predmetima, daje i svoj doprinos cjelovitom odgoju i obrazovanju učenika, pripremajući ga za aktivno i odgovorno djelovanje u društvu u kojem živi.

Promjene koje je 2010. donio Nacionalni okvirni kurikulum, NOK, ukazuju na mogućnosti doprinosa školskog vjeronauka ostvarenju vrijednosti i općih ciljeva odgoja i obrazovanja navedenih u NOK-u. Tako se, primjerice, navodi opredijeljenost hrvatske obrazovne politike za „cjeloviti osobni razvoj učenika, za čuvanje i razvijanje nacionalne, duhovne i materijalne prirodne baštine“ (NOK, 2010, 14), čemu i školski vjeronauk daje svoj doprinos, budući da su ciljevi vjeronauka također usmjereni promicanju istih vrijednosti u odgoju i obrazovanju učenika. U NOK-u se također ističe važnost moralnog i duhovnog razvoja (isto, 15), što su ujedno i bitni ciljevi vjeronaučne nastave. Naime, vjeronauk, već po prirodi vlastitog predmeta, omogućuje učenicima pronalaženje odgovora na vlastita životna pitanja i probleme. Nadalje, religijska dimenzija vjeronauka koja nudi smisao cjelokupnoj čovjekovoj egzistenciji, ima i dodatnu, humanizirajuću ulogu, kako za osobni život učenika, tako i za društveni život. Također se u NOK-u važna uloga daje osposobljavanju mladih za život u multikulturnom društvu što uključuje dijalog, snošljivost i poštivanje različitosti, čemu vjeronauk može doprinijeti svojom ekumenskom i međureligijskom otvorenosću. Holistički pristup NOK-a u izboru i organizaciji odgojno-obrazovnih sadržaja ujedno omogućuje međupredmetno povezivanje i suradnju vjeronauka s drugim predmetima, osobito unutar društveno-humanističkog područja. Mogućnosti koje se u okviru NOK-a otvaraju nastavi vjeronauka moći će se još detaljnije sagledati nakon izrade novog vjeronaučnog predmetnog kurikulumu i izrade udžbenika, čime će se još jasnije odrediti doprinos vjeronauka u ostvarivanju odgojno-obrazovnih postignuća učenika unutar odrednica NOK-a.

3. POVEZIVANJE RELIGIJSKOG OBRAZOVANJA/VJERONAUKA S OBRAZOVANJEM ZA DEMOKRATSKO ILI AKTIVNO GRAĐANSTVO

Redefiniranje društvene uloge odgoja i obrazovanja u europskim zemljama s ciljem pripreme mladih za aktivnu i odgovornu ulogu građanina, potaklo je promjene i u religijskom obrazovanju, kako konfesionalnog, tako i nekonfesionalnog modela. Tome je pridonijela i rastuća pojava religijskog pluralizma u zapadnim multikulturalnim društvima, koja je jačala društvenu ulogu religija, ali i otvarala mogućnost konflikta. Nakon događaja 11. rujna 2001. u središtu javnih i političkih rasprava našlo se pitanje ozbiljnog uvažavanja prisutnosti religija u javnom životu te njihova utjecaja kao čimbenika u očuvanju mira. U sklopu tih rasprava uočava se i potreba upoznavanja činjenica o religijama kroz obrazovanje, kojim bi se promicalo razumijevanje različitosti, međusobno poštovanje te jačala podrška vjerskim slobodama. Time bi religijski pluralizam kao temeljna značajka multikulturalnih demokratskih društava, uz vjersku snošljivost, dijalog i priznavanje prava manjinama, postao resurs mirnog suživota, a ne uzrok podjela i sukoba.

Na važnost dijaloga među religijama ukazuje i poznato geslo Parlamenta svjetskih religija iz Chicaga 1993. koje navodi kako „nema mira među nacijama, bez mira među religijama; nema mira među religijama, bez dijaloga među religijama“ (Kueng, 2003, 126). Tada je također usvojena i Povelja o svjetskoj etici, koja polazeći od „zlatnog pravila“ sadržanog u učenjima velikih religija, ističe važnost zajedničkog djelovanja religija u promicanju kulture mira u multikulturalnim i multireligijskim društvima. Tome se pridružuju pojedini međunarodni i europski dokumenti koji su prepoznali važnost djelovanja religija u postizanju mira i stabilnosti mnogo prije prijelomne 2001., kao primjerice, Deklaracija o ulozi religije u promicanju kulture mira, 1994., poznata kao Barcelonska deklaracija (Spajić-Vrkaš, ur., 2001, 238-240), Preporuka 1396 Religija i demokracija, 1999. (Razum, 2008, 300-301) i druge.

Shvaćanje važnosti koju za stabilnost svijeta ima poznavanje činjenica o religijama, utjecalo je i na promjene u obrazovnim politikama. Slijedom toga Vijeće Europe već 2002., priprema integriranje učenja o religijama unutar interkulturalnog obrazovanja koje se temelji na činjenici da je religija jedan od bitnih čimbenika kulture. Poznavanje i razumijevanje religija postaje od tada nezaobilazni zahtjev sustavima obrazovanja gdje učenje o religijskim različitostima postaje dio službenih kurikuluma interkulturalnog obrazovanja. Naglasak se

stavlja na snošljivosti prema različitim religijskim i drugim svjetonazorima te na strategijama protiv diskriminacije, na ljudska prava te na obrazovanje za demokratsko građanstvo. U tom smislu se poduzimaju mnoge aktivnosti kao, primjerice, sazivanje konferencije Religijska dimenzija interkulturnog obrazovanja (Oslo, 2004), zatim Vijeće Europe donosi Preporuku 1720 (2005) Obrazovanje i religija (Razum, 2008, 307-311), Preporuku 1804 Državna religija, laičnost i ljudska prava, (2007) (isto, 319-326), osniva se Europski centar za pitanja razvoja građanstva povezanog s religijskom dimenzijom te dolazi do razvoja intenzivne komunikacije između Vijeća Europe i religijskih institucija.

Osim indirektnosti povezanosti s obrazovanjem za demokratsko građanstvo u sklopu interkulturnog obrazovanja, učenje o religijama ili religijsko obrazovanje nije se izravnije povezivalo s obrazovanjem za demokratsko građanstvo. Počeci interdisciplinarnog povezivanja ovih dvaju područja započinju radom centra Wergeland u Norveškoj (2009.) u sklopu kojega se pokreću istraživanja te donose politike i mogućnosti povezivanja religijskog obrazovanja i obrazovanja za demokratsko građanstvo. Naime, religija i njezine vrijednosti, etički i motivacijski potencijal koji u sebi posjeduje, mogu pružiti veliki doprinos stjecanju građanske kompetencije.

U skladu s tim se među ciljevima religijskog obrazovanja u Europi, osobito nekonfesionalnog modela učestalo spominje promicanje aktivnog građanstva,¹¹⁰ a javljaju se i stavovi koji se zalažu za model „religijskog građanskog obrazovanja“ (*religious citizenship education* u: Franken i Loobuyck, ur., 2011,173). Također se i u Vodećim načelima iz Toleda (Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools, 2007) promiče ideja prema kojoj bi učenje o religijama trebalo integrirati u obrazovanje za ljudska prava, čime bi se bolje promicalo razumijevanje različitosti i društvena kohezija.

No, i konfesionalni model religijskog obrazovanja, kojemu je polazište i cilj nauk pojedine religije, također može pridonositi obrazovanju za aktivno građanstvo u mjeri u kojoj se otvara dijalogu s drugim konfesijama, religijama i svjetonazorima (Deklaracija o ulozi religije u promicanju kulture mira, 1994). Primjerice, promatrajući položaj katoličkog školskog vjeronauka, razvidno je da se on promijenio nakon Drugog vatikanskog koncila (1962.-1965.) kojim se Crkva otvara prema svijetu te prema drugim religijama i svjetonazorima. Tako je konfesionalni katolički vjeronauk do početka Drugoga vatikanskog koncila, u zemljama u kojima se provodio kao školski vjeronauk, bio prisutan u obliku školske kateheze koja se zadržavala na doktrinarnom prenošenju vjere (Alberich, 2002, 261-

¹¹⁰ Dostupno na: Jackson, Steel, <http://folk.uio.no/leirvik/OsloCoalition/JacksonSteele0904.htm>. (15.10. 2011)

262). Nakon Koncila i otvaranja Crkve pluralnom svijetu, vjeronauk se počinje usmjeravati ekumenski i međureligijski,¹¹¹ a zadaci i ciljevi vjeronauka postupno se usklađuju sa zadacima i ciljevima škole u demokratskom društvu. Time se katolički vjeronauk po svojim ciljevima približio ciljevima obrazovanja za demokratsko ili aktivno građanstvo, osobito onima koji se odnose na osiguranje mira, poštovanje ljudskih prava i interkulturno razumijevanje, koje pak postaje jedno od najvažnijih pitanja suvremenog obrazovanja. Također se i u dokumentima Drugog vatikanskog koncila naglašava potreba građanskog i političkog odgoja, koji treba posebno obuhvatiti mlade kako bi kao građani mogli sudjelovati u životu svoje društveno-političke zajednice¹¹² (GS 75, 6).

Glede današnjeg katoličkog školskog vjeronauka u Hrvatskoj, vidljivo je da nakon Drugog Vatikanskog koncila i otvaranja Crkve svijetu te ekumenskom i međureligijskom dijalogu, i školski vjeronauk izlazi iz uskih konfesionalnih granica te se usmjerava prema dijaloškoj, ekumenskoj i međureligijskoj otvorenosti. Kao takav, vjeronauk je otvoren međupredmetnim korelacijama prema onim predmetima s kojima ga povezuju zajedničke teme i nastavni sadržaji, čime se vjeronauku otvaraju mogućnosti za povezivanje sa sadržajima iz područja obrazovanja za demokratsko ili aktivno građanstvo. Kako su ti sadržaji u hrvatske škole uvedeni, od školske godine 2014./15., unutar međupredmetne teme građanskog odgoja i obrazovanja, to se vjeronauku konkretno otvaraju mogućnosti korelacije u međupredmetnom povezivanju s građanskim odgojem i obrazovanjem. Nastavni planovi obaju predmeta ukazuju na mnoge zajedničke nastavne teme i sadržaje, koje su obuhvaćene gotovo svim strukturalnim komponentama građanskog odgoja i obrazovanja, od ljudsko-pravne, društvene, interkulture do ekološke dimenzije. O konkretnim mogućnostima međupredmetnog povezivanja vjeronauka i građanskog odgoja i obrazovanja bit će govora u daljnjim tekstovima.

3.1. Promicanje demokracije i ljudskih prava kroz djelovanje Katoličke crkve i drugih kršćanskih crkava

Promatrajući stavove Katoličke crkve te drugih kršćanskih crkava prema ideji ljudskih prava, počevši od pojave te ideje pa do njezine institucionalizacije, može se pratiti razvojni put od neprihvatanja pa sve do priznavanja ljudskih prava koja su po svojoj biti imanentna duhu kršćanstva.

¹¹¹ Dokumenti drugog vatikanskog koncila, 2008, *Unitatis redintegratio*, *Nostra aetate*

¹¹² *Gaudium et spes*, 75, 6

Katolička se crkva sve do kraja 19. st. negativno odnosila prema ideji ljudskih prava, smatrajući da se ona protive autoritetima crkvene i svjetovne vlasti koji potječu od Boga. Slično je razmišljala i Pravoslavna crkva koja je u ideji ljudskih prava vidjela izraz čovjekova oholog samoostvarenja bez Boga. Protestantske crkve također se nisu slagale s idejom da čovjeku mogu pripadati neka prava, jer su smatrale da je njegovo jedino pravo biti poslušan Bogu i Božjim predstavnicima na zemlji te zbog svog nepovjerenja prema prirodnom pravu, izvor prava ne vide u samom čovjeku i njegovu dostojanstvu, već u Božjem otkupiteljskom djelovanju.

Nakon dugih stoljeća relativno mirnog suživota s društvom zapadno se kršćanstvo početkom Francuske revolucije (1789.) suočilo s burnim razdobljima ispunjenih izazovima sekularizacije, liberalizma i laicizma, svjetskih ratova i totalitarnih ideologija, koje su odreda bile kritički i neprijateljski raspoložene prema Katoličkoj crkvi i kršćanstvu. Takve prilike prisilile su i Crkvu na preispitivanje svojeg izvornog poslanja te se ona postupno, od „braniteljice“ svojih teritorija i svoje vlasti u društvu, okreće promicanju duhovnih, moralnih i humanih vrijednosti Evandjelja, braneći ljudsko dostojanstvo i ljudska prava. To se najbolje ogleda u velikom obratu koji se događao u stajalištu Katoličke crkve prema ljudskim pravima, tijekom razdoblja od 1790., kada papa Pio VI. osuđuje francusku Deklaraciju o pravima čovjeka i građanina (1789.) nazvavši je „monstruoznim pravima“ (Blažević, ur., 2000, 216) pa do pape Leona XIII. i njegove enciklike *Rerum novarum* (1891.), koja, osim duhovnog područja, obuhvaća socijalna, ekonomska, politička i kulturna pitanja. U toj se enciklici Leon XIII. izričito zalaže za prava i dostojanstvo radnika te je zbog toga nazvan „papom radnika“ i „socijalnim papom“ (Blažević, ur., 2000, 217). Papu Leona XIII. je na pisanje ove enciklike potaknula loša situacija radništva koji su se našli na udaru industrijske revolucije i kapitalističkog izrabljivanja. Na početku enciklike papa se osvrće na nedostojni položaj radnika koji se, uslijed nagomilavanja bogatstva u rukama nekolicine, nalaze u ropskom položaju bez ikakvih prava i ljudskog dostojanstva. Kako bi se problemi i pitanja radništva mogli rješavati, papa naglašava da je potrebno i uključivanje Crkve, uz državu, poslodavce i radnike.

Ovom prijelomnom enciklikom Katolička crkva je napravila zaokret i započela obranu ljudskih prava i ljudskog dostojanstva. *Rerum novarum* tada donosi „kartu društveno-ekonomskih prava“ (isto, 221) osobe te ukazuje na mnoga prava, koja će se kasnije naći u međunarodnim dokumentima o ljudskim pravima, kao primjerice: pravo na poštovanje vlastitog dostojanstva; pravo na slobodu izbora životnog staleža; pravo na obitelj; pravo na opće dobro; pravo radnika na poseban tretman; pravo na privatno vlasništvo; pravo na rad;

pravo na odmor; pravo na pravednu plaću; pravo na humane uvjete rada; pravo na štrajk; pravo na socijalnu zaštitu te pravo na sindikalnu borbu (Biffi, u Blažević, ur., 2000, 221). Papa je, braneći prava radnika, načinio i prve korake u ponovnom uspostavljanju prekinute veze između kršćanstva i svjetovne kulture, snažno promičući humane vrijednosti Evandjelja, temelja kršćanstva.

Kako se od francuske revolucije u europskim državama sve više širio liberalizam i laicizam, Crkva se gotovo cijelo stoljeće teško mirila s antikiršćanskim, ali i s demokratskim nastojanjima u društvu te se pape okreću jačanju i povratu moralnog autoriteta Crkve u društvu, kao i osiguranju slobodnog djelovanja Crkve.

Četrdeset godina nakon enciklike *Rerum novarum*, papa Pio XI. piše encikliku *Quadragesimo anno* (1931.) u kojoj zagovara društveno-ekonomska prava, oslanjajući se na encikliku *Rerum novarum*, ali i unosi novost u govoru o potrebi društvene pravde. Središnje teme enciklike su usmjerene pravu na privatno vlasništvo, prirodnom pravu, borbi za društvenu jednakost, ali se protive i revolucionarnim promjenama u društvu. Prije izbivanja Drugog svjetskog rata među mnogim glasovima koji su zahtijevali zaštitu ljudskih prava javlja se papa Pio XI. s poznatom enciklikom *Mit brennender sorge* (1937.) kojom se usprotivio nacizmu, antisemitizmu i rasizmu te poziva na poštivanje prirodnog čovjekova prava koje je upisano u ljudskom srcu „samom rukom Stvoritelja“ (Koprek, ur., 1999, 42).

Crkvena su se stajališta postupno mijenjala u korist ljudskih prava i prihvaćanja demokracije, kako se Crkva gubeći političku vlast u društvu okretala pitanjima vjere i vjernosti Evandelju. Tako papa Pio XII. u svojoj radio-poruci 1941. izričući pohvalu modernoj demokraciji, zahtijeva priznavanje „nepovredivosti prava ljudske osobe“ (Koprek, ur., 1999, 41), zalažući se za novi svjetski poredak koji će osigurati slobodu, integritet i sigurnost svake nacije, zaštitu prava nacionalnih manjina i slobodu vjere. Francuski biskupi pak u pastirskom pismu vjernicima 1942. ističu prirodna prava i jednakost svih ljudi bez obzira na rasu i vjeru. Biskup Montaubana, kasnije jedan od osnivača pokreta *Pax Christi*, u svom prosvjedu protiv antisemitizma iznosi da su svi ljudi braća, da imaju pravo na poštovanje te da posjeduju ljudsko dostojanstvo i prava. Zanimljiv je i podatak da je još 1941. „Katolička udruga za međunarodni mir“ (CAIP), na godišnjoj konferenciji donijela svoju vlastitu deklaraciju o ljudskim pravima, koja je kasnije korištena i pri izradi Opće deklaracije o ljudskim pravima (isto).

Godine 1948. Crkva s odobravanjem prihvaća Opću deklaraciju o ljudskim pravima za koju kasnije papa Ivan Pavao II. ustvrđuje da je „miljokaz na dugom i teškom putu ljudskog roda“ (Koprek, ur., 178).

Veliki značaj i utjecaj na prihvaćanje ljudskih prava unutar Crkve, imao je francuski katolički filozof Jacques Maritain (1882.-1973.) sa svojim djelom „Prava čovjeka i prirodni zakon“ (1943.), koje je bilo jedan od poticaja za uspostavu UN-ove Komisije za ljudska prava. Maritain, koji je osobno sudjelovao u stvaranju nacрта Opće deklaracije o ljudskim pravima (uz J.P.Humphrey-a, E. Roosevelt, R.Cassin-a, C.Malik-a i P.C.Chang-a), zagovarao je „integralni humanizam“ (Bonifačić, 1966, 45-57) koji po njemu obuhvaća sve dimenzije čovjeka uključujući i duhovnu, a koju sekularni humanizam zanemaruje. Idejom integralnog humanizma Maritain je dao doprinos suvremenoj misli kršćanske demokracije, uz E. Mouniera, J. Gorresa i E. Gilsona. Politički pokret kršćanske demokracije javlja se krajem 19.st. kao odgovor na encikliku *Rerum novarum* Leona XIII., a u svome djelovanju želi promovirati i ujediniti kršćanske vrijednosti i vrijednosti demokracije. Svoje filozofske korijene kršćanska demokracija nalazi u učenju o ljudskim pravima Tome Akvinskoga (1225.-1274.) koje on utemeljuje na prirodnim pravima za koje kaže da obuhvaćaju sve ono što je čovjeku potrebno da bi mogao pristojno živjeti. Tridesetih godina kršćanska se demokracija, utemeljena na katoličkom društvenom nauku, razvija gubeći isključivo katolički predznak te se prihvaća i na prostorima protestantizma.

Zalaganje Crkve, ali i istaknutih kršćanskih pojedinaca za poštivanje ljudskih prava i ljudskog dostojanstva, u vremenima njihova neljudskog gaženja u Drugom svjetskom ratu, svjedoči o sazrijevanju svijesti o moralnoj dužnosti kršćana da se javno zauzimaju za humane i kršćanske vrijednosti utkane u ljudska prava i ljudsko dostojanstvo.

3.1.1. Dokumenti Drugog vatikanskog koncila i papinske enciklike

S pontifikatom Ivana XXIII. (1958.-1963.) počinje se sustavno razvijati učenje o ljudskim pravima u Katoličkoj crkvi, a najvažniji papinski tekst na tom području je enciklika *Pacem in terris* (1963.). Enciklika utemeljuje ljudska prava u neotuđivom dostojanstvu ljudske osobe te se smatra da donosi „najsustavniju listu ljudskih prava u modernoj katoličkoj tradiciji“ (Blažević, ur., 2000, 271). Uz to što daje priznanje Općoj deklaraciji o ljudskim pravima *Pacem in terris* uvodi, u to vrijeme, donekle nova prava kao što su: pravo na slobodu traženja istine i slobodu poduzetništva u ekonomiji. Prava pak povezuje s dužnostima i naglašava potrebu solidarnosti među ljudima, te zaključuje da je zauzimanje za zaštitu ljudskih prava u uskoj svezi s očuvanjem mira u svijetu. Enciklika započinje iznošenjem osnovnih postavki katoličkog nauka o dostojanstvu ljudske osobe i poštovanju ljudskih prava koji su pretpostavka dobrom društvenom uređenju. Naime, svaki čovjek ima neotuđivo

dostojanstvo i prava koja proistječu iz ljudske naravi stvorene na Božju sliku. Ljudsko dostojanstvo traži konkretno uvažavanje u svim društvenim situacijama, a zahtjevi za konkretnim uvažavanjem ljudskog dostojanstva jesu upravo ljudska prava. *Pacem in terris* sustavno navodi prava kao: „pravo na postojanje i na dostojanstven život, prava koja se tiču moralnih i kulturnih vrijednosti, pravo štovati Boga prema ispravnoj savjesti, pravo na slobodu u izboru vlastitog zvanja, pravo okupljanja i udruživanja, pravo iseljavanja i useljavanja, prava koja spadaju na ekonomsko područje i prava političkog sadržaja“ (Blažević, ur., 2000, 270). Naglašavajući učenje da autoritet potječe od Boga - izvora moralnog reda, dopušta da pojedinci imaju pravo prosvjedovati protiv države ukoliko su njeni zakoni i djelovanje suprotne moralnom redu. Upozorava također građane-pojedince da „svoje koristi usklade s potrebama drugih“ (isto, 271). Nadalje, enciklika navodi da svako pravo ima odgovarajuću dužnost, a dužnosti obvezuju pojedince, društvo i državu. Enciklika poziva i na solidarnost te podsjeća da bi svijet trebao postati jedna obitelj u kojoj bi bogati trebali pomagati siromašne. Središnje mjesto se daje i pojmu općega dobra koje obuhvaća „skup svih onih uvjeta društvenog života koji ljudima omogućuje punije i slobodnije usavršavanje njihove osobnosti“ (isto, 273). Papa je želio također uspostaviti dijalog i s komunističkim strankama pa navodi kako se i u tim pokretima može naći nešto dobro, ako je u skladu s opravdanim čovjekovim težnjama (isto, 273). Enciklika *Pacem in terris* je progovorila novim „rječnikom bratstva, zajedničkih briga i međusobnih odgovornosti“ (isto, 274) te označila početak velikih promjena u odnosu Katoličke crkve i svijeta naglašavajući potrebu dijaloga i prihvaćanja kulturnog, religijskog i političkog pluralizma. Iako su se pape još početkom 20. st. zauzimale za dostojanstvo čovjeka i njegova ljudska prava, tek s Ivanom XXIII. to je zauzimanje postalo sastavni dio najvažnijih crkvenih dokumenata. Svojim je djelovanjem ovaj papa Crkvi pripremio put prema dijalogu sa suvremenim svijetom koji će se u potpunosti otvoriti Drugim vatikanskim koncilom.

Upravo su na Drugom vatikanskom koncilu (1962.-1965.) kojim je započeo „*aggiornamento*“ crkvenog djelovanja i konačno otvaranje Crkve suvremenom svijetu, u nizu koncilskih dokumenata izneseni iscrpni stavovi o ljudskom dostojanstvu i ljudskim pravima te društvenom kontekstu u kojem se ona ostvaruju. Rast svijesti o ljudskom dostojanstvu i o potrebi priznavanja temeljnih ljudskih prava Drugi vatikanski koncil naziva „znakom vremena“ - izričajem koji se odnosi na pojave u suvremenom svijetu na koje i Crkva mora dati svoj odgovor u duhu evanđelja (Blažević, ur., 2000, 296). Koncilski dokumenti koji najcjelovitije govore o ljudskim pravima su Pastoralna konstitucija o Crkvi u suvremenom svijetu: *Gaudium et spes* te Deklaracija o vjerskoj slobodi: *Dignitatis humanae*. O pojedinim

vrstama ljudskih prava govori se i u drugim koncilskim dokumentima, pa se tako, primjerice, o pravu na informiranje govori u Dekretu o sredstvima društvenog saobraćanja: *Inter mirifica*, dok se o pravima u odgoju govori u Deklaraciji o kršćanskom odgoju: *Gravissimum educationis*.

A) *Gaudium et spes*

Pastoralna konstitucija o Crkvi u suvremenom svijetu: *Gaudium et spes* (GS) usmjerena je na djelovanje Crkve prema svijetu te se prvo usredotočuje na crkveni nauk o ljudskoj zajednici, o čovjeku i ulozi Crkve, a zatim prema konkretnim pitanjima u društvu, kulturi, ekonomiji i politici. Opisujući odnos između države i Crkve *Gaudium et spes* utvrđuje njihovu odvojenost i autonomnost, ali i zajedničku zadaću, naglašavajući da su obje u službi osobnog i društvenog poziva istih ljudi (GS, 76,3).¹¹³ Ovim dokumentom donosi se svojevrsna *magna charta* suvremenog crkvenog učenja o ljudskoj osobi i ljudskim pravima, navodeći u bitnome sva prava koja se nalaze i u Općoj deklaraciji o ljudskim pravima. Tako se primjerice iznosi da se „svakom čovjeku mora učiniti pristupačnim sve ono što mu je potrebno da živi uistinu ljudskim životom, kao što su harana, odjeća, pravo na slobodan izbor životnog staleža i na osnivanje obitelji, pravo na odgoj, na rad, na dobar glas, na poštovanje i na odgovarajuću obaviještenost, pravo na postupanje prema ispravnoj normi vlastite savjesti, pravo na zaštitu privatnog života te pravo na opravdanu slobodu i u stvarima vjerovanja“ (GS, 26, 2). Polazište govora o ljudskim pravima u *Gaudium et spes* jest ljudska osoba i njezino dostojanstvo iz kojega proizlaze temeljna ljudska prava. U dokumentu se mogu naći skupine prava kao što su:

1. prava osobe kao takve
2. prava osobe kao društvenog bića
3. prava osobe na sudjelovanje u ekonomskom životu
4. prava osobe na politički život (Šarčević, u Blažević, ur., 2000, 297-304).

1. Prava osobe kao takve

Govoreći o pravima osobe kao takve, navode se temeljna prava, kao što je, primjerice, pravo na život koje uključuje zahtjev za poštivanjem života od začeca do prirodne smrti (GS, 51). To je pravo usko povezano s brigom za kvalitetu ljudskog života, koja podrazumijeva poštivanje fizičkog, psihičkog i duhovnog integriteta čovjeka (GS, 27; GS 69).

¹¹³ Drugi vatikanski koncil Dokumenti, *Gaudium et spes*

Zatim, tu je pravo na temeljnu jednakost svake osobe, koje proistječe iz samog ljudskog dostojanstva (GS, 29) te pripada bez razlike svakom čovjeku, stoga je Koncil protiv svake diskriminacije bilo na temelju rase, spola, položaja u društvu, jezika ili vjere.

Pravo na vjersku slobodu kao temeljno ljudsko pravo, uz to što mu je posvećen poseban koncilski dokument *Dignitatis humanae*, spominje se također i u dokumentu *Gaudium et spes*. Tu se naglašava pravo na privatno i javno izražavanje vjere, što je povezano s tadašnjim političkim stanjem u svijetu gdje je u zemljama komunističkog režima vjerska sloboda bila u velikoj mjeri ograničavana.

Svaki čovjek ima pravo na kulturni i duhovni identitet te izobrazbu u skladu s kulturom (GS, 31) uz isključivanje diskriminacije, bilo na temelju rase, spola, narodnosti, religije ili položaja u društvu. Zanimljivo je da Koncil primjećuje kako je nekim skupinama u društvu ugroženo pravo na ostvarenje kulturnog identiteta, a što se odnosi na žene, seljake i radnike. Tu je i pravo na slobodu istraživanja, priopćavanja rezultata istraživanja te izražavanje vlastitog mišljenja, za koje se naglašava da moraju biti u skladu s moralnim redom te zajedničkim dobrom.

2. Prava osobe kao društvenog bića

Gaudium et spes osobito naglašava društvenu dimenziju čovjeka uz koju se vezuju i različite mogućnosti zloraba te u skladu s time iznosi i prava koja štite područje društvenog života, što uključuje obiteljsku i društvenu razinu (GS, 75). Pri tome se govori o pravu na život u društvu koje podrazumijeva poštovanje i brigu jednih za druge (GS, 23), a globalizacijom se ta prava i dužnosti proširuju na čitavo čovječanstvo. To se pravo utemeljuje u samoj čovjekovoj prirodi kao društvenog bića i činjenici da je Bog stvorio ljude kao braću i sestre koji trebaju biti kao jedna obitelj.

Pravo na vlasništvo pojedinih osoba i skupina htjelo se suprotstaviti tadašnjoj praksi kolektivizacije koja se provodila u komunističkim zemljama pa je istaknuto da svatko ima pravo posjedovati onoliko imovine koliko je potrebno pojedincu i obitelji za život. Iako se ne protivi opravdanoj nacionalizaciji pojedinih dobara, naglašava da se to mora provoditi prema zahtjevima zajedničkog dobra i uz pravičnu naknadu (GS, 71). U dokumentima se iznosi shvaćanje da sva dobra imaju društveni karakter u smislu da ta dobra ne mogu koristiti samo jednom čovjeku nego i drugima (GS, 69). Pravo na vlasništvo se pak ne izvodi iz prirodnog prava nego smatra da ono služi za stvaranje veće slobode i samostalnosti osobe ili skupine.

Nadalje, pravo na obitelj i obiteljski život za Koncil predstavlja jedno od temeljnih prava (GS, 52), a za svakog se čovjeka zahtijeva pravo osnivanja obitelji te se ne priznaje nikakav oblik prisile prilikom sklapanja braka, pri čemu se izričito spominje ugrožena

jednakost žene s obzirom na slobodu izbora. Uz pravo na obitelj navodi se i pravo supružnika na rađanje djece i njihov odgoj (GS, 52).

3. Prava osobe na sudjelovanje u ekonomskom životu

Ova se prava odnose kako na pravo sudjelovanja u ekonomskom životu, tako i na pravo na rad te na prava radnika. Pravom na rad priznaje se čovjekovo dostojanstvo i njime čovjek sudjeluje u Božjem stvarateljskom djelu, ali i služi drugim ljudima.

Koncil se odnosi kritički prema ekonomskim prilikama svoga vremena, jer smatra da velikom dijelu stanovništva Zemlje nedostaju najnužnija dobra, dok drugi žive u izobilju i rasipaju dobra (GS, 63). Stoga se zalaže za pravo sudjelovanja u inicijativama, odlukama i plodovima ekonomskog života svakog čovjeka, skupine, rase ili pojedinog dijela svijeta, odnosno zalaže se za ekonomski razvoj. Ekonomski razvoj pak mora biti u službi čovjeka i njegova prava na cjeloviti razvoj, što uključuje materijalne potrebe, intelektualne, moralne, duhovne i religiozne vidove života (GS, 64, 66, 71). Također traži uklanjanje velikih društveno-ekonomskih razlika koje su povezane s pojedinačnom i društvenom diskriminacijom (GS, 66).

Kod prava na rad Koncil određuje tri dimenzije ljudskog rada, kao što su: osobna dimenzija, kojom čovjek ostvaruje sama sebe; društvena dimenzija, kojom služi drugim ljudima te religiozna dimenzija, prema kojoj djeluje kao sustvaratelj Božji (Jelečević, u Blažević, ur., 2000, 303). Pravo na rad podrazumijeva pravo na zaposlenje i pravo na pravednu plaću kojom se može osigurati dostojan život (GS, 67). U to je pravo uključeno i pravo na odmor i slobodno vrijeme koje će osoba moći posvetiti obiteljskom, društvenom i religioznom životu.

4. Prava osobe na politički život

Crkva se u koncilskim dokumentima ne želi miješati u politička uređenja država, već iznosi neka načela glede političkog života vezana uz pravo na politički život i na sudjelovanje u političkom životu.

Politička zajednica u službi je zajedničkog dobra, a pravo sudjelovanja u političkom životu ima svaka osoba po svome dostojanstvu. Svaki čovjek naime „ima pravo i dužnost upotrebljavati svoju građansku slobodu i raditi na postizanju općeg dobra“ (Jelečević, u Blažević, ur. 2000, 305). Stoga se ne može prihvatiti nijedan oblik diskriminacije u političkom životu (GS, 73).

Pravo sudjelovanja u političkom životu pripada svakom građaninu, kako pri stvaranju pravnih temelja političke zajednice, tako i pri upravljanju državom te u izboru vodstva (GS, 75). Politička vlast ima pravo zahtijevati od građana poslušnost, koji pak mogu iskazati otpor

vlasti ukoliko vlast uskraćuje građanima njihova prava (GS, 74) Nadalje, se navodi da svi „Kristovi vjernici moraju biti svjesni svojeg osebnog poziva u političkoj zajednici“ (...) „oni moraju svijetliti primjerom“ (GS, 75, 5) u zalaganju za zajedničko dobro. Također se naglašava kako je vrlo važno nastojati oko građanskog i političkog odgoja koji je u velikoj mjeri potreban narodu, a osobito mladima, kako bi se mogli zauzeti u životu političke zajednice (GS, 75, 5).

U dokumentu *Gaudium et spes* Koncil naglašava također važnu ulogu mira u odnosu na ljudska prava, gdje se mir sagledava kao važna pretpostavka ostvarivanja ljudskih prava i kao rezultat poštivanja i ostvarivanja ljudskih prava (GS, 78).

B) *Dignitatis humanae*

Nekad je i sama Crkva teško prihvaćala temeljne vjerske slobode i to sve do Drugog vatikanskog koncila koji je donio veliki zaokret u tom shvaćanju, posvetivši vjerskim slobodama Deklaraciju o vjerskoj slobodi, *Dignitatis humanae*. No, taj zaokret nije išao bez poteškoća, jer su se oko Deklaracije o vjerskoj slobodi vodile mnoge rasprave te ona pripada u „najspornije“ tekstove Drugog vatikanskog koncila (Jelečević, u Blažević, ur., 2000, 307). Naime, sve do ove Deklaracije u Katoličkoj je crkvi vladalo stajalište da samo istina, koja je jedino prisutna u Katoličkoj crkvi, može imati pravo, dok se zabluda može samo tolerirati. Na Koncilu se pak iznosi stajalište da kod vjerske slobode nije bitan sadržaj religije, nego pravo i sloboda osobe da svoje vjerovanje ili nevjerovanje javno izrazi. Jer čovjek „mora Bogu dragovoljno odgovoriti vjerom; stoga se nikoga ne smije prisiliti da prigrlji vjeru protiv volje“ (DH, 10).

Deklaracija utemeljuje slobodu vjerovanja u samom dostojanstvu ljudske osobe, a ta se sloboda odnosi na slobodu od pritiska u građanskom društvu, bilo pojedinca, bilo građanskih skupina (DH, 1). Prihvaćanje pak vjerskih istina slobodni je čovjekov čin vezan uz slobodu savjesti. Ujedno se zaključuje da pravo na slobodu vjeroispovijesti treba biti priznato na takav način da postane građanskim pravom. Kao nositelje prava na vjeroispovijest Deklaracija ističe osobe pojedince, obitelj i vjerske zajednice, kojima se ne smije priječiti javno naučavanje i očitovanje vlastite vjere (DH, 4). Navodi se da briga oko prava na slobodu vjerovanja pripada podjednako građanima, građanskim vlastima, Crkvi te drugim religijskim zajednicama, a zaštita i promicanje ljudskih prava i vjerskih sloboda dužnost je građanskih vlasti (DH, 6). Također se napominje da vjerska prava moraju biti u skladu s zakonima u društvu, tj. da se moraju poštovati i prava drugih kao i zajedničko dobro svih članova društva.

Ostali koncilski dokumenti bave se pak pojedinim ljudskim pravima, kao primjerice, pravom na odgoj i obrazovanje te pravom na informiranje. U Deklaraciji o kršćanskom odgoju i obrazovanju, *Gravissimum educationis*, ističu se temeljna prava čovjeka na odgoj i obrazovanje (GE, 1) te s njima povezana prava roditelja na odgoj djece u skladu s vlastitim svjetonazorskim vrijednostima (GE, 6). Ovo pravo uključuje pravo na odgoj i obrazovanje u vlastitoj kulturi, ali i povezanost s drugim kulturama radi promicanja jedinstva i mira na zemlji (GE, 1).

O pravu na informiranje ili priopćavanje govori se u Dekretu o sredstvima društvenog priopćavanja, *Inter mirifica* gdje se utvrđuje da u ljudskom društvu postoji pravo na informaciju o onome što ljudi trebaju znati, stoga se zahtijeva da informacija bude istinita, cjelovita i moralno ispravna (IM, 5).

U Dekretu o misijskoj djelatnosti, *Ad gentes*, ponovno se govori o pravu na slobodno prihvaćanje i ispovijedanje vjere te ističe da se nikoga ne smije prisiljavati ili navoditi na prihvaćanje vjere, ali niti na odricanje od vjere (AG, 13).

O zaokretu i nastojanju Crkve prema jedinstvu među odijeljenim kršćanima, svjedoči i Dekret o ekumenizmu, *Unitatis redintegratio*, kojim je Crkva otvorila svoja vrata dijalogu i putu međusobnog upoznavanja, poštivanja, približavanja i suradnje s ostalim kršćanskim crkvama, koje katolička crkva priznaje „braćom u Gospodinu“ (UR, 3).

U deklaraciji o odnosu Crkve prema nekršćanskim religijama, *Nostra aetate*, odbacuje se svaka vrsta diskriminacije, bilo zbog rase, boje, društvenog položaja ili religije kao protivna Kristovu duhu (NA, 5) te se zalaže za sveopće bratstvo riječima „ne možemo, naime, zazivati Boga, Oca svijeta, ako otklanjamo da se bratski ponašamo prema nekim ljudima stvorenim na Božju sliku“ (NA, 5). Govoreći o velikim religijama svijeta Dokument naglašava da „Katolička crkva ne odbacuje ništa što u tim religijama ima istinita i sveta“ (NA, 2) čime postavlja temelj za međureligijski dijalog, koji danas postaje jedan od najvažnijih preduvjeta svjetskog mira.

Nakon završetka Koncila pape pokoncilskog vremena nastavljaju zauzimanje na području ljudskih prava kroz svoje pastoralno djelovanje, čije smjernice se najjasnije očituju u papinskim enciklikama. U sljedeće tekstu navest ćemo značajnije enciklike povezane uz promicanje ljudskih prava.

C) Papa Pavao VI. (1963.-1978.) - enciklike

Godine 1965. završava Drugi vatikanski koncil, a zaključuje ga nasljednik Ivana XXIII. papa Pavo VI., koji nastavlja djelovanje u istom smjeru kao i njegov prethodnik u nastojanjima oko promicanja dostojanstva čovjeka i njegovih prava i sloboda. U svojim porukama i javnim istupanjima Pavao VI. se često usredotočuje na ljudska prava koja sagledava kao bitni preduvjet mira u svijetu. Tako prilikom 20-te obljetnice Opće deklaracije o ljudskim pravima u svojoj poruci Pavao VI. govori o uskoj povezanosti između ljudskih prava i mira, naglašavajući da je mir onemogućen tamo gdje se ljudska prava krše i ne poštuju. Također prilikom 25-te obljetnice Opće deklaracije papa daje podršku Organizaciji Ujedinjenih naroda u promicanju temeljnih ljudskih prava te ih poziva da nastave rad oko zaštite dostojanstva i slobode čovjeka isključujući svaku diskriminaciju. U svojoj enciklici *Populorum progressio* (1967.) koja je posvećena pravu čovjeka na rad te pravu naroda na integralni razvoj, Pavao VI. se zalaže za socijalni i integralni razvoj svake ljudske osobe, ali i za solidarni razvoj svih naroda. Enciklika se bavi pitanjima prava vlasništva, prava obitelji, demografiji, socijalno-ekonomskim pravima siromašnih naroda gdje uočava da je upravo siromaštvo uzrok sukoba u svijetu. Stoga se zalaže za promjene u ekonomskim sustavima kako bi se štitila ljudska prava. Pri tom ističe razvoj koji neće biti isključivo ekonomski, već integralan, odnosno usmjeren razvoju i promicanju cijelog čovjeka, zamišljenog kao ostvarenje ljudskih mogućnosti „za znanje, odgovornost i slobodu, koji su dio ljudske osobe“ (Kujundžija, u Blažević, ur., 2000, 278). Kako bi se ostvario istinski razvoj potrebna je solidarnost u razvoju cijelog čovječanstva te naglašava kako je „razvoj novo ime mira“ (isto, 279).

D) Papa Ivan Pavao II. (1978.-2005.) - enciklike

U učenju pape Ivana Pavla II. ljudska prava zauzimaju središnje mjesto s porukama o zaštiti, promicanju i odbacivanju svih oblika kršenja ljudskih prava. Nastavljajući u istom tonu kao i njegovi prethodnici papa Ivan Pavao II. u svojoj prvoj enciklici *Redemptor hominis* (Ivan Pavao II., 1980.) iznoseći teološki program svojega pontifikata, upozorava na socijalnu pravednost, poštivanje ljudskih prava, solidarnost sa siromasima, ekumenizam i dijalog s drugim religijama. Također poziva Crkvu da uvažava položaj i prilike u kojima živi suvremeni čovjek, jer, „taj je čovjek prvi i osnovni put Crkve“ (Ivan Pavao II., 1991, 437). Bitni smisao čovjekova „vladanja nad vidljivim svijetom, što mu je Stvoritelj dao kao zadatak, jest u prvenstvu etike nad tehnikom, u prednosti osobe pred stvarima“ (isto, 442).

Nadalje naglašava da se mir svodi na poštivanje nepovredivih čovjekovih prava, a kao svojevrsni test poštivanja ljudskih prava, jest poštivanje vjerskih prava (isto, 448).

U svom govoru u poljskom Parlamentu naglašava da su „kršćani pozvani svjedočiti demokraciju i ljudska prava“ (Ivan Pavao II., 2001, 255). Također ističe da je svaki kršćanski vjernik dužan promicati demokratske vrijednosti i njihov temelj - ljudska prava, koja su ujedno i vrijednosti kršćanske vjere koja vjeru u Boga iskazuje brigom, ljubavlju i poštivanjem svakog čovjeka.

Prvih je godina Ivan Pavao II. više govorio o ljudskim pravima uopće, zatim je naglasak stavljao na vjerske slobode, potom se snažnije posvećuje pravima obitelji, radničkim i zemljoradničkim pravima. Posebno su u tom pogledu važne njegove enciklike, uz *Redemptor hominis*, još *Laborem exercens* (1980.) i *Familiaris consortio* (1981.).

Enciklika „*Laborem exercens*“ (Ivan Pavao II., 1981) posvećena je teološkom pogledu na vrijednost rada kao sudioništva u Stvoriteljevu djelu, dostojanstvu radnika i njihovim pravima, problemima zaposlenja, pravedne plaće, važnosti sindikata, solidarnosti, a zalaže se i za jednaka prava na rad osoba s invaliditetom, koje ne bi smjele u pristupu radu biti diskriminirane.

„*Familiaris consortio*“ (Ivan Pavao II., 1982) posvećena je pravima obitelji, gdje se ističe odgojno poslanje obitelji, odgojna prava i dužnosti roditelja, te obveze društva prema obitelji i značaj njezine društvene uloge.

Za pontifikat pape Ivana Pavla II. može se reći da je u cijelosti, s obzirom na njegovo pastoralno i doktrinarno djelovanje, protekao u znaku promicanja i zalaganja za ljudska prava. To je zalaganje ujedno i središte Papina etičkog naučavanja u kojem je on povezo ljudska prava sa svim dimenzijama čovjekova života. Uz to se Ivan Pavao II. i u praksi zalagao oko poboljšanja stanja ljudskih prava, posebno oko uključivanja naroda Istočne Europe u zajednicu naroda Europe, a aktivno se zalaže i za prava hrvatskog naroda na samostalnost. Osobito je naglašavao duboku povezanost između poštivanja ljudskih prava i trajnoga svjetskog mira te u tom smislu poziva sve ljude da sudjeluju u izgradnji civilizacije koja će se temeljiti na solidarnosti i poštivanju ljudskih prava.

E) Papa Benedikt XVI. (2005.-2013.) - enciklike

U prvoj enciklici „*Deus caritas est*“ (2005.) papa Benedikt XVI. (Benedikt XVI., 2006) govoreći o svjetovnom i kršćanskom shvaćanju ljubavi, zalaže se za veću zauzetost kršćana u promicanju društvene pravde u svijetu. Ističe da je Kristova zapovijed ljubavi pokretač

karitativne djelatnosti Crkve te uz to naglašava i dugu tradiciju crkvenog socijalnog nauka, kojim Crkva želi pružiti odgovore i rješenja društvenih problema.

Nadalje enciklika „*Caritas in veritate*“ (2009.) (Benedikt XVI., 2010) posvećena je socijalnim pitanjima te poziva na etičnost u poslovnim i ekonomskim odnosima. Upućuje poziv odgovornim ljudima u politici i gospodarstvu da ne prihvaćaju profit kao jedini kriterij u svojem djelovanju, već da djelovanje temelje na etičkim vrijednostima i na dobrobiti za sve.

F) Papa Franjo (13.03. 2013.) enciklike

Prva enciklika pape Franje „*Lumen fidei*“ (2013.) (Papa Franjo, 2013) na neki je način zajednički rad umirovljenog pape Benedikta XVI. i aktualnog pape Franje. Naime današnji je papa dovršio encikliku koju je velikim dijelom napisao papa Benedikt. Bitna poruka enciklike je govor o vjeri kao općem dobru koje pomaže razlikovati dobro od lošeg i time daje doprinos izgradnji društva. U četvrtom poglavlju enciklike detaljnije se povezuje vjera i izgradnja općeg dobra, ističe se vjera kao pokretač koji ujedinjuje i potiče zauzimanje za pravедnost, za zajedničko dobro i za mir.

U apostolskoj pobudnici „*Evangelii Gaudium*“ (2013.) (Papa Franjo, 2014) o naviještanju evanđelja u današnjem svijetu, papa Franjo iznosi svoj papinski program želeći potaknuti obnovu Crkve prema smjernicama Drugog vatikanskog koncila. Zalažući se za poniznu Crkvu poziva je da izađe iz svojih ustaljenih načina djelovanja i da se stavi u službu svijeta, osobito siromašnih i marginaliziranih. Crkva, naime, prema njegovim riječima, treba biti prepoznatljiva po milosrdnoj ljubavi, osobito prema najslabijima. Papa govori također i o pojedinim pitanjima vezanim uz neoliberalni kapitalizam, posebno uz nepravedno isključivanje pojedinih skupina iz procesa odlučivanja te raspodjele dobara, a naglašava i povlašteno mjesto koje trebaju imati siromašni unutar Crkve. U pobudnici se naglašava socijalna dimenzija vjere te socijalni dijalog kao važni doprinos miru, u okviru kojeg se ističe ekumenski i međureligijski dijalog.

3.1.2. Vjerske udruge i promicanje ljudskih prava

Nakon Drugog vatikanskog koncila Katolička crkva pokazuje veliko zauzimanje na području ljudskih prava, bilo u naučavanju ili pak aktivnim zauzimanjem preko svojih ustanova ili predstavnika u međunarodnim organizacijama koje se bave problemima ljudskih prava. Jedna od ustanova Svete Stolice čija je djelatnost područje ljudskih prava je i Papinsko vijeće Pravda i mir (*Iustitia et pax*) koju je 1967. ustanovio papa Pavao VI. te je pozvao i

biskupske konferencije da ustanove nacionalne *Iustitia et pax* komisije. Prvotna je zadaća ovoga Vijeća promicanje pravde i mira u svijetu prema nauku Evanđelja i socijalnom nauku Crkve. Druga je zadaća Vijeća prikupljanje podataka o istraživanjima glede povreda ljudskih prava s ciljem proučavanja, ali i aktivno zauzimanja za pravdu i mir u svijetu, kroz ponudu konkretnih rješenja. Područje rada Vijeća obuhvaća tri područja: pravdu, mir i ljudska prava. Pravda se odnosi na pitanja koja su povezana uz društvenu pravdu, probleme svijeta rada, međunarodnu pravdu, etičnost financijskih sustava, pitanja okoliša i odgovornosti u raspolaganju zemaljskim dobrima. Područje mira odnosi se na probleme ratova, razoružanja,, međunarodnu sigurnost, terorizam i sl. Područje ljudskih prava uživa posebnu pozornost Vijeća, budući da ovo područje poprima sve veću važnost u poslanju Crkve. Zauzimanje za ljudska prava Vijeće razvija u tri smjera i to: doktrinarno produbljivanje, proučavanje tema koje su predmet rasprave u međunarodnim organizacijama te zauzimanje za žrtve kršenja ljudskih prava u suradnji s drugim organizacijama. Važnu pozornost posvećuje se i cjelovitom odgoju za promicanje i obranu ljudskih prava te se ističe odgoj za pravdu, prava i dužnosti, za razumijevanje, kulturni pluralizam, odgoj za mir i suživot te suradnju (Papež, u Blažević, ur., 2000, 355).

Kroz mnogobrojne vjerske udruge i organizacije laici svojim radom ukazuju na važnost zauzimanja vjernika za boljitak društvene zajednice u kojoj i sami žive. Neke od tih kršćanskih vjerskih organizacija imale su i imaju i danas međunarodni značaj i utjecaj na promicanje ljudskih prava, solidarnosti i mira u svijetu. Među njima neke se posebno izdvajaju, bilo kao važni partneri međunarodnih i regionalnih organizacija za ljudska prava, bilo kao samostalni promicatelji ljudskih prava.

No, još davno prije Drugog vatikanskog koncila, 1910.g., katoličke su žene svijeta uočile važnost svojega sudjelovanja i doprinosa za razvoj i boljitak ljudskog društva, osnovavši Svjetsko udruženje ženskih katoličkih organizacija (WUCWO) u kojem je bilo udruženo sto katoličkih ženskih organizacija sa svih kontinenata. Cilj im je bio promicati prisutnost, sudjelovanje i suodgovornost katoličkih žena u društvu i Crkvi, kako bi mogle ispuniti svoje poslanje na području evangelizacije, ali i dati svoj doprinos cjelokupnom razvoju društva.

Nadalje, intelektualci inspirirani Evanđeljem stvaraju međunarodnu kršćansku organizaciju *Pax Romana*, 1947. koja se proširila u preko četrdeset zemalja svijeta. Prvotno je 1921. *Pax Romana* stvorena kao međunarodno tijelo katoličkog sveučilišta u Fribourghu u Švicarskoj, a onda obnovljena 1947. i to kao katolički pokret za intelektualna i kulturna pitanja (ICMICA), koji želi promicati mir, pravdu, solidarnost za sve ljude te raditi na

dijalogu između kršćanske vjere i kulture. Radne grupe *Pax Romana* za ljudska prava (WGHR) nalaze se i pri UN-u i pri Komisiji za ljudska prava u Ženevi.

Konzultantski status pri UN-u i status suradnika Komisije za ljudska prava u Ženevi, ima i poznati katolički mirovni pokret *Pax Christi*.¹¹⁴ On je nastao iz projekta započetog 1945. u Francuskoj kao molitva za „izlječenje“ Njemačke od nacizma te za prijateljstvo između njemačkog i francuskog naroda, koji je pak potakla učiteljica Marthe Dortel-Claudot, a prihvatio biskup Montaubana. Pokret *Pax Christi* izrastao je u veliki katolički mirovni pokret koji se poslije rata proširio po cijeloj Europi, a do 1980. i po cijelom svijetu, zalažući se za ljudska prava kroz različite misije i projekte na mnogim, ugroženim dijelovima svijeta.

Godine 1947. nastaje i Međunarodni pokret katoličkih studenata (IMCS) koji se zalažu oko traženja rješenja za sukobe i napetosti u svijetu te promiču pluralizam i otvorenost unutar Katoličke crkve.

Poznata međunarodna karitativna udruga *Caritas* danas već proširena u svim krajevima svijeta, osnovana je 1950. s ciljem širenja kršćanskog milosrđa i pomaganja te promicanja društvene pravde u svijetu. Ona također ima savjetodavni status pri UN-u, UNICEF-u, FAO-u, UNESCO-u i Vijeću Europe.

Osim katoličkih organizacija postoje mnoge organizacije i drugih kršćanskih denominacija koje su ujedinjene u promicanju ljudskih prava, solidarnosti, pravde i mira u svijetu. Tako je 1958. osnovana Kršćanska mirovna konferencija (CPC) kao međunarodni pokret koji okuplja kršćane iz cijelog svijeta koji se zauzimaju za rješavanje političkih, gospodarskih i društvenih problema. CPC želi promicati mir u svijetu, ljudska prava, mirni suživot te raditi na suzbijanju rasne diskriminacije, gladi, nepismenosti, potlačenosti i iskorištavanja ljudskog rada.

Crkve različitih denominacija u Europi ujedinjuju se u Konferenciju europskih crkava (CEC) koja broji 127 članova, a preko svoje Komisije za crkvu i društvo (CPS) prisutne su u Europskoj uniji kao radna grupa u europskom procesu integracija, pri čemu se posebno bave pitanjima doprinosa crkava u tom procesu.

U travnju 2001. Konferencija europskih crkava (CEC) i „Vijeće europske biskupske konferencije (CCEE) potpisali su zajedničku *Chartu oecumenicu*¹¹⁵ koja predstavlja nacrt za razvijanje suradnje među crkvama u Europi, a poseban naglasak stavlja na temeljne kršćanske vrijednosti koje mogu ojačati i oplemeniti humanu i socijalnu svijest Europe.

¹¹⁴ Dostupno na: <http://www.paxchristi.net/>. (25.07. 2012.)

¹¹⁵ Dostupno na: <http://www.ceceurope.org/introduction/charta-oecumenica/>. (07.03. 2013.)

U želji da se ujedine i pripadnici velikih svjetskih religija u zajedničkom djelovanju za mir i pravdu u svijetu, u zauzimanju za ljudska prava, u razvijanju međureligijskog dijaloga i poduzimanju humanitarnih akcija, osniva se 1968. Svjetska konferencija za religiju i mir (WCR). Godinu dana kasnije 1969., osniva se i Svjetsko vijeće crkava za pravdu, mir i kreaciju (WCC/PCR) s programom uključivanja u borbu protiv rasne diskriminacije, a zalaže se još i za prava ugroženih skupina, primjerice prava starosjedilaca, prava manjina i prava žena.

Želeći pridonositi razvoju i promicanju ljudskih prava na znanstvenom planu, kao istraživačko-dokumentacijski centar, osnovan je 1968. Centar za ljudska prava katoličkog sveučilišta u Louvainu. U tom je području poznat i Institut za ljudska prava katoličkog sveučilišta u Lyonu, osnovan 1985. koji se bavi istraživačkim radom, organiziranjem seminara, radio i tv-emisija te izdavaštvom.

Svijest da religija kao važna sastavnica ljudskog života može, u današnjem svijetu globalne povezanosti ispunjenom rastućim sukobima i podjelama, pridonositi izgradnji mira etičkim rješenjima, dovela je do donošenja Deklaracije o svjetskoj etici 1993. u Chicagu. Njezin je nacrt izradio katolički teolog Hans Kueng, a proglasio ju je Parlament religija svijeta. Deklaracija o svjetskoj etici zasnovana je na načelima dostojanstva ljudske osobe te na „zlatnom pravilu“ prema kojemu drugome treba činiti samo ono što želimo da drugi čini nama, a koje je zajedničko naučavanju svih religija. Svjetska etika označava „temeljni konsenzus o obvezatnim vrijednostima, neporecivim mjerilima i osobnim stavovima“, a bez toga „svakoj zajednici, prije ili poslije, prijeti kaos ili diktatura“, kako stoji u točki I. dotične Deklaracije (Blažević, ur., 200, 30).

Donošenje UNESCO-ve Deklaracije o ulozi religije u promicanju kulture mira, 1994.g. u Barceloni, ponovno naglašava odlučujuću ulogu religije koja prožima i usmjeruje sve čovjekove djelatnosti, u izgradnji kulture mira koja će se temeljiti „na nenasilju, snošljivosti, dijalogu, uzajamnom razumijevanju i pravdi“ (Spajić-Vrkaš, ur., 2001, 240).

Međunarodne institucije, ali i sve velike religije svijeta svjesne su velike odgovornosti i važne uloge koju religije imaju za budućnost današnjeg svijeta. Ta ih svijest ujedinijuje u zajedničkim nastojanjima oko promicanja pluralizma, uvažavanja razlika, međusobnog dijaloga te promicanja ljudskog dostojanstva i ljudskih prava, koji su jedini istinski temelj i jamac mira u svijetu.

3.2. Različite mogućnosti povezivanja religijskog obrazovanja i obrazovanja za demokratsko ili aktivno građanstvo u Europi

Već smo u prethodnim izlaganjima ukazali na važnost koju međunarodne i europske institucije u današnje vrijeme pridaju promicanju učenja za demokratsko ili aktivno građanstvo. Učenje za demokratsko ili aktivno građanstvo postalo je središte obrazovnih kurikuluma demokratskih zemalja, potaknuto pojavom sve izraženije nezainteresiranosti mladih za sudjelovanje u demokratskim procesima (*Crick Report*, 1998),¹¹⁶ ali i ubrzanim promjenama u europskim multikulturnim društvima, etničkih, rasnih, kulturnih i religijskih različitosti povezanih s kršenjima ljudskih prava. Rasprave o obrazovanju za građanstvo u kontekstu multikulturnosti najviše su pozornosti pridavale kulturnim i etničkim različitostima, dok su pitanja vezana uz religiju i religijske različitosti ostajala po strani. Razlozi za takva pristup pitanjima religija, mogu se pronaći u stavovima prema religiji koji su religiju dugo promatrali kao pojavu kojoj nije mjesto u javnoj sferi te su je ograničavali na područje privatnosti. Uloga religije kao važnog društvenog čimbenika dospjela je u središte međunarodne pozornosti osobito nakon događaja 11. rujna, kada se korjenito produbljuju problemi islamofobije, rasizma i ksenofobije, čiji se začeci naziru već u počecima povećanih ekonomskih migracija stanovništva. Tragične okolnosti toga događaja dovele su do spoznaje kako se za postizanje mira i stabilnosti svijeta ne smije zanemariti važnost sustavnog upoznavanja religija. Time bi se pridonijelo stvaranju temelja za uspostavljanje suradnje, snošljivosti te dijaloga, a sve s ciljem jačanja društvene kohezije. Ignoriranje religija i zapostavljanje njihova upoznavanja, može i dalje dovoditi do stvaranja neopravdanih, negativnih stereotipa i neprijateljstava koji utiru put nasilju, sukobima i terorizmu. Stoga se učenje o religijama počinje shvaćati kao važni dio odgoja i obrazovanja u demokratskom društvu kojim se promiču i poštuju vjerske slobode te poštovanje i razumijevanje različitosti kao temelja mirnog suživota. Važnost religijskog obrazovanja, pri čemu se pretežno podrazumijevao nekonfesionalni model, prepoznale su i međunarodne i regionalne institucije koje su donijele niz preporuka i dokumenata posvećenih području obrazovanja o religijama, a o čemu je bilo riječi u ranijim poglavljima.

Rasprave o društvenoj ulozi religije u današnjem demokratskom društvu, uz pitanja odnosa religije i politike, religijskih institucija i države, osobito se usredotočuju na pitanja prisutnosti religijskog obrazovanja u javnim školama, koja uključuju multidisciplinarnu

¹¹⁶ Crick Report. Dostupno na: <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/1998-crick-report-citizenship.pdf>. (12.03.2013.).

timove stručnjaka iz područja religijskog obrazovanja, politike, civilnog društva, pa do građanskog i interkulturnog obrazovanja. Među raspravama o religijskom obrazovanju u javnim školama, uz pitanja konfesionalnosti i nekonfesionalnosti, mnogo je autora (Jackson, ur. 2003; Jackson i Steel, 2004; Jackson, 2009; Jackson 2010; Miedema, 2006; Gearon, 2004) čije se rasprave dotiču konkretnog povezivanja građanskog i religijskog obrazovanja u nastavi, unutar kojih su i pitanja o povijesnoj ulozi religije u izgrađivanju i određenju pojma građanin.

Zanimljiv je i podatak da su se do kasnih pedesetih godina u Engleskoj i Walesu, religijsko obrazovanje te moralno i građansko obrazovanje, promatrali kao bliska i povezana područja. Štoviše, religijsko obrazovanje koje je podrazumijevalo kršćanski odgoj i obrazovanje, obuhvaćalo je i ciljeve vezane uz moralne i građanske vrijednosti. Britanska vlada je u razdoblju obnove, nakon Drugog svjetskog rata, čak povezala građansko obrazovanje s kršćanskim odgojem i obrazovanjem, smatrajući kršćanstvo temeljem morala i građanstva, odnosno integrirajućim načelom svekolikog obrazovanja. Tako primjerice, Institut za kršćansko obrazovanje u izvješću o razvoju građanstva upućenom Ministarstvu obrazovanja, navodi da je kršćanska vjera i njezino prakticiranje najsigurniji temelj za istinsko i nepokolebljivo građanstvo (Jackson, ur., 2003, 1809). No, od kasnih šezdesetih godina religijsko obrazovanje se postupno odvaja od moralnog i političkog obrazovanja koja od tada postaju zasebna i odvojena područja. Početkom novog tisućljeća, potaknute tadašnjom situacijom u svijetu, ponovno se započinju rasprave o mogućnosti povezivanja religijskog obrazovanja te moralnog i građanskog obrazovanja.

Mnoge od tih rasprava i praksi, koje će biti izložene u daljnjem tekstu, ukazuju na niz zajedničkih ciljeva i mogućnosti povezivanja religijskog i građanskog područja, od kojih su se neke sustavno zanemarivale, dijelom i zbog stajališta koji je religijsko i sekularno područje kroz dugo vremensko razdoblje promatrao kao dvije odvojene i nepomirljive stvarnosti.

3.2.1. Povijesna uloga judeo-kršćanske tradicije u određenju pojma građanstva

U promišljanjima o građanskom obrazovanju i njegovoj dubljoj povezanosti s religijskim obrazovanjem, pojedini autori (Arthur, ur., 2008, 305; Gearon, 2004, 2,12) žele svratiti pozornost na dugo zanemarivanje povijesne uloge religije u određenju pojma građanstva, osobito pojma vezanog uz aktivno građanstvo. Razloge toga zanemarivanja vide prije svega u utjecaju sekularizacije koja je, počevši od prosvjetiteljstva, tijekom dva stoljeća promicala racionalnost i prevlast intelekta te pridonijela opadanju utjecaja religije u javnoj

sferi kao i neprijateljskom stavu prema religiji. Također se razlozi zanemarivanja uloge religije u određenju pojma građanstva objašnjavaju i činjenicom da se promicanjem građanskog obrazovanja uglavnom bave sekularne ustanove koje problem religije i religijskog identiteta promatraju uglavnom pod vidom rasprava o jednakosti, različitostima, vrijednostima i ljudskim pravima. Samim time ne sagledavaju se u širem opsegu mogućnosti religije kao čimbenika koji može motivirati građane vjernike u zauzimanju i djelovanju za zajedničko dobro. Štoviše, rašireno je mišljenje da je, primjerice, kršćanstvo otežavalo razvoj građanstva, da je neprijateljski nastrojeno prema građanstvu te da između građanstva i kršćanstva ne postoji povezanost. Uvriježio se također i običaj da se u javnosti religija spominje i doživljava u negativnom kontekstu, a pojedini autori smatraju da je ideologija sekularizma od religije načinila neprijatelja te je neopravdano religiju izbacila iz javne sfere u područje privatnosti. Tu su pojavu nazvali „sekularnim fundamentalizmom“ (Guinness, 2008, u Arthur i sur., 2010, 2), koji kao reakciju gotovo uvijek izaziva i pojavu religijskog fundamentalizma, a posljedice su stvaranje društvenog okružja ispunjenog nesnošljivošću, diskriminacijom i agresijom. Zapaža se također da mnogi stručnjaci u području građanskog obrazovanja ne uočavaju povezanost uloge religijske tradicije s nastankom pojma građanstva, pa tako primjerice, Bernard Crick ustvrđuje da je građanstvo i s filozofskog i s povijesnog aspekta isključivo sekularnog podrijetla (isto, 20).

Stoga se i danas kao rezultat sekularizacije u obrazovnom diskursu ne ukazuje dovoljna pozornost ulozi koju je imala judeo-kršćanska tradicija i povijest u počecima uspostavljanja temelja građanstva te građanskih prava i dužnosti (Arthur i sur., 2010, 2).

Opće prihvaćena je činjenica da je političko građanstvo proisteklo iz antičke Grčke, no, važan utjecaj na razvoj značenja građanstva imale su također i biblijske religije.

U antičkoj Grčkoj su u gradovima državama građanske dužnosti bile dio religijskih dužnosti i obveza pa je sudjelovanje u životu religijske zajednice, koja je bila ujedno i građanska zajednica, jedan od važnih vidova građanstva. Grčki bogovi i vladavina demosa bili su povezani u bliskoj interakciji religije i politike, u kojoj su ideje božanskog i sekularnog bile ujedinjene.

Nasuprot Grcima, Židovski narod nije se organizirao po polisima, gradovima državama, već sebe doživljava kao narod kojega bitno određuje savez s Bogom, a i sama židovska tradicija je utemeljena na ideji jednakosti svakog člana židovskog naroda pred Bogom. Članove svoga naroda Bog podučava i poziva, kako izvješćuje prorok Jeremija, da rade i za

dobro zemlje u kojoj se trenutno nalaze¹¹⁷ te navodi „ištite mir zemlji u koju vas izagnah, molite se za nju Jahvi, jer na njezinu miru počiva i vaš mir“ (Jr 29,7). Dakle, iako se židovski narod, u jednom razdoblju svoje povijesti nalazio u progonstvu u poganskom Babilonu, prorok Jeremija u svojoj poslanici od njih traži zalaganje za mir i napredak društva u kojem trenutačno žive i čiji su članovi, odnosno zalaganje za zajedničko dobro koje će i njima samima donijeti kvalitetniji život. Štoviše, kako bi zalaganje za mir i dobro bilo istinsko i iskreno, oni to zalaganje trebaju podupirati i molitvom. Židovska tradicija naglašava one vrijednosti koje stvaraju temelj civilnog društva, kao što su obitelj, veze prijateljstva, dragovoljno udruživanje, međusobno pomaganje, i to ne samo pripadnicima vlastitog naroda, već i strancima. Za židovsku je religiju, uz važnost ideje Saveza s Bogom koja zahtijeva poštivanje zapovijedi i zakona, važna i ideja vjernosti, nesebičnosti i ljubavi prema svima bližnjima, kako prema pripadnicima, građanima, vlastitog naroda, tako i prema strancima.

Židovska starozavjetna tradicija rada za zajedničko dobro društvene zajednice i njezinih građana, nastavlja se i u razdoblju ranog kršćanstva, u kojem se kršćani potiču da pomažu i podupiru društvo u kojem žive. Apostoli Petar i Pavao u svojim poslanicama prvim kršćanskim zajednicama ističu poziv kršćana na etičko djelovanje te ih ohrabruju na odaziv dužnostima koje donosi život u društvenoj zajednici. Tako ih Pavao potiče „ne činite ništa iz sebičnosti ili tašte slave“ i „ne gledajte pojedini samo na svoju korist, nego i na korist drugih“ (Fil, 2, 3-4). Također naglašava i lojalnost prema izabranim vlastima (Rim, 13, 1), poštivanje zakona (Rim, 13, 6-7) te navodi „hoćeš li da se ne moraš bojati vlasti, čini dobro“ (Rim, 13, 3). Petar također govori kršćanima o poštivanju vlasti: „pokoravajte se svakoj ljudskoj ustanovi zbog Gospodina“ (1 Pt, 2,13) te ističe „pokoravajte se kao slobodni, ali ne služeći se slobodom kao izgovorom za svoju zloću, nego kao sluge Božje“ (1Pt, 2, 16), čime se ohrabruje nesebično djelovanje, poštivanje vlasti, ali naglašava i sloboda koju usklađuju s Božjim zahtjevima. Unutar kršćanstva razvija se ideja pripadanja skupini u kojoj su svi članovi jednaki po krštenju, bez obzira na obiteljske ili nacionalne veze, čime se stvara temelj za univerzalno građanstvo.

Ranokršćanska tradicija djelovanja u društvu u skladu s etičkim zahtjevima kršćanske vjere predstavljena je u velikom djelu sv. Augustina (354.- 430.) *De civitate Dei*¹¹⁸, u kojem on govori o Državi Božjoj i Državi čovjekovoj - političkoj zajednici, koje, iako različite, nisu odvojene jedna od druge, pa premda je konačni čovjekov cilj Država Božja, kršćanin je dužan zalagati se i u Državi čovjekovoj, odnosno u društvenoj i političkoj zajednici kojoj pripada.

¹¹⁷ Židovi se nalaze u babilonskom progonstvu od 586.pr. Kr.-539.pr.Kr.

¹¹⁸ O državi Božjoj ili O Božjem gradu

Naime kršćani su, uz to što su dužni iskazivati ljubav prema Bogu, također dužni ljubiti i svoje bližnje, pa stoga imaju odgovornost za obje države, i Božju i čovjekovu. To podrazumijeva angažiranje i zauzimanje kršćana u društvenoj i političkoj zajednici čiji su oni članovi, čime je sv. Augustin dužnosti građana izjednačio s kršćanskim vjerskim dužnostima (Arthur, 2010, 22). Kršćanstvo se time može sagledavati i kao potencijal za osnaživanje i poticanje odgovornog zauzimanja građana u životu društvene zajednice.

Nadalje, Toma Akvinski (1225.-1274.) u svojim promišljanjima o politici, iznosi misao o „zajedničkom dobru - *bonum commune*“ (Belić, 1992, 42, *Obnovljeni život*), kojem daje mnogo veću važnost nego privatnom dobru pojedinca, te naglašava važnost uzajamnog pomaganja u zajednici, „da su za dobar život (ljudske zajednice) samo oni članovi ujedinjenog naroda¹¹⁹ koji jedni drugima uzajamno pomažu“ (Toma Akvinski, 2005, 220). Također navodi „da bi se uspostavio dobar život zajednice (traži se) da se zajednica ujedinjena vezom mira upravi prema dobrom djelovanju“ (isto, 224). Zanimljivo je da Toma Akvinski, govoreći o političkim sustavima, za koje kaže da nijedan nije savršen, najboljim pak smatra mješavinu monarhije, aristokracije i demokracije, a za potonju primjere nalazi u Starom zavjetu (uz Mojsija, izabrana su iz cijeloga naroda i sedamdeset dva starca). Također u definiranju pojma građanstva razlikuje jednostavno građanstvo i ograničeno građanstvo (Arthur i sur., 2010, 22). Jednostavno građanstvo se odnosi na puno uživanje političkih prava i vezuje se uz grad ili državu, dok ograničeno građanstvo uključuje populaciju pojedinog teritorija, uključujući žene i djecu. Kroz svoje djelo Toma Akvinski iskazuje razvijeni osjećaj za sve vidove života u državi i probleme s kojima se susreću (dotiče i ekološke vidove), kao i za važnost doprinosa članova „građanske zajednice“ zajedničkom dobru (Toma Akvinski, 2005, 220).

U okviru kršćanstva razvija se i važna prethodnica državnoj administraciji koju nalazimo u evidencijama krštenja, vjenčanja i smrti, koja se detaljno vodila u župnim knjigama. Te evidencije predstavljaju oblik građanskog organiziranja društva u razdobljima kad je Crkva bila jedna od utjecajnih institucija društvenog i političkog života. Naime, po krštenju se stvarala povezanost religijskog i građanskog identiteta pojedinca. U tom su se kontekstu promatrale i tadašnje dužnosti i djelovanje građana koje su se shvaćale kao sastavni dio kršćanskih dužnosti. Pojavom protestantizma kršćanske zajednice dobivaju i predznak nacionalnog te se s reformacijom javljaju počeci moderne nacionalne države koji su označili

¹¹⁹Članove ujedinjenog naroda naziva u daljnjem tekstu „građanska zajednica“ (Akvinski, 2005, 220)

odvajanje „nebeskog grada“ od „zemaljskog grada“. Europske države se tada određuju prema teritorijalnoj nadležnosti, a građanstvo se određuje prema načelu krvne veze ili *ius sanguinis*.

Prema autoru James Arthuru (Arthur i sur., 2008, 306) ideja građanstva je opstala i razvijala se u europskom okruženju zahvaljujući i kršćanstvu, kojega on povezuje s idejom aktivnog građanstva. Naime, religija kao važan čimbenik formiranja osobnosti pojedinca, zahtijeva prihvaćanje moralnih načela koja se iskazuju u ponašanju i djelovanju pojedinaca, a to konkretno upućuje na obvezu zauzimanja vjernika za zajedničko dobro. Katolička tradicija, primjerice, tako smatra sudjelovanje u političkom životu moralnom obvezom kršćanina, a odgovorno građanstvo vrlinom. Stoga se doprinos kršćanske religije u demokratskom društvu, koji je vidljiv i u aktivnom djelovanju građana vjernika za dobro zajednice, ne bi smio zanemarivati, već bi trebao biti sastavni dio rasprava o građanstvu (isto). Naime, građane vjernike prvotno religiozni razlozi potiču na stjecanje i korištenje građanskim vještinama pri sudjelovanju u demokratskim procesima. Isključujući religiju koja je jedan od sastavnih čimbenika života u društvenoj zajednici, sekularno shvaćanje građanstva time zanemaruje važnost religijskih svjetonazora koji su od temeljne važnosti za aktivno djelovanje građana vjernika.

Građanstvo koje promiče aktivno zauzimanje, prema Arthuru, ne može stoga biti potpuno sekularni koncept, budući da sekularni stavovi polaze od stajališta da su politika i religija dva potpuno različita područja, prema kojima religija ne može pridonositi politici (Arthur i sur., 2010, 23). Prema tim stavovima vjernici bi svoju vjeru trebali živjeti isključivo u privatnosti, iz čega proizlazi da religijska uvjerenja ne bi smjela utjecati na stavove vjernika građanina. Pojedini autori kao Audi (Audi, 2005, 217, u Arthur i sur., 2010, 24), zagovaraju „princip sekularne jurisdikcije“ što podrazumijeva da bi religiozne osobe, kada primjerice glasuju na demokratskim izborima, trebale misliti u sekularnim terminima pa bi time vjernik morao misliti o dva različita područja, sekularnom i religijskom, na dva različita načina, na sekularni i religijski način, koji su k tome i potpuno odvojeni. Ovakvu pak situaciju J. Habermas naziva „mentalnim dualizmom“ (Audi, 2005, 217, u Arthur i sur., 2010, 24) koji kod ljudi stvara jednu vrstu nemogućeg stanja, odvajajući privatnu od javne sfere i odvajajući područja „znati“ i „raditi“ (isto, 25). Time se, kako on kaže, pokazuje „uska sekularna svijest“ (isto, 24) pa stoga poziva građane na veću kritičnost prema sekularnoj racionalnosti te otvoreniji stav prema snazi religioznih razmišljanja (isto, 25). Naime, uočavajući važnost religije kao društvenog čimbenika, posljednjih decenija Habermas se zalaže da se religija, kao jedan od izazova današnjeg društva, integrira u javnu sferu te zagovara potrebu većeg uključivanja i građana vjernika u djelovanje za zajedničko dobro (Butler i sur., 2011, 127).

Pri tome religijske prakse i perspektive Habermas vidi kao važne izvore vrijednosti koji mogu osnažiti etiku multikulturalnog građanstva, osobito u području solidarnosti i poštovanja jednakosti (Butler i sur., 2011, 4).

Koncept sekularizma kao strogog odvajanja javnog od religijskog, posljednjih je desetljeća neočekivanim preporodom religije u javnoj sferi postupno doveden u pitanje pa se ukazuje na potrebu korjenite redefinicije sekularizma, osobito glede prekida s negativnim stavovima prema religiji (Taylor, u Butler i sur., 2011, 5). Govorom o potrebi redefinicije sekularizma nameće se i novi pojam, post-sekularizam, koji se usko povezuje upravo sa sve većom prisutnošću religija u javnoj sferi. Kao ključne točke za razumijevanje post-sekularnog konteksta u Europi, Ziebertz i Riegel (Ziebertz i Riegel, ur., 2008, 12) navode tri elementa: multireligijsko okruženje u Europi, zatim, većinski ili manjinski status koji pojedina religija uživa u određenom društvu te postojanje osjetljivosti za rodnu jednakost, odnosno u kojoj mjeri pojedine religije podržavaju rodnu jednakost, ili naprotiv, u kojoj mjeri žele zadržati tradicionalne rodne uloge. Za post-sekularizam Habermas pak navodi da ga označavaju dvostruke strategije, s jedne strane, prihvaćanje prisutnosti religije u javnoj sferi kao važnog izvora vrijednosti, a s druge strane, javno prihvaćanje religijskog diskursa, koje bi tražilo i od vjernika da prihvate religijsku pluralnost, racionalne postavke znanosti te zahtjeve pravne države. Tek kad se ove obje strategije udruže može se govoriti o post-sekularizmu (Habermas, u Ziebertz i Riegel, ur., 2008, 12).

Iznesena razmišljanja ukazuju da post-sekularno vrijeme obilježeno religijskim pluralizmom i multikulturalnošću traži uvažavanje i prevrednovanje društvene uloge religije te potencijala koje religija kao izvor univerzalnih vrijednosti može ponuditi društvu, a time i obrazovnom sustavu, između ostalog i u poticanju aktivnog građanstva.

Važnost obrazovanja koje će obuhvatiti multikulturalni i interreligijski aspekt potvrđuje i politolog Hasenclever s univerziteta u Tuebingenu koji kaže da je potrebna pozitivna korelacija između religijskog obrazovanja i demokratskog vladanja, inače u suprotnom postoji opasnost da se religijske razlike zlorabe u službi političkih interesa (Hasenclever, 2003, u Jackson, ur., 2007, 9).

3.2.2. Načini povezivanja religijskog obrazovanja i obrazovanja za demokratsko ili aktivno građanstvo

Obrazovanje za demokratsko ili aktivno građanstvo uključuje i različite pristupe koji su odraz različitosti potreba i prioriteta za održanjem stabilnosti određene društvene zajednice. Među tim pristupima razvijalo se i interkulturno obrazovanje kojega čine „različiti formalni i neformalni programi koji teže promicanju uzajamnog razumijevanja i poštivanja među pripadnicima različitih kulturnih grupa“ (Spajić-Vrkaš, 2002, 55). Kako je interkulturno obrazovanje usmjereno promicanju razumijevanja među različitim kulturnim skupinama, slijedom toga ono bi trebalo obuhvaćati i religijsku dimenziju pripadnika različitih kulturnih skupina. No, interkulturni pristup u početku nije pridavao posebnu pozornost religiji i religijskim različitostima, koje su se uglavnom izbjegavale, dijelom zbog razlika koje su postojale u odnosima između religijskih institucija i pojedinih europskih država, a dijelom i zbog nastojanja Vijeća Europe da kao javna institucija bude nepristrana u odnosu prema različitim religijama.

Događaji 11. rujna 2001. označili su zaokret u europskoj politici obrazovanja kada se uočava da je neophodno potrebno uključiti i učenje o religiji kao dijelu interkulturnog obrazovanja. Stoga Vijeće Europe uspostavlja 2002. radnu skupinu koja treba pripremiti integriranje učenja o religiji u sklopu interkulturnog obrazovanja s projektom pod nazivom Interkulturno obrazovanje i izazovi religijskih različitosti i dijaloga.¹²⁰ Polazište radne skupine bila je činjenica da se europske države, svaka u svojem vlastitom, specifičnom okruženju, suočavaju sa zajedničkim izazovima koji ih upućuju da uče jedni od drugih i da propituju svoje politike u stručnim raspravama.

Unatoč tome što su u pojedinim europskim državama postojali različiti stavovi prema religiji, ključni razlog za uključivanje religije u europsko obrazovanje koji su svi prihvatili, jest stajalište da je religija kulturna činjenica i da je poznavanje i razumijevanje religije važno za mirni suživot u društvu. Na konferenciji u Oslu pod nazivom Religijska dimenzija interkulturnog obrazovanja (2004.) raspravljalo se o potrebi da se u službene kurikulume uključi učenje o religijskim različitostima kao dio interkulturnog obrazovanja. Naglasak je stavljen na jačanju snošljivosti prema različitim religijskim i drugim životnim svjetonazorima, na obrazovanju za ljudska prava, na obrazovanju za građanstvo i upravljanje sukobima te na strategijama protiv rasizma i diskriminacije, a zaključke konferencije je

¹²⁰ Dostupno na: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1468209>. (12.10.2013.)

objavilo Vijeće Europe¹²¹ pod nazivom Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja (Jackson, u Engebretson, ur., 2010, 1133).

Trend prema novom vrednovanju religije vidljiv je i u Preporuci 1720 (2005) Obrazovanje i religija, koju Vijeće Europe donosi 2005. Preporuka se odnosi na religijsko obrazovanje koje bi informiralo učenike o religijskim različitostima u Europi te im osvijestilo važnost vjerskih sloboda i prava na vjerovanje i nevjerovanje, a s ciljem promicanja razumijevanja i razvoja interkulturalnog dijaloga. U Preporuci se donose i prijedlozi o načinu obrazovanja nastavnika za religijsko obrazovanje te se predlaže opći kurikulum koji bi se prilagođavao posebnostima pojedine zemlje i uzrastu učenika.

Jedna od pozitivnih strana zajedničkog rada sa stručnjacima iz religijskog područja na uvođenju religijske dimenzije u interkulturalno obrazovanje, jest i nastojanje na uklanjanju stereotipa povezanih s religijskim područjem kao i prihvaćanje prikladnih pedagoških ideja iz područja religijskog obrazovanja (Jackson, u Engebretson, ur., 2010, 1138). Postupno je dolazilo do intenzivnije komunikacija između Vijeća Europe i religijskih institucija i organizacija, pri čemu se naglašavala nepristranost prema različitim svjetonazorima. Pozitivni rezultati te komunikacije ističu se i u Deklaraciji Volga Foruma (2006.)¹²² u kojoj se naglašava napredak u odnosima Vijeća Europe i religijskih institucija, otvorenost u susretima s vjerskim vođama i konzultacije o važnim pitanjima vezanim uz prisutnost religije u javnoj sferi. Glede konteksta učenja o religijama, Volga forum smatra da je potrebno uzimati u obzir probleme koji se javljaju uslijed „kulturalnog rasizma“ (Moodod, 1997, u Engebretson, ur., 2010, 1141) potaknutog događajima 11. rujna. Ti su događaji, naime, otežali promicanje interkulturalnosti zbog jačanja nesnošljivosti i negativnih stereotipa, osobito prema islamu.

Na postupnu promjenu stajališta prema religiji kao čimbeniku građanskog i interkulturalnog razumijevanja, kako smatraju pojedini autori (Williams, Hinge, Liljefors Person, u Williams i sur., 2008), utjecala su tri razloga, i to:

- rastuća spoznaja o važnosti religije kao kulturalnog fenomena
- prepoznavanje religije kao izvora pozitivnih građanskih vrijednosti
- promatranje religije kao jednog od izraza različitosti u društvu.

¹²¹ Council of Europe. (Ed.). (2004a). *The religious dimension of intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Dostupno: 10.3. 2013.

¹²² Dostupno na: [28http://www.strasbourg-reor.org/modules.php?name=News&new_topic=42&file=article&sid=352http://www.coe.int/T/DC/Press/news/20060908_declaration_volga_en.asp](http://www.strasbourg-reor.org/modules.php?name=News&new_topic=42&file=article&sid=352http://www.coe.int/T/DC/Press/news/20060908_declaration_volga_en.asp). (10.08. 2009.)

Prvi razlog za promjenu stava prema religiji je promatranje religije kao kulturne činjenice koje pridonosi razumijevanju vlastite kulture te također izgrađuje osjetljivost za interkulturalnost. Naime, u sekulariziranom svijetu mladi sve manje stječu znanje o religiji unutar vlastitih obitelji pa je time teže izgraditi razumijevanje religijskih praksi i vjerovanja, kako vlastitih tako i vjerovanja drugih. Stoga je za razumijevanje društvenih pojava važno izgrađivati shvaćanje religije kao kulturne činjenice. Također, samim isključivanjem religijskog obrazovanja iz škole ili iz odgoja i obrazovanja pojedinog učenika, ne isključuje se prisutnost i utjecaj religije u njezinoj kulturnoj dimenziji. Vijeće Europe stoga ističe da je znanje o religijama sastavni dio poznavanja povijesti čovječanstva i povijesti kultura.

Drugi razlog za promjenu stavova prema ulozi religije u građanskom obrazovanju povezan je s prepoznavanjem religije kao izvora moralnog i socijalnog kapitala. Preporuka 1720 (2005) Obrazovanje i religija naglašava povezanost religije i demokracije u djelovanju za zajedničko dobro. Ujedno se ističe da mnoge vrijednosti koje promiče Vijeće Europe svoje korijene imaju u velikim religijama židovstvu, kršćanstvu i islamu. Velike religije stvaraju društveni identitet koji promiče međusobno pomaganje. Tako primjerice, kršćanstvo, ali i druge velike religije, podrazumijevaju moralnu obvezu pomaganja ne samo pripadnicima vlastite religije, nego i bližnjima izvan vlastite zajednice, što pak otvara velike mogućnosti i za građansko povezivanje. Moralne su vrijednosti velikih religija kompatibilne sa sekularnim i humanim vrijednostima te stvaraju „moralni kapital Zapadne civilizacije“ (Williams i sur., 2008, 8) u kojem se, primjerice, ideal humanog ponašanja može naći u prisposobama o Milosrdnom Samaritancu, Rasipnom sinu, ili pak, u Kristovu Govoru na Gori. Zanimljiv je pri tom primjer pristupa u građanskom i religijskom obrazovanju u Norveškoj koji obuhvaća biblijske prisposobe, primjere iz različitih religija, primjere iz povijesti, legendi, biografija i sl., čije se poruke koriste kao dio moralnog i građanskog obrazovanja, koji bi bio podjednako prihvatljiv i vjernicima i onima koji ne vjeruju (isto, 8).

Treći i najvažniji razlog za promjenu stajališta o potrebi učenja o religijama u okviru interkulturalnog obrazovanja bio je potaknut 11. rujnom, kada je na dramatičan način postalo jasno da je potrebno upoznavanje i učenje o religijama kako bi se razumjeli motivi terorista i kako bi se shvatila važnost i utjecaj religija u društvu različitosti. Vijeće Europe je u Preporuci 1720 (2005) Obrazovanje i religija upravo istaknulo tu potrebu za „poučavanjem djece povijesti i filozofije temeljnih religija te poštovanje vrjednota Europske konvencije o ljudskim pravima“ (Razum, 2008, 308) kojim će se „učinkovito suprotstavljati fanatizmu“ (isto). Također se u istoj Preporuci u čl 1. izričito navodi da je „dobro opće znanje o

religijama i sukladno tome o snošljivosti, temeljni uvjet za vježbanje demokratskog građanstva“ (Miedema i Bertram-Troost, ur., 2008, 129).

Religijsko se obrazovanje dugo povezivalo isključivo uz područje interkulturalnog obrazovanja, dok za povezivanje s obrazovanjem za demokratsko ili aktivno građanstvo nije postojao interes. Razloge takvom stanju pojedini autori (Jackson, u Engebretson, ur., 2010, 1138) pronalaze dijelom u tome što je obrazovanje za demokratsko ili aktivno građanstvo bilo usmjereno na opća pitanja i teme koje nisu uključivale religiju, a dijelom u tome što je religijskom obrazovanju određeno mjesto unutar interkulturalnog obrazovanja. Interdisciplinarno povezivanje religijskog obrazovanja i obrazovanja za demokratsko ili aktivno građanstvo započinje djelovanjem Europskog centra Wergeland u Norveškoj (2009.) čija je zadaća bila organiziranje rasprava među stručnjacima tih dvaju područja i njima srodnih područja, zatim pokretanje istraživanja i razmjene rezultata istraživanja te razvijanje ideja i rješenja za politike i prakse na području religijskog obrazovanja i obrazovanja za demokratsko građanstvo. Rezultati teorijskih i empirijskih istraživanja u okviru Centra Wergeland o povezivanju religijskog obrazovanja i obrazovanja za demokratsko građanstvo koje su pokretali stručnjaci (Gearon, Miedema, Bertram-Troost, Jackson, McGrady, Ouellet i dr.) u različitim europskim zemljama, ukazuju da religija i njezine vrijednosti mogu pozitivno djelovati u pripremi mladih za susrete s kulturnim i religijskim različitostima u globaliziranom svijetu (Jackson, u Engebretson, ur., 2010, 1139).

Među raspravama stručnjaka o povezivanju religijskog obrazovanja i obrazovanja za demokratsko ili aktivno građanstvo ističu se rasprave nizozemskih i engleskih autora. Tako nizozemski autori Miedema i Bertram-Troost govoreći o sve većoj prisutnosti religije u javnoj sferi ili „deprivatizaciji religije“ (Casanova 1994, u Miedema i Bertram-Troost, 2008, 123) ukazuju na činjenicu da se nisu ostvarila predviđanja „sekularizacijskih teza“ o nestanku religije iz javnog života, već naprotiv, da je „deprivatizacija religije“ ojačala utjecaj i prisutnost religije u javnosti kao vitalne društvene snage u globalnim razmjerima. Smatraju da religiju treba prihvatiti kao važnu medijacijsku strukturu u civilnom društvu kojem se povezuje javna i privatna sfera (isto, 128).

Kako među važne medijacijske institucije pripada i škola, koja povezuje sustav i svakodnevno životno okruženje pojedinaca, javno i privatno okruženje, to bi kroz religijsko obrazovanje (i u vjerskim i u javnim školama) škole mogle dati veliki doprinos antipredrasudnom ponašanju prema drugim kulturnim i religijskim idejama. Uloga škole se doživljava kao „transformativni resurs“ (*transformative resources*) kako u javnoj tako i u privatnoj sferi (Miedema i Bertram Troost, 2008, 129) u kojoj će se učenici i kroz religijsko

obrazovanje mijenjati i poticati na poštovanje, razumijevanje i prihvaćanje drugih i drugačijih. Učenici se time osposobljavaju na odgovor izazovima globalizacije, kako razvijanjem kritičkih stavova prema pojavama koje ih okružuju, tako i izgrađivanjem sposobnosti razumijevanja, solidarnosti i pravednosti.

Krajnji cilj djelovanja škole usmjeren je na cjeloviti razvoj osobnosti učenika, kojemu pak pridonosi i religijsko obrazovanje, a u tom kontekstu, kako obrazlažu Miedema i Wardekker (Miedema i Bertram Troost, 2008, 129) religijsko bi obrazovanje (kako nekonfesionalno tako i konfesionalno) trebalo biti sastavni dio kurikuluma, jer se ne bi smjelo odvojiti stjecanje religijskih stavova i iskustava od šireg procesa stjecanja stavova i iskustava u svim ostalim područjima. S pedagoške točke gledišta svako dijete treba u školi imati mogućnost razvoja vlastitog identiteta čiji je sastavni dio i religijski identitet. Također je i s društvene točke gledišta poželjno da se djeca susretnu i upoznaju s religijskim nasljeđem drugih učenika pa stoga Miedema smatra da škola mora jačati religijsku dimenziju građanstva čime pridonosi i međusobnom razumijevanju i poštivanju učenika (Miedema, 1967, u De Souza, ur., 2010). Napominje se također da model religijskog obrazovanja koji je utemeljen isključivo na neutralnim informacijama o religijskim svjetonazorima ne može stvoriti optimalne uvjete za aktivno izgrađivanje osobnog identiteta, jer ne uključuje mogućnost da se kroz raspravu usvajaju religijski ili svjetonazorski stavovi koji su sastavni dio šireg procesa stjecanja stavova i izgradnje osobnosti. Prema mišljenju autora učenicima se trebaju ponuditi primjeri potencijalnih religijskih i svjetonazorskih stavova koje će oni kroz organiziranje i reorganiziranje vlastitih stavova moći integrirati unutar vlastite osobnosti. To se, prema mišljenju autora, upravo nudi u modelu interreligijskog obrazovanja koje povezuje obrazovanje *o* religijama i obrazovanje *od* religija, gdje učenici u susretu s različitim religijskim svjetonazorima razvijaju i izgrađuju vlastiti identitet, vlastite stavove i svjetonazorske poglede.

Ovakav otvoreni i nedogmatski pristup, kako misle autori, nudi učenicima niz mogućnosti za vlastiti razvoj te stvara temelj za povezivanje religijskog obrazovanja i obrazovanja za demokratsko ili aktivno građanstvo, koje S. Miedema naziva „obrazovanje za religijsko građanstvo“ (*educating for religious citizenship*) ili „religijsko građansko obrazovanje“ (*religious citizenship education*) (Miedema i Bertram-Troost, 2008, 129) o kojem će kasnije biti riječi.

Od engleskih autora koji se bave promišljanjima i istraživanjem o mogućnostima povezivanja religijskog obrazovanja i obrazovanja za demokratsko građanstvo, posebno se ističe R. Jackson sa skupinom suradnika sa sveučilišta u Warwicku. Jackson u svojim

radovima iznosi zanimljivu situaciju u kojoj su se do kasnih pedesetih godina u Engleskoj, kršćansko religijsko obrazovanje, moralno obrazovanje i građansko obrazovanje smatrali vrlo bliskim i usko povezanim područjima (Jackson, ur., 2003, 67) koji imaju zajedničke ciljeve u moralnom i građanskom području. Pri tom su kršćansku vjeru, koja je bila integrativni element unutar kurikulumu, smatrali najsigurnijim temeljem za izgrađivanje građanstva. Nakon potpunog odvajanja tih područja tijekom šezdesetih godina, koje je trajalo sve do kraja dvadesetog stoljeća, pojedini zajednički obrazovni ciljevi ponovno približavaju religijsko obrazovanje i obrazovanje za demokratsko ili aktivno građanstvo.

Govoreći pak o situaciji u Engleskoj i Walesu oko uvođenja građanskog obrazovanja (2001.) te njegova odnosa prema religijskom obrazovanju, Jackson navodi izjavu *Professional Council for Religious Education (PCfRE)* u kojoj se PCfRE zalaže za promicanje otvorenosti i povezanosti između religijskog i građanskog obrazovanja koja će se „temeljiti na zajedništvu, međusobnom poštovanju te zajedničkom nastojanju oko duhovnog, moralnog, društvenog te kulturnog obrazovanja učenika (PCfRE)“.¹²³ Engleski se pak model građanskog obrazovanja temelji na „maksimalnoj interpretaciji građanstva“ (McLaughlin, u Jackson i Steel, 2004, 8) u kojoj se naglašava aktivno učenje, inkluzija, vrijednosna usmjerenost, interaktivnost, što pak sve omogućuje učenicima da razvijaju i artikuliraju vlastito mišljenje i stavove te da se osposobe za uključivanje u debate. Ovaj se model „maksimalne interpretacije građanstva“ dobro povezuje s religijskim obrazovanjem nekonfesionalnog pristupa, ili interreligijskim obrazovanjem, koji povezuje učenje *o* religiji i učenje *od* religije. Težnje oko povezivanja religijskog i građanskog obrazovanja u Engleskoj, odražavaju se i u nastojanjima da se pojedini nastavnici zadužuju za sastavljanje oba predmetna kurikulumu (Jackson i Steel, 2004, 10).

Na temelju iskustava iz Engleske i Walesa, Jackson i Steel iznose neka svoja promišljanja o mogućnostima povezivanja pojedinih modela religijskog i građanskog obrazovanja koji bi se mogli primijeniti i u drugim europskim zemljama. Pa tako razmatraju mogućnosti povezivanja građanskog obrazovanja s nekonfesionalnim modelom učenja o religijama i od religija te s pristupima u tom modelu, kao što su interpretativni i dijaloški pristup religijskom obrazovanju (isto), ali i mogućnost povezivanja s konfesionalnim modelom. Ovdje ćemo iznijeti neka njihova promišljanja o mogućoj povezanosti ovih dvaju područja u školskoj nastavi, ovisno o modelima religijskog obrazovanja.

¹²³ Dostupno na: <http://folk.uio.no/leirvik/OsloCoalition/JacksonSteele0904.htm>. (12.01.2013.).

a) Religijsko obrazovanje konfesionalnog modela i građansko obrazovanje

Prema autorima Jacksonu i Steel (Jackson i Steel, 2004, 11) postoje razlike u povezivanju građanskog obrazovanja s konzervativnim konfesionalnim religijskim obrazovanjem i u povezivanju s liberalnim konfesionalnim religijskim obrazovanjem. Naime, konzervativno konfesionalno religijsko obrazovanje najčešće promiče usko nacionalni, kulturni i religijski identitet te ističe politička i etička pitanja pa se može povezivati samo s „minimalnim građanskim obrazovanjem“ (Jackson i Steel, 2004) koje se temelji na formalnom stjecanju znanja. S druge strane, liberalni pristup konfesionalnom religijskom obrazovanju kojeg karakterizira dijaloška i kontekstualna otvorenost te zauzetost oko pitanja pluralnosti na lokalnoj i globalnoj razini, pruža velike mogućnosti za povezivanje s „maksimalnim građanskim obrazovanjem“ koje se također bavi pitanjima vezanim uz pluralno životno okruženje te probleme globalizacije, a osobitosti su mu još vrijednosna usmjerenost, aktivno učenje, inkluzija, interaktivnost te razumijevanje demokratskih načela i procesa. Zagovornici liberalnog pristupa u konfesionalnom religijskom obrazovanju su s protestantske strane, u Njemačkoj: Heimbrock, Schweitzer, Boschi i Streib; u Nizozemskoj: Miedema i Wardekker te s katoličke strane u Njemačkoj: Hans Georg Ziebertz (isto).

Hans Georg Ziebertz zastupa pluralistički pristup konfesionalnom religijskom obrazovanju, kojeg on temelji na pluralnosti postmodernog društva. Pluralnost postaje polazišna točka, stvarnost u koju su uronjeni današnji mladi koji će pak kroz rasprave i poliperspektivnost integrirati kršćanski religijski pogled na svijet unutar vlastitog shvaćanja svijeta i života. On se zalaže da religijsko obrazovanje treba omogućiti mladima stjecanje vještina kao što su: uspostavljanje dijaloga, snošljivost prema drukčijem razmišljanju; razumijevanje perspektive drugog i drukčijeg te želja da se informira i uči o stajalištima i argumentima drugih; stjecanje, ne samo kompetencija u postizanju sporazuma, već i kompetencija koje će omogućiti suživot i sa situacijama u kojima nema sporazuma i konsenzusa (Ziebertz, 2003, 17,18). Naglašavajući pluralnost, dijalog, razumijevanje te poliperspektivnost, Ziebertzov pristup konfesionalnom katoličkom religijskom obrazovanju ukazuje kako se ono može povezati sa zahtjevima „maksimalnog građanskog obrazovanja“.

b) Učenje o religijama i od religija te povezivanje s građanskim obrazovanjem

Pitanja kojima se bavi građansko obrazovanje vezana uz rast pluralnosti u društvu, uključuju i pitanja vezana uz sve veće kulturne i religijske različitosti u društvu. Projekt Vijeća Europe o interkulturnom obrazovanju te religijskom obrazovanju kao jednoj od njegovih dimenzija, govori o nekonfesionalnom modelu učenja o religijama kojim se stječe znanje o bitnim činjenicama vezanim uz religije, kao najpogodnijem za povezivanje s građanskim obrazovanjem. No, u novije se vrijeme, u kojem se društva susreću sa sve većim kulturnim i religijskim različitostima, sve učestalije povezuje učenje *o* religijama s učenjem *od* religija, čime se religijsko obrazovanje više otvara problemima različitosti u društvu, a time i temama građanskog obrazovanja. To potvrđuje i J. Hull, teoretičar religijskog i građanskog obrazovanja, koji smatra da je za izgrađivanje stava snošljivosti potrebno da mladi uče ne samo *o* religijama, već i *od* religija. (Hull, 2002, 109, u Jackson i Steel, 2004,11).

Po svojim je osobitostima „maksimalno građansko obrazovanje“ blisko modelu interreligijskog obrazovanja koje povezuje obrazovanje o religijama i obrazovanje od religija, u kojem učenici u susretu s različitim religijskim svjetonazorima razvijaju i izgrađuju vlastiti identitet, vlastito mišljenje i svjetonazorske poglede. U svojoj raspravi o maksimalnom interreligijskom građanskom obrazovanju Miedema (Miedema, 2010, 3) promiče zahtjev za povezivanjem „maksimalnog građanskog obrazovanja“ i interreligijskog obrazovanja u „religijsko građansko obrazovanje“. Religijsko građansko obrazovanje po Miedemi se temelji na izgradnji identiteta učenika i to kroz proces raspravljanja o drugim svjetonazorskim pogledima te integriranjem pojedinih pogleda i stavova unutar vlastitih promišljanja i djelovanja. Kako po njegovu mišljenju religijsko građansko obrazovanje postaje sve više pedagoška, teološka, društvena i globalna nužnost (Miedema, 2006, u De Souza, 975), on naglašava da bi vlade trebale promicati inkluzivni koncept obrazovanja za demokratsko građanstvo. Time bi se poticala praksa da religijsko i svjetonazorsko obrazovanje u školama postane integralni dio obrazovanja za građanstvo što bi pridonosilo razvoju međusobnog poštovanja i razumijevanja, ali i razvoju religijskog identiteta učenika koji je ujedno dio njegova građanskog identiteta.

Robert Jackson s timom Sveučilišta u Warwicku u Engleskoj autor je interpretativnog pristupa u religijskom obrazovanju u čijem su središtu rasprave o religijskim tradicijama te načinu kako te tradicije sagledava i interpretira svaki pojedini učenik. Ovim se pristupom kroz proces interpretacije, prezentacije i refleksije promiče kritičnost, dublje promišljanje i

analiza koji pridonose izgradnji vlastitih stavova učenika, ali i vještina kao što su istraživanje, komunikacija, sudjelovanje i odgovorno zauzimanje. Učenje koje se odvija u hermeneutičkom krugu, kako naglašava Jackson, može započeti ili od ključnih pojmova ili pak od iskustava učenika, a u središtu cijelog procesa je interakcija učenika (Jackson i Steel, 2004,12). Dijaloški pristup u religijskom obrazovanju također je usredotočen na interakciju među učenicima, u kojem su učenici i pokretači i ujedno ključni izvori informacija.

Interpretativni i dijaloški pristup u religijskom obrazovanju otvaraju mogućnosti za doprinos građanskom obrazovanju osobito svojom usmjerenošću na pitanja pluralizma u društvu, razumijevanja i snošljivosti prema različitosti, ali i kroz propitivanja učenika o pitanjima vlastitih stavova i vlastitog identiteta. Ovi pristupi religijskom obrazovanju mogu učenicima otvoriti prostor za dublje refleksije čime ih osposobljavaju i pripremaju za susret s lokalnim, ali i globalnim životnim okruženjem.

Upravo je sve veći utjecaj globalnog konteksta na život pojedinaca doveo i do rasprava o pravima i odgovornostima na globalnoj razini, a u sklopu toga i do govora o globalnom građanstvu te doprinosu religijskog obrazovanja u njegovoj izgradnji. U *Oxfam Curriculum for Global Citizenship* (Jackson, 2003, 83) koji se provodi u Engleskoj, Walesu i Škotskoj, aktivni, odgovorni globalni građanin određuje se kao onaj koji je osviješten o globalnim dimenzijama svijeta i svojoj ulozi kao građanina toga svijeta, koji pri tom poštuje različitosti te želi svojim djelovanjem pridonositi izgradnji pravednog i održivog razvoja svjetskog okruženja (isto, 83). U spomenutom kurikulumu mnoge se aktivnosti vezuju uz religijsko obrazovanje te doprinos toga obrazovanja globalnom građanstvu. Također i u *Religious Education Curriculum for Global Citizenship* koji je izradila službena organizacija britanskih i irskih crkava, *Christian Aid*¹²⁴ (2000.) za odgovornog globalnog građanina kaže se da je to pojedinac s pravima i odgovornostima, čije se djelovanje temelji na širenju vjerovanja i vrijednosti u povezanosti s drugima unutar međuovisnih lokalnih, nacionalnih i globalnih zajednica (isto, 84). Religijsko obrazovanje pak može mnogo toga ponuditi globalnom građanskom obrazovanju, kao primjerice, propitivanje religije i njezine povezanosti s etnicitetom, s nacionalnom zajednicom, s globalnim građanstvom, čime se omogućuje stjecanje vještina važnih za razumijevanje društvene pluralnosti. Pri tom religijsko obrazovanje uključuje mogućnost rasprava u kojima će učenici iznositi vlastite stavove, slušati stavove drugih i time pridonositi izgradnji vlastita identiteta (Skeie, 1995, 90, u

¹²⁴ Dostupno na: <https://www.christianaid.org.uk/>, Christian Aid, službena agencija koju čini četrdeset britanskih i irskih crkava, a ciljevi su joj: pomaganje održivom razvoju, borba protiv siromaštva te podrška civilnom društvu. Djeluje na svim kontinentima već preko 65 godina. (25.10.2014.)

Jackson, 2003, 85). Identitet učenika i društveni kontekst promatraju se kao dio istog kulturnog procesa, a cilj cjelokupnog obrazovanja, ali i jedan od ciljeva religijskog obrazovanja, jest da učenici postanu aktivni sudionici kulturnih i društvenih procesa (isto, 85). Dakle, učenicima se treba pomoći da sudjeluju u debatama koje su dio njihova religijskog obrazovanja, što je uvjet za interreligijsku i interkulturnu komunikaciju koja je jedna od neophodnih vještina u pluralnoj demokraciji.

Mogućnost doprinosa religije razvoju građanstva prema Willardu (Willard, 1997, u Arthur i sur., 2010, 122) vidi se i u povezivanju s dugom tradicijom koju kršćanske religijske zajednice imaju u odgoju za transformaciju te mogu ponuditi građanskom obrazovanju transformativni pristup utemeljen na pedagogiji Isusa Krista. On navodi da se Isus Krist svojim gotovo subverzivnim riječima usprotivio tadašnjim ustaljenim stavovima, a kroz upotrebu kognitivnih disonanci želio je da se zornije sagleda potreba promjene postojećih pogleda na svijet. Kako bi doveo u pitanje ustaljena mišljenja svojih suvremenika i naveo ih na propitivanje, Isus uvodi različite pedagoške metode, a jedna od njih su i parabole. Tako u u jednoj od najpoznatijih parabola o Milosrdnom Samaritancu (Lk10, 29-37) proširuje ideju bližnjega na sve ljude (Arthur i sur., 2010, 125). Nadalje, u drugom primjeru Isus poziva na propitivanje i ideju obiteljskih veza (kada postavlja pitanje: tko je moja majka i moja braća, u Mt12,46-50) ili pak kad govori da njegovi sljedbenici moraju ostaviti sve (Mt19,23-30) što je bilo neprihvatljivo u kulturi u kojoj se djeca moraju brinuti za stare roditelje. Svojim parabolama Isus radikalizira tradiciju, a nastojanje za razumijevanje parabola postaje ujedno i nastojanje za novi poredak u svijetu.

Način propitivanja ustaljenih oblika razmišljanja koje koristi Isus može se primijeniti i u obrazovanju za građanstvo. Budući da učenici dolaze s već preuzetim kognitivnim okvirima iz tradicije, te okvire treba radikalizirati i propitivati subverzivnim primjerima i pričama, kako bi se učenici na novi način susreli s demokratskim idejama (Arthur i sur., 2010, 127).

Važno je također istaknuti i djelovanje različitih organizacija koje neprekidno rade i pridonose razvoju interdisciplinarnog pristupa religijskom obrazovanju u javnoj školi i to kroz rasprave i istraživanja. Među njima se ističu *International Seminar on Religious Education and Values (ISREV)* *European Network for Religious Education in Europe through Contextual Approaches (ENRECA)* koja je uspostavljena kao forum za rasprave o mijenjanju uloge religije u obrazovanju, te su se poduzimala istraživanja o povezanosti religije i interkulturnog obrazovanja. Tu je važan i projekt Europske Komisije koji je trajao od 2006.-2009., pod nazivom Religija u obrazovanju: doprinos dijalogu ili čimbenik sukoba (*Religion in Education: A Contribution to Dialog or a Factor of Conflict- REDCo*), a uključivao je

suradnju više europskih zemalja (Njemačka, Engleska, Nizozemska, Norveška, Rusija, Estonija, Francuska i Španjolska). Taj se projekt bavio istraživanjem kojemu je cilj bio otkriti koliko učenje o religijama u školi može pomoći u promicanju dijaloga i sprječavanju konflikta u školi i društvu.

3.3. Međupredmetno povezivanje građanskog odgoja i obrazovanja s katoličkim vjeronaukom u Hrvatskoj

Katolički školski vjeronauk nakon Drugog vatikanskog koncila izlazi iz strogih okvira konfesionalnosti te se u interkulturnom pristupu vjerskom odgoju i obrazovanju okreće dijaloškoj, ekumenskoj i međureligijskoj otvorenosti. Usmjeravajući se prema kulturnim i vjerskim različitostima vjeronauk se usklađuje sa školom pluralnog društva koja poštuje i promiče različitosti. Kao takav vjeronauk je otvoren korelacijama prema onim predmetima s kojima ga povezuju zajedničke nastavne teme i sadržaji, čime se otvara mogućnost za povezivanje vjeronauka s građanskim odgojem i obrazovanjem i njegovim ishodima. Naime, nastavni programi vjeronauka sadrže mnoge nastavne ciljeve, teme i sadržaje koji su zajednički programu građanskog odgoja i obrazovanja, što znači da također pridonose razvoju komponenti funkcionalne i strukturalne dimenzije građanske kompetencije, od ljudsko-pravne, političke, društvene i međukulturne do ekološke komponente.

Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja¹²⁵, koji se donosi školske godine 2014./15. kao okvir za eksperimentalnu međupredmetnu provedbu građanskog odgoja i obrazovanja u osnovnoj i srednjoj školi, navodi ciljeve, sadržaje i ishode po pojedinim nastavnim predmetima koji se mogu povezati s ciljevima, sadržajima i ishodima građanskog odgoja i obrazovanja. Kako se navodi u Programu, svaki školski predmet sudjeluje u razvoju određenih vrijednosti i vještina koje pak u većoj ili manjoj mjeri, ovisno o prirodi samog predmeta, mogu pridonositi stjecanju građanske kompetencije (Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja, 2014, 4).¹²⁶

Analizirajući mogućnosti međupredmetnog povezivanja građanskog odgoja i obrazovanja s vjeronaukom, vidljivo je da oba predmeta ističu načelo korelacije. Primjerice, međupredmetni pristup u provedbi građanskog odgoja i obrazovanja polazi od načela racionalizacije, integracije i korelacije, kojima se osigurava potpunije i sustavnije

¹²⁵ Dostupno na: http://www.azoo.hr/images/strucni2014/Graanski_odgoj-program-2014_08_104_2019.pdf. (15.10.2014.).

¹²⁶ isto

povezivanje odgojno obrazovnih sadržaja te lakše stjecanje i usvajanje znanja, vještina i vrijednosti (isto, 3). Na taj se način uz pomoć interaktivnih nastavnih metoda povezuje učenje u različitim područjima, a sve s ciljem razvoja cjelovite učenikove osobnosti. Pri tom je proces učenja usmjeren na učenika koji samostalno i u suradnji s drugim učenicima istražuje, analizira i zaključuje, što vodi dubljem razumijevanju činjenica i stjecanju primjenjivog znanja i vještina.

U Temeljnim polazištima Programa katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi (Program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi, 2003) također se ističe načelo korelacije, koje se određuje kao:

- unutarnja korelacija
- međupredmetna korelacija
- korelacija školskog vjeronauka i župne kateheze.

Unutarnjom korelacijom želi se postići teološka povezanost biblijskih, moralnih, doktrinarnih, liturgijskih i iskustvenih činjenica, odnosno povezanost kršćanske vjere i općeljudskog iskustva (Program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi, 2003, 13). Vjeronauk time uspostavlja dijalog između vjere i kulture, odnosno „otkriva značenje kulturnih činjenica prisutnih u društvu koje su važne za vjeru i vjerski život učenika“ (isto, 11) te u kršćanskom duhu tumači „temeljne vrijednosti naše kulture i civilizacije kao što su ljudska prava, sloboda, autonomija i dostojanstvo ljudske osobe“ (isto, 11). Ovaj dijalog vjere i kulture pretpostavlja otvorenost vjeronauka u međupredmetnoj korelaciji s drugim nastavnim predmetima s kojima dijeli ciljeve i sadržaje. U Programu vjeronauka posebno se ističe međukulturna osjetljivost prema religijskom odgoju i obrazovanju drugih vjerskih i konfesionalnih zajednica, čime se vjeronauk otvara ekumenskom i međureligijskom dijalogu, tj. međukulturnom iskustvu. Međukulturna osjetljivost vjeronauka naglašava se i u načelu ekumenske, međureligijske i dijaloške otvorenosti (isto, 10) koje također omogućuje povezivanje vjeronauka s drugim predmetima.

Sve ovo ukazuje da načelo međupredmetne korelacije koje je naglašeno i kod građanskog odgoja i obrazovanja i kod vjeronauka, predstavlja važan temelj za povezivanje tih dvaju predmeta.

Uspoređujući opće ishode vjeronauka, tj. znanja, stavove i sposobnosti koje učenici moraju usvojiti i steći (isto, 37-39) s ishodima građanskog odgoja i obrazovanja (Nacrt nastavnog plana i programa građanskog odgoja i obrazovanja, 2014, 15) uočava se višestruka povezanost. Primjerice, ishodi koji se odnose na osobine kompetentnog građanina, kao što su:

- „interkulturno iskustvo“
- „angažiranost na otklanjanju nepravde i doprinosu zajedničkom dobru“
- „upravljanje sukobima i izgradnja kulture mira“ (isto, 15),
 mogu se povezati s općim ciljevima-ishodima vjeronauka, kao što su:
 - „razviti spoznaju i stav da je Bog pozvao sve ljude na međusobnu ljubav i zajedništvo i na život u skladu s tim pozivom“
 - „...osposobiti učenike za uzajamno bratsko služenje, dobrotu, socijalnu pravdu, solidarnost i pomoć te za osjećaj zahvalnosti jednih prema drugima“
 - „upoznati druge i različite od sebe te izgraditi osjećaj poštovanja prema drugim (različitim) kulturama, konfesijama, religijama (ekumenska i dijaloška dimenzija)“
 (Program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi, 2003, 37-38).

Prethodni primjeri ukazuju na mogućnost međupredmetnog povezivanja vjeronauka i građanskog odgoja i obrazovanja na interkulturnom području, odnosno ekumenskoj, međureligijskoj i dijaloškoj otvorenosti; na području upravljanja sukobima i izgradnje mira, odnosno izgradnje stava da su svi ljudi braća pozvani na ljubav i zajedništvo te na angažiranju protiv nepravde i doprinosu zajedničkom dobru, odnosno osposobljavanju za bratsko služenje, solidarnost, socijalnu pravdu i pomaganje.

Nadalje, analizirajući vjeronaučne nastavne cjeline i teme u Programu međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole (koje su izdvojene za međupredmetno planiranje povezanosti vjeronauka i građanskog odgoja i obrazovanja), razvidno je da su u vjeronaučnoj nastavi u osnovnoj i srednjoj školi zastupljeni unutar velikog broja nastavnih tema mnogi sadržaji bliski temama građanskog odgoja i obrazovanja. Brojčano gledajući, takve nastavne teme su u Programu međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja zastupljene u rasponu od 5 do 14 tema u pojedinim godištim, odnosno od 42% - 64% nastavnih tema (I.r. osn.šk.-7 tema; II.r.-11 tema; III.r.- 10 tema; IV.r.-13 tema; V.r.-5 tema; VI.r.-5 tema; VII.r.-11 tema; VIII.r.-12 tema; I.r.sred. šk-10 tema; II.r.sred.šk.-10 tema; III.r.sred.šk.-14 tema; IV.r.sred.šk. 12 tema).

Želeći pobliže odrediti kako vjeronaučna nastava može pridonositi realizaciji građanskog odgoja i obrazovanja, svaku vjeronaučnu temu navedenu u Programu međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja povezali smo s komponentama strukturalne i funkcionalne dimenzije građanskog odgoja i obrazovanja. Iz Tablice 1 vidljivo je da vjeronaučne teme najviše pridonose ostvarenju društvene, ljudsko-pravne, međukulturne i ekološke komponente, a nešto manje gospodarske i političke

komponente građanske kompetencije. Glede doprinosa ostvarenju funkcionalne dimenzije, može se reći da se vjeronaukom najviše promiču određene vrijednosti, nešto manje vještine i najmanje građansko znanje i razumijevanje.

U nastavku ćemo izdvojiti vjeronaučne nastavne cjeline koje pridonose razvoju aktivnog građanstva oslanjajući se na Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja kroz četiri odgojno-obrazovna ciklusa:

1. odgojno – obrazovni ciklus (od 1.razreda - 4. razreda osnovne škole)

Za međupredmetnu provedbu građanskog odgoja i obrazovanja u nastavi 1., 2. i 3. odgojno-obrazovnom ciklusu planirano je 15 sati, a za provedbu na satu razrednika i kroz izvanučioničke aktivnosti po 10 sati.

Iz Tablice 1 razvidno je da je u prvom odgojno-obrazovnom ciklusu najzastupljeniji razvoj društvene komponente građanskog odgoja i obrazovanja, osobito kroz vjeronaučne ishode kao što su: pronalaženje načina pomaganja u obitelji i školi, suradnja, društvena solidarnost s potrebnima i siromašnima, socijalne vještine kao što su upravljanje sukobima i emocijama, suradnja i timski rad, volontiranje u lokalnoj zajednici, komunikacijske vještine, potreba ispričati se, oprostiti i pomiriti.

Ljudsko-pravna komponenta sadržana je u sljedećim ishodima nastave vjeronauka: univerzalno prihvaćanje ljudskih prava, prihvaćanje i poštovanje drugih i drugačijih, razvijanje osjećaja pravednosti, istine i odgovornosti, ravnopravnost i jednako dostojanstvo svih ljudi bez obzira na rasu, spol, vjeru, nacionalnost, dob, promicanje prava ugroženih, poštivanje dječjih prava.

Iako je u ovom ciklusu nešto manje zastupljena, međukulturna komponenta je sadržana u ishodima kao što su: izgradnja svijesti o vlastitom identitetu, kulturnom identitetu, vjerskom kršćanskom identitetu, hrvatskom domovinskom identitetu, manjinskom identitetu, prihvaćanje drugih i drugačijih, prihvaćanje različitosti kao bogatstva, vještina interkulture komunikacije kroz poštovanje, dijalog, obilježavanja i čuvanje narodnih običaja i kulturne baštine, borba protiv stereotipa, predrasuda i diskriminacije.

Politička komponenta zastupljena je u ishodima vezanim za biranje razrednog vodstva te donošenje razrednih pravila, a ekološka u ishodima kao što su razvoj svijesti o očuvanju prirode te potreba zaštite i brige za okoliš.

Komponente funkcionalne dimenzije građanskog odgoja i obrazovanja u vjeronaučnim su temama u svim odgojno-obrazovanim ciklusima povezane i isprepletene s komponentama

strukturalne dimenzije, a odnose se na usvajanje znanja, vrijednosti i stajališta te stjecanje vještina potrebnih građanski kompetentnom učeniku.

2 i 3. odgojno – obrazovni ciklus (od 5. razreda - 8. razreda osnovne škole)

U drugom i trećem odgojno-obrazovnom ciklusu u vjeronaučnim su temama najviše zastupljene međukulturna i ljudsko-pravna komponenta građanskog odgoja i obrazovanja (Tablica 1).

Međukulturna komponenta prisutna je u ishodima koji se odnose na razvoj osobnog identiteta i identiteta drugih, obilježja hrvatske nacionalne kulture i kulture manjina, doprinos Crkve kulturnom i hrvatskom identitetu, upoznavanje kulturnih i vjerskih različitosti, međukulturni dijalog, ekumenski i međureligijski dijalog, borba protiv antisemitizma, uklanjanje diskriminacije, predrasuda i stereotipa, izgrađivanje stava poštovanja, snošljivosti, razumijevanja i suradnje.

Ishodi ljudsko-pravne komponente u vjeronaučnim nastavnim temama ostvaruju se kroz poznavanje temeljnih ljudskih prava, Opće deklaracije o ljudskim pravima te Dekaloga; poštivanje ljudskog dostojanstva i temeljnih ljudskih prava svakog pojedinca bez obzira na razlike po bilo kojoj osnovi; poznavanje da su prava, slobode i odgovornosti građana uređeni i da se štite Ustavom i zakonima; zalaganje protiv diskriminacije, predrasuda i isključenosti.

Vjeronaučne teme koje pridonose razvoju društvene komponente građanske kompetencije povezane su uz: stvaranje zajedništva, komunikacijske vještine, suradnju, upravljanje emocijama, rješavanje sukoba; učiti kako biti aktivni član društva i Crkve, uočiti potrebu društvene solidarnosti sa slabijima, potrebu pomaganja i volontiranja.

U ovom su ciklusu u vjeronaučnim temama nešto manje zastupljene gospodarska i politička komponenta građanskog odgoja i obrazovanja. Prva je sadržana u ishodima kao što su: poznavanje pravila odlučivanja u razredu; objašnjavanje izbornih procesa u školi; poznavanje značenja pravedne naknade za rad; značenja neodgovorne potrošnje i njenih posljedica; iskazivanje privrženosti načelima pravednosti; aktivno zalaganje u društvu.

4. odgojno – obrazovni ciklus (od 1.razreda srednje škole - 4.razreda srednje škole)

Za međupredmetnu provedbu građanskog odgoja i obrazovanja u četvrtom odgojno-obrazovnom ciklusu, planirano je 20 sati nastave, 5 sati sata razrednika i 10 sati izvanučioničkih aktivnosti. Glede vjeronaučnih nastavnih tema koje pridonose izgrađivanju

pojedinih dimenzija građanske kompetencije u ovom ciklusu, razvidno je da su vjeronaučni sadržaji pretežno povezani uz doprinos ljudsko-pravnoj, društvenoj te međukulturnoj komponenti, dok su u manjoj mjeri povezani s političkom, gospodarskom te ekološkom komponentom (Tablica 1).

Ljudsko-pravna komponenta u vjeronaučnim nastavnim temama obuhvaća zaštitu i promicanje ljudskih prava, osobito vjerskih sloboda, utemeljenost ljudskih prava u čovjekovu dostojanstvu, povezanost prava i odgovornosti, suvremena etička pitanja vezana uz ljudska prava i njihovo kritičko propitivanje, upoznavanje sustava zaštite ljudskih prava, pravne države, civilnog društva te ljudskih prava kao temelja mira.

Nadalje, u vjeronaučnim nastavnim temama četvrtog ciklusa, društvena se komponenta građanske kompetencije razvija kroz naglašavanje aktivnog zauzimanja pojedinca u društvenoj zajednici, potrebi društvene solidarnosti, dobrovoljnom društveno korisnom radu, značaju obitelji za pojedinca i društvo, obvezi djelovanja za zajedničko dobro te kritičkom odnosu prema medijskim sadržajima.

Međukulturna komponenta građanske kompetencije u vjeronaučnim nastavnim sadržajima iskazuje se u razvoju osobnog identiteta, kulturnog, vjerskog, nacionalnog identiteta, spoznavanju utjecaja kršćanstva u hrvatskoj i europskoj kulturi i kulturnoj baštini, poštivanje svjetske kulturne baštine, važnost ekumenskog, međureligijskog i međukulturnog dijaloga, uvažavanja, snošljivosti, suzbijanja predrasuda.

Gospodarska, ekološka i politička komponenta građanske kompetencije u vjeronaučnim su sadržajima četvrtog ciklusa zastupljene kroz poticanje odgovornosti za održivi razvoj, ukazivanje na važnost društveno odgovornog gospodarstva, na obvezu aktivnog uključivanja u život društvene zajednice te obvezu zauzimanja za zajedničko dobro. Kako je već prije spomenuto, razvoj komponenti funkcionalne i strukturne dimenzije građanske kompetencije međusobno je povezan i isprepleten.

Kako je ovaj rad bio usmjeren na nastavu vjeronauka u srednjoj školi to smo detaljnije analizirali međupredmetnu povezanost nastavnih sadržaja i ishoda vjeronauka (prema Planu i programu vjeronauka za četverogodišnje srednje škole te prema ishodima i sadržajima nastavnih tema u pripadajućim udžbenicima) i građanskog odgoja i obrazovanja prema prijedlogu Programa međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole. Promatrajući broj vjeronaučnih nastavnih tema kroz sva četiri godišta, razvidno je da se od 42% - 64% nastavnih tema (ovisno o godištu) može povezati s pojedinim komponentama strukturne i funkcionalne dimenzije građanske kompetencije. U daljem tekstu predstavljamo rezultate analize povezanosti vjeronaučnih

nastavnih tema predloženih u Programu međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja s komponentama strukturalne i funkcionalne dimenzije građanske kompetencije.

a) Međupredmetna povezanost vjeronaučnih nastavnih sadržaja i građanskog odgoja i obrazovanja u prvom godištu srednje škole

U prvom godištu za koje je propisan udžbenik „Tražitelji smisla“, moguće je međupredmetno povezivanje kroz četiri vjeronaučne nastavne cjeline (od sveukupno pet) s deset nastavnih tema (od sveukupno dvadeset četiri). To čini čak 42% vjeronaučnih nastavnih tema u prvom godištu koje pridonose stjecanju građanske kompetencije.

Prva nastavna cjelina prvog godišta „U potrazi za smislom života“, sadrži sljedeće nastavne teme koje je moguće povezati s različitim komponentama strukturalne i funkcionalne dimenzije građanske kompetencije:

1. nastavna tema: „U vrtlogu svijeta i života“: ishodi uključuju trajno traženje odgovora o vlastitom identitetu, suradnju, doprinos i spremnost za unaprjeđenje društva te izgrađivanje društvene odgovornosti, što odgovara međukulturnoj, društvenoj i političkoj komponenti građanske kompetencije te funkcionalnim komponentama, kao što su: usvajanje vrijednosti prihvaćanja sebe i drugih, odgovornost i spremnost na djelovanje.

2. nastavna tema: „Upoznaj samoga sebe - vlastitost ljudske osobe“: ishodi uključuju otkrivanje, razvoj i poštivanje vlastitog i tuđeg individualnog i kulturnog identiteta, zajedništva i suradnje, što pridonosi međukulturnoj komponenti građanske kompetencije, osobito promicanju poštovanja, zajedništva, razumijevanja drugih i antipredrasudnog mišljenja.

3. nastavna tema: „Smisao i besmisao života“: ishodima se traži propitivanje vlastitog identiteta i razvijanje optimističkog pogleda na svijet, što se može povezati s međukulturnom komponentom i razvojem samopoštovanja u učenju građanstva.

4. nastavna tema: „Živjeti kao protagonist“: ishodi upućuju na izgrađivanje osobnog identiteta te odgovorno preuzimanje životnih zadaća i obveza u privatnom i društvenom kontekstu, čime se pridonosi međukulturnoj i političkoj komponenti građanske kompetencije, osobito izgrađivanju odgovornog odnosa prema sebi i drugima te izgradnji aktivnog stava i zauzimanja u društvu.

Druga nastavna cjelina „Čovjek kao religiozno biće“, donosi tri nastavne teme s odgovarajućim međupredmetnim potencijalom:

1. nastavna tema: „Politeističke religije i religije bez božanstva i osobnog Boga“
2. nastavna tema: „Monoteističke religije“
3. nastavna tema „Posebnost kršćanstva u odnosu na druge religije“.

Ishodi tih tema pridonose međukulturnoj, društvenoj te ljudsko-pravnoj komponenti, jer se odnose na razumijevanje religijske dimenzije čovjekova identiteta, poštivanje vjerskih sloboda, upoznavanje drugih religija i njihova odnosa prema socijalnoj, kulturnoj i političkoj stvarnosti, izgrađivanje poštovanja i snošljivosti, suradnje te ekumenskog i međureligijskog dijaloga.

Treća nastavna cjelina „Kršćanska objava i Sveto pismo“, objedinjuje dvije teme čiji sadržaji integriraju međukulturnu komponentu građanske kompetencije:

1. nastavna tema: „Biblijski govor o Bogu“
2. nastavna tema: „Biblija u životu kršćana“.

Ishodi tih tema pridonose međukulturnoj komponenti kroz otkrivanje Biblije kao temelja europske kulture i umjetnosti te temelja kršćanskog identiteta vjernika kršćana; zatim društvenoj komponenti kroz promicanje odgovornosti kršćana za djelovanje i zauzimanje nadahnuto svetopisamskim vrijednostima, kao što su istina, pravednost, milosrđe, ljubav, vjernost.

Četvrta nastavna cjelina „Isus Krist – vrhunac objave“ kroz jednu nastavnu temu promiče ljudsko pravnu i društvenu komponentu građanstva:

1. nastavna tema: „Navještaj kraljevstva Božjeg“: Ljudsko-pravna komponenta razvidna je u ishodima usmjerenim na promicanje ljudskog dostojanstva i zalaganju za ljudskih prava kako ih proglašavaju Isusova Blaženstva, a društvena u poticanju na solidarnost i pomaganje.

Valja naglasiti da je promicanje komponenti strukturalne dimenzije u ovom godištu povezano i s promicanjem komponenti funkcionalne dimenzije, kao što su usvajanje znanja, primjerice o ljudskom dostojanstvu, ljudskim pravima, kulturnoj baštini; izgrađivanje stavova i usvajanje vrijednosti odgovornosti vjernika kršćana za zajedničko dobro.

b) Međupredmetna povezanost vjeronaučnih nastavnih sadržaja i građanskog odgoja i obrazovanja u drugom godištu srednje škole

U drugom godištu (prema udžbeniku „Ođvažni svjedoci“) moguće je odgovarajuće međupredmetno povezivanje kroz sve četiri vjeronaučne nastavne cjeline i deset nastavnih tema (od sveukupno devetnaest), što čini 47% nastavnih tema koje pridonose stjecanju građanske kompetencije.

Prva nastavna cjelina je „Sloboda - izbor i odgovornost“ u kojoj se kroz dvije nastavne teme promiču međukulturna i društvena komponenta građanstva:

1. nastavna tema: „Mladi čovjek u hodu prema slobodi i zrelosti“: međukulturna komponenta promiče se ishodima koji se odnose na različita shvaćanja slobode te na razumijevanje povezanosti slobode i snošljivosti.

2. nastavna tema: „U potrazi za vrijednostama“ - naglašena je društvena komponenta građanske kompetencije kroz ishode u sagledavanju i prihvaćanju obitelji kao temelja individualnog i društvenog razvoja; usvajanju kritičkog stava prema različitim ponudama s kojima se mladi susreću; prepoznavanju trajnih životnih vrijednosti i osposobljavanju za izbor i ljestvicu vrijednosti, kršćanskih i ljudskih.

Druga nastavna cjelina „Život s Crkvom i u Crkvi“ - donosi jednu nastavnu temu s međukulturnom komponentom - „Jedna Crkva u mnoštvu Crkava - prema punom zajedništvu“. Međukulturnu komponentu nalazimo u ishodu kojim se traži upoznavanje pojma, važnosti i ciljeva ekumenizma te razvoj poštovanja, razumijevanja i otvorenosti za ekumensko djelovanje, molitvu i dijalog.

Treća nastavna cjelina „Zajednica koja oslobađa i služi“, čiji sadržaji obuhvaćaju crkvenu povijest, donosi pet nastavnih tema kojima se promiče međukulturna i društvena komponenta građanske kompetencije:

1. nastavna tema: „Kršćanstvo na hrvatskom jezičnom području u srednjem vijeku“

2. nastavna tema: „Crkva u srednjem vijeku-od duhovnog i kulturnog procvata do ratova i raskola“

3. nastavna tema: „Crkva u doba humanizma - promicanje vjere, tradicije i kulture“

4. nastavna tema: „Crkva i moderno doba – duhovni, prosvjetni i kulturni preporod“

5. nastavna tema: „Crkva u suvremenom svijetu – služiteljica čovjek i čovječanstva“.

Međukulturna i društvena komponenta promiču se u ishodima koji se odnose na početak pismenosti (glagoljica) u Hrvata s Crkvom; razvoj sposobnosti uvažavanja tuđih mišljenja; uočavanje odgovornosti svijju za zajednički život u Crkvi i društvu; upoznavanje načina Crkvene brige za siromašne i odbačene; zalaganje Crkve za socijalnu pravdu; uočavanje važnosti upoznavanja vlastitih korijena te poznavanja i poštivanja drugih vjera i kultura, razvoj i njegovanje duha snošljivosti i dijaloga. Politička komponenta promiče se u ishodima koji se odnose na doprinos Crkve razvoju demokracije, a ljudsko-pravna u ishodima koji promiču razumijevanje razloga stradanja Crkve u totalitarizmima i Domovinskom ratu.

Četvrta nastavna cjelina „S Crkvom na putu vjere i slobode - molitva, slavlje, svjedočenje“ koja je usmjerena na vjernički život u crkvenoj zajednici, donosi dvije nastavne teme povezane s razvojem građanske kompetencije:

1. nastavna tema: „Slaviti život u crkvenom zajedništvu“, promiče društvenu komponentu građanske kompetencije kroz ishode koji naglašavaju važnost zajednice za čovjeka te zajedništva i suradnje, volontiranja te potrebu angažiranja ne samo na razini crkvene zajednice, već i šire društvene zajednice.

2. nastavna tema: „Dobrovoljstvo kao oblik općeljudskog i kršćanskog služenja“, također promiče društvenu komponentu kroz ishode koji ističu važnost i dužnost solidarnog zauzimanja za sve potrebne kroz dobrovoljstvo - volontiranje; razvijanje sposobnosti za društveni angažman, za aktivno i odgovorno sudjelovanje u životu društva (osuda nepravde, borba za pravdu) te spremnost izgradnje čovječnijeg društva.

Promicanje komponenti strukturalne dimenzije i u ovom je godištu povezano s promicanjem komponenti funkcionalne dimenzije građanskog odgoja i obrazovanja, kao što su usvajanje znanja, stjecanje sposobnosti, usvajanje vrijednosti te razvijanja motivacije učenika.

c) Međupredmetna povezanost vjeronaučnih nastavnih sadržaja i građanskog odgoja i obrazovanja u trećem godištu srednje škole

U trećem godištu (prema udžbeniku „Životom darovani“) moguće je međupredmetno povezivanje vjeronauka i građanskog odgoja i obrazovanja kroz sve vjeronaučne nastavne cjeline (ukupno šest) i to kroz 14 nastavnih tema (od ukupno 22), što čini čak 64% nastavnih tema kojima se razvija građanska kompetencija.

Prva nastavna cjelina „Kršćansko poimanje čovjeka“ sadrži jednu odgovarajuću nastavnu temu - „Čovjek kao stvorenje i slika Božja“. Ljudsko-pravna komponenta sadržana je u ishodima koji se odnose na propitivanje ideoloških, političkih, društvenih i kulturnih pretpostavki mišljenja; shvaćanje čovjekova dostojanstva, njegove jedinstvenosti i upućenosti na druge iz čega proizlazi i odgovornost za poštivanje ljudskih prava te obveza sudjelovanja u životu društveno-političke zajednice.

Druga nastavna cjelina „Čovjek - moralno biće“ kroz pet nastavnih tema promiče ljudsko-pravnu i društvenu komponentu:

1. nastavna tema: „Čovjek - polazište etičkog razmišljanja“: ishodi obuhvaćaju prihvaćanje ljudskog dostojanstva, slobode i moralne odgovornosti kojima se promiče ljudsko-pravna komponenta

2. nastavna tema: „Kriteriji dobra i zla“: ishodi se odnose na prihvaćanje odgovornog moralnog djelovanja usmjerenog prema poštivanju, promicanju i aktivnom zauzimanju za dostojanstvo osobe i njezina prava, čime se promiče ljudsko-pravna i društvena komponenta.

3. nastavna tema: „Odnos vjere i morala“: promiče ljudsko-pravnu i društvenu komponentu kroz razumijevanje i usvajanje načela moralnog djelovanja, što podrazumijeva odgovorno zauzimanje za bližnje i društvenu zajednicu

4. nastavna tema: „Savjest - norma etičkog djelovanja“: promiče se ljudsko-pravna komponenta ishodima kojima se traži usvajanje ispravnog glasa savjesti koji potiče na odgovorno djelovanje i zauzimanje za druge

5. nastavna tema: „Savjest pred zakonom i suvremenim etičkim pitanjima“: ishodi kojima se ističe da su ljudska prava univerzalna, nepovrediva i neotuđiva te se traži usvajanje obveze kršćanina da promiče i brani ljudska prava; u odnosu prema drugim religijama promicanje poštovanja, dijaloga i suradnje, čime se pridonosi razvoju ljudsko-pravne i društvene komponente građanske kompetencije.

Treća nastavna cjelina „Ljubav prema bližnjemu - temelji kršćanske moralnosti“ sadrži dvije nastavne teme kojima se promiče ljudsko-pravna komponenta:

1. nastavna tema: „Objavljeni moralni zakon - temeljni zakon“: ishodi su usmjereni na shvaćanje i prihvaćanje Dekaloga kao objektivnih moralnih normi koje štite pojedina od temeljnih ljudskih prava i čuvaju ljudsko dostojanstvo i slobodu

2. nastavna tema: „Zlo i grijeh - prijestup istinske ljubavi prema Bogu i bližnjemu“: sadrži ishode koji se tiču opredjeljenja i zauzimanja čovjeka za dobro te opraštanja i pomirenja među ljudima, čime se promiče društvena komponenta.

Četvrta nastavna cjelina „Muško i žensko stvori ih“ obuhvaća tri nastavne teme kroz koje se promiče ljudsko-pravna i društvena komponenta:

1. nastavna tema: „Čovjek - žena i muškarac“

2. nastavna tema: „Obitelj u Božjem naumu“

3. nastavna tema: „Roditelji i obitelj“.

U te tri nastavne teme ljudsko-pravna komponenta promiče se kroz ishode vezane uz razumijevanje povezanosti dostojanstva, odgovornosti i spolnosti; zatim uz razumijevanje i prihvaćanje dužnosti i prava u obitelji; uz prepoznavanje odrednica odgovornog roditeljstva; uz shvaćanje važnosti cjelovitog odgoja u kojemu za vjernike pripada i vjerski odgoj.

Društvenu komponentu nalazimo u ishodima koji promiču važnost skrbi za djecu i obitelj te međugeneracijske solidarnosti kao temelja osobnog i društvenog dobra i napretka.

Peta nastavna cjelina: „Dostojanstvo ljudskog života“ kroz dvije nastavne teme promiče ljudsko-pravnu i društvenu komponentu građanske kompetencije.

1. nastavna tema: „Životom obdareni i u život pozvani“: ljudsko-pravnu komponentu nalazimo u ishodima koji obuhvaćaju prepoznavanje i poštivanje ljudske osobe kao jedinstvene i nepovredive od začeca do prirodne smrti, dok se društvena komponenta promiče ishodima kao što su shvaćanje uzroka autodestruktivnih ponašanja mladih u ovisnostima i spremnost za pomaganje

2. nastavna tema: „Dostojanstvo osobe pred stvarnošću patnje, boli i smrti“: ljudsko-pravnu i društvenu komponentu promiču ishodi koji se odnose na uočavanje problema svijeta povezanih sa siromaštvom, bolešću, umiranjem djece te opredjeljenje za siromašne i ugrožene kroz spremnost pomaganja potrebitima i volontiranje.

Šesta nastavna cjelina: „Živjeti u istini“ u jednoj nastavnoj temi „Hoditi u istini“ promiče ljudsko-pravnu i političku komponentu. Relevantni ishodi se odnose na shvaćanje važnosti istinoljubivosti među ljudima, na razumijevanje negativnih posljedica laži za osobu i društvo, te na zauzimanje za istinu na osobnoj i društvenoj razini, kojima se promiče ljudsko-pravna komponenta građanske kompetencije, dok se politička komponenta ogleda u izgrađivanju kritičkog pristupa informacijama i medijskim sadržajima.

d) Međupredmetna povezanost vjeronaučnih nastavnih sadržaja i građanskog odgoja i obrazovanja u četvrtom godištu srednje škole

U četvrtom godištu (prema udžbeniku „Svjetlom vjere“) moguće je međupredmetno povezivanje kroz tri vjeronaučne nastavne cjeline (od ukupno pet) i to u 12 nastavnih tema (od ukupno 24), što čini 50% nastavnih tema povezanih s ishodima građanskog odgoja i obrazovanja.

Treća nastavna cjelina „Ljudski rad i stvaralaštvo“ donosi pet nastavnih tema kroz koje se promiču ljudsko-pravna, međukulturna i društvena komponenta.

1. nastavna tema: „Čovjek sustvaratelj“: ishodima usmjerenim na prepoznavanje vlastitih sposobnosti i povezivanje sa životnim pozivom čime se promiče društvena komponenta; na razumijevanje i prihvaćanje temeljnog prava na rad kao bitne odrednice čovjekova dostojanstva i na shvaćanje načela Socijalnog nauka Crkve i papinskih enciklika posvećenih radu, promiče se ljudsko-pravna komponenta građanstva

2. nastavna tema: „Kršćanski pogled na rad“: ishodima koji naglašavaju shvaćanje važnosti rada kao služenja ljudskoj zajednici te prihvaćanja odgovornosti za zajedničko dobro promiče se ljudsko-pravna i društvena komponenta

3. nastavna tema: „Pravda i solidarnost“: promiče ljudsko-pravnu komponentu ishodima koji naglašavaju shvaćanje pravde kao izraz poštovanja ljudske osobe i društvenu komponentu u ishodima koji promiču prihvaćanje pravednosti, skrbi za potrebne, zalaganje za opće dobro u prihvaćanju društvene solidarnosti

4. nastavna tema: „Etika poslovanja“: ishodi su usmjereni na promicanje i prihvaćanje odgovornog i etičnog djelovanja u čijem je temelju poštivanje i promicanje ljudskih prava

5. nastavna tema: „Briga za opće dobro i kršćansko zauzimanje za mir“: ishodi upućuju na upoznavanje pojmova osobnog i općeg dobra te njihova odgovornog prihvaćanja kao vlastite obveze, prepoznavanje istine, pravde i mira kao putova ostvarivanja općeg dobra te uočavanje odnosa između razvoja i mira, što odgovara društvenoj komponenti građanske kompetencije, poznavanje kršćanskog nauka o pravednom miru i nužnoj obrani odgovara ljudsko-pravnoj komponenti, a društveno odgovorno gospodarstvo gospodarskoj komponenti.

Četvrta nastavna cjelina „Izazovi znanstveno tehničkog napretka“ donosi pet nastavnih tema kroz koje se promiču ljudsko-pravna, gospodarska, politička i ekološka komponenta građanstva.

1. nastavna tema: „Budućnost i moć znanja“: ljudsko-pravna komponenta se promiče ishodima koji se odnose na shvaćanje obrazovanja kao temeljnog ljudskog prava i temelja napretka te na odgovornost za etično korištenje znanja, znanstvenih dostignuća i tehnologije

2. nastavna tema: „Informatizacija i globalizacija“: u ishodima se promiče ljudsko-pravna i društvena komponenta kroz izgrađivanje odgovornosti i kritičko propitivanje globalizacijskih kretanja te shvaćanje potrebe zauzimanja za zajedničko dobro. Uključena je i politička komponenta kroz praćenje društveno političkih procesa i prihvaćanje obveze uključivanja u društvene procese

3. nastavna tema: „Znanost u službi poboljšanja života“: ishodima kojima se traži poštivanje i promicanje ljudskih prava kao temelja znanstvenog djelovanja promiče se ljudsko-pravna komponenta

4. nastavna tema: „Briga za okoliš“: u ishodima se promiče ekološka komponenta građanske kompetencija zahtjevom za razvojem ekološke odgovornosti koja uključuje obvezu zaštite svijeta prirode i životnog okruženja te promicanje održivog razvoja

5. nastavna tema: „Zajedništvom do napretka“: ishodima se promiče ljudsko-pravna komponenta kroz usvajanje stava odgovornosti za promicanje ljudskih prava; društvena

komponenta kroz spremnost na rad za zajedničko dobro te kritičko propitivanje događaja i životnih svjetonazora s kojima se mladi susreću

Peta nastavna cjelina „Kršćanska nada u budućnost“ promiče društvenu i političku komponentu kroz dvije teme:

1. nastavna tema: „Svjetovna očekivanja budućnosti“: tematizira se odgovornost za vlastitu budućnost i budućnost društva u kojem pojedinac živi, a koja se iskazuje i kroz odgovorno djelovanje za zajedničko dobro čime se pridonosi društvenoj komponenti građanske kompetencije

2. nastavna tema: „Čovjek pred pitanjem svršetka“: ishodi su usmjereni na društvenu i političku komponentu kroz usvajanje stava odgovornosti za doprinos kršćana društvu izgrađivanjem civilizacije ljubavi, što uključuje i aktivno zalaganje kršćanina kao građanina.

Izložena analiza međupredmetnog povezivanja nastavnih sadržaja i ishoda katoličkog vjeronauka sa strukturalnim i funkcionalnim dimenzijama građanskog odgoja i obrazovanja (prema Planu međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja), pokazuje da vjeronauk i građanski odgoj i obrazovanje u visokom postotku dijele zajedničke tematske sadržaje i ishode (od 42%-64%). Iz prethodne je analize razvidno da se školski katolički vjeronauk pozicionira među školskim predmetima kao onaj čiji potencijal, koji pružaju nastavne teme, sadržaji i ishodi, odnosno Plan i program katoličkog vjeronauka za četverogodišnje srednje škole, omogućuje da u međupredmetnoj nastavi daje važan doprinos razvoju građanske kompetencije učenika. Potpunijoj konkretizaciji doprinosa vjeronauka razvoju građanske kompetencije moglo bi se pridonijeti i pomoću vjeronaučnih udžbenika u kojima bi se mogle navesti sve one dimenzije građanske kompetencije povezane sa sadržajem pojedinih nastavnih tema. Time bi se izravnije osvijestilo učenike o odgovornosti za aktivno uključivanje u društveno političko djelovanje, podupirući to i Dokumentima drugog vatikanskog koncila (GS, AA) te ostalim crkvenim dokumentima. Ovaj vid doprinosa vjeronauka učenju za demokratsko i aktivno građanstvo te povezivanja s crkvenim dokumentima, mogao bi biti tema nekih budućih istraživanja.

U Tablici 1 prikazan je doprinos vjeronaučnih nastavnih tema pojedinim komponentama građanske kompetencije kroz sva godišta osnovne i srednje škole (prema Programu međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole)¹²⁷.

¹²⁷ Dostupno na: http://www.azoo.hr/images/strucni2014/Graanski_odgoj-program-2014_08_104_2019.pdf

Tablica 1: Međupredmetno povezivanje vjeronauka i građanskog odgoja i obrazovanja

<p>VJERONAUK- nastavne cjeline i teme</p>	<p>GOO - strukturalne i funkcionalne komponente građanske kompetencije</p>
<p><i>1.razred osnovne škole</i></p>	
<p><u>I.n. cjelina: Naši vjeronaučni susreti</u> Tema 1.: Imam svoje ime i svoje mjesto Tema 2. . Svi smo vrijedni poštovanja</p> <p><u>II.n.cjelina: Otkrivamo znakove Božje dobrote</u> Tema 1.: Divni Božji svijet pjeva slavu Bogu Tema 2.: Bog je naš dobri Otac Tema 3. : Zahvalni smo Bogu za kruh i plodove zemlje</p> <p><u>III.n.cjelina: Isusovo rođenje</u> Tema 4.: Isus oprašta</p> <p><u>V.n.cjelina: Zajedno smo uvijek radosni</u> Tema 1.: Marija je uzor našim majkama</p>	<p><u>Ljudsko-pravna</u> (u razredu su svi prijatelji i jednakih prava; pronaći svoje mjesto)</p> <p><u>Društvena</u> (međusobno pomaganje u obitelji i razredu) <u>Građanske vrijednosti i stajališta, vještine</u></p> <p><u>Ekološka</u> (važnost očuvanja prirode) <u>Ljudsko-pravna</u> (poštovanje svakog čovjeka) <u>Društvena</u> (pomaganje, solidarnost) <u>Društvena</u> (pomaganje potrebnih, solidarnost) <u>Građanske vrijednosti, stajališta, vještine</u></p> <p><u>Društvena</u> (pomirenje, opraštanje, upravljanje emocijama) <u>Građanske vrijednosti, stajališta, vještine</u></p> <p><u>Društvena</u> (poštovanje majke, pomaganje u obitelji)</p>

Tablica 1: Međupredmetno povezivanje vjeronauka i građanskog odgoja i obrazovanja (nastavak)

VJERONAUK- nastavne cjeline i teme	GOO - strukturalne i funkcionalne komponente građanske kompetencije
2.razred osnovne škole	
<p><u>I.n.cjelina: Ponovno smo zajedno</u> Tema 1.: Gradimo zajedništvo i prijateljstvo Tema 2.: Isus nam daje sigurnost</p> <p><u>II.n.cjelina: Bog je čudesno stvorio svijet i ljude</u> Tema 1.: Svijet je čudesan i tajnovit Tema 2.: Čovjek je divno Božje stvorenje</p> <p><u>III.n.cjelina: Isus dar Božji zemlji i ljudima</u> Tema 1. :Ljudi žive u nadi i iščekivanju</p> <p><u>IV.n. cjelina: Isusovi prijatelji</u> Tema 1. :Isus treba ljude za svoja djela</p> <p><u>V.n. cjelina: Život je lijep i težak</u> Tema 1. : Upućeni smo jedni na druge Tema 2.: Isus je trebao trpjeti, biti raspet i umrijeti</p> <p><u>VI.n. cjelina: Lijepo je kad braća žive zajedno</u> Tema 1. : Isus nas uči opraštati, ljubiti, moliti Tema 2.: U obitelji živimo jedni za druge Tema 3.: Zahvalni idemo u radost života</p>	<p><u>Ljudsko-pravna</u> (poštovanje, jednaka prava) <u>Društvena</u> (pomaganje, zajedništvo, upravljanje emocijama, solidarnost. <u>Društvena</u> (međusobno pomaganje) <u>Građanske vrijednosti, stajališta, vještine</u></p> <p><u>Ekološka</u> (briga za okoliš i prirodu) <u>Međukulturna</u> (različitost i povezanost) <u>Ljudsko-pravna</u> (jednako dostojanstvo i prava) <u>Građanske vrijednosti, stajališta, vještine</u></p> <p><u>Društvena</u> (pomaganje, darivanje, solidarnost) <u>Građanske vrijednosti, stajališta, vještine</u></p> <p><u>Društvena</u> (svi ljudi mogu činiti dobra djela)</p> <p><u>Društvena</u> (solidarnost, pomaganje, volontiranje) <u>Građanske vrijednosti, stajališta, vještine</u></p> <p><u>Društvena</u> (pomaganje, solidarnost) <u>Međukulturna</u> (zajedništvo u različitosti) <u>Društvena</u> (pomaganje bolesnima, patnicima) <u>Građanske vrijednosti, stajališta, vještine</u></p> <p><u>Društvena</u> (komunikacijske vještine: ispričati se, opraštati) <u>Građanske vrijednosti, stajališta, vještine</u></p> <p><u>Društvena</u> (važnost zajednice, poštovanje, pomaganje, suradnja, solidarnost) <u>Društvena</u> (povezanost, zajedništvo) <u>Građanske vrijednosti, stajališta, vještine</u></p>

Tablica 1: Međupredmetno povezivanje vjeronauka i građanskog odgoja i obrazovanja (nastavak)

VJERONAUK- nastavne cjeline i teme	GOO - strukturalne i funkcionalne komponente građanske kompetencije
3. razred osnovne škole	
<p><u>I.n.cjelina: Bog - tajna našeg života</u> Tema 1.: U zajedništvu otkrivamo tajne Božje dobrote</p> <p><u>II.n.cjelina: Isus je s nama</u> Tema 1.: Ne možemo sve kupiti Tema 2. :Isus reče „Ja sam kruh života“ Tema 3.: Dani kruha i zahvalnosti</p> <p><u>III.n.cjelina: Bog je došao među ljude</u> Tema 1.: Znakovi Božje dobrote</p> <p><u>IV.n.cjelina: Isusov poziv na pomirenje</u> Tema 1.: Ljudi i njihova krivica Tema 2.: Susret Isusa i grješnika Tema 3.: Sakrament pomirenja i obraćenja</p> <p><u>V.n.cjelina: U euharistiji-Isus je među nama</u> Tema 1.: Podijeli svoj kruh s gladnima Tema 2. :Na praznicima svjedočimo Isusovu dobrotu</p>	<p><u>Društvena</u> (važnost zajedništva, suradnje) <u>Politička i građanska znanja</u>(važnost društvene zajednice, suradnja) <u>Građanske vrijednosti, stajališta, vještine</u></p> <p><u>Društvena</u> (povjerenje, pomaganje, zajedništvo) <u>Društvena</u> (zajedništvo, darivanje, pomaganje) <u>Društvena</u> (osjećaj zahvalnosti, pravednost, briga za siromašne, darivanje) <u>Građanske vrijednosti, stajališta, vještine</u> <u>Društvena</u> (solidarnost i pomaganje potrebnima)</p> <p><u>Društvena</u> (stav pravednosti i odgovornosti)</p> <p><u>Ljudsko -pravna</u> (suzbijanje nepoštenog ponašanja) <u>Ljudsko- pravna</u> (odgovornost za postupke) <u>Društvena</u> (upravljanje sukobima, pomirenje) <u>Međukulturna</u> (uklanjanje stereotipa i predrasuda) <u>Društvena</u> (upravljanje sukobima, pomirenje) <u>Građanske vrijednosti, stajališta, vještine</u></p> <p><u>Društvena</u> (osjetljivost za potrebe drugih) <u>Društvena</u> (dobra djela, suradnja s drugima) <u>Građanske vrijednosti, stajališta, vještine</u></p>

Tablica 1: Međupredmetno povezivanje vjeronauka i građanskog odgoja i obrazovanja (nastavak)

VJERONAUK- nastavne cjeline i teme	GOO - strukturalne i funkcionalne komponente građanske kompetencije
4. razred osnovne škole	
<p><u>I.n.cjelina: Zemlja je naša i Božja kuća</u> Tema 1.: Zajedno stvarati i čuvati svijet</p> <p><u>II.n.cjelina: S Bogom na putu u život</u> Tema 1.: Božje zapovijedi-pravila života Tema 2.: Poštuj roditelje i čuvaj dar života Tema 3. : Pravedno živi –ne ukradi niti želi tuđe stvari Tema 5.: Budi istinit u riječi i djelu</p> <p><u>III.n.cjelina.:Božji glasnici nas zovu</u> Tema 1: Glas viče u pustinji: poravnite put Gospodinu! Tema 2: Posvuda je Betlehem-Isus je svjetlo naroda</p> <p><u>IV. n.cjelina :Isus je Sin Božji - Njega slušajte!</u> Tema 1.:Isus u Nazaretu-Glasnik radosne vijesti! Tema 2.: Isus je važan čovjek</p> <p><u>V.n.cjelina: Na Isusovu putu-slijedimo njegovo djelo</u> Tema 1.: Ići putem Kristova križa Tema 2.: Svjedočiti pobjedu uskrsnuloga Krista Tema 3.: Bog poziva ljude na put dobrote Tema 4.: Božja riječ i krštenje-Hrvatski kršćanski korijeni</p>	<p><u>Ekološka</u> (pojam ekologije, zaštita okoliša) <u>Građanske vrijednosti, stajališta, vještine</u></p> <p><u>Ljudsko-pravna</u> (prava, dužnosti i odgovornosti) <u>Ljudsko-pravna</u> (poštivanje prava, odgovornosti) <u>Društvena</u> (upravljanje sukobima, dogovor) <u>Ljudsko pravna</u> (poštivanje imovine) <u>Društvena</u> (solidarnost, darežljivost) <u>Društvena</u> (promicati istinu, upravljanje emocijama) <u>Građanske vrijednosti, stajališta, vještine</u></p> <p><u>Ljudsko- pravna</u> (poštivanje prava) <u>Društvena</u> (upravljanje emocijama i sukobima) <u>Ljudsko-pravna</u> (jednaka prava i dostojanstvo) <u>Međukulturna</u> (osobni i kulturni identitet, običaji) <u>Građanske vrijednosti, stajališta, vještine</u></p> <p><u>Ljudsko-pravna</u> (poštivanje i promicanje prava ugroženih, siromašnih) <u>Ljudsko-pravna</u> (poštivanje dječjih prava) <u>Građanske vrijednosti, stajališta, vještine</u></p> <p><u>Društvena</u> (volontiranje, solidarnost, dobrotvornost) <u>Ljudsko-pravna</u> (poštivanje prava-doprinos miru) <u>Društvena</u> (pomaganje, solidarnost, volontiranje) <u>Međukulturna</u> (osobni, hrvatski, kršćanski identitet) <u>Građanske vrijednosti, stajališta, vještine</u></p>
5. razred osnovne škole	
<p><u>I.n.cjelina: Snaga zajedništva</u> Tema 1: Ja i drugi zajedno Tema 2: Pravila dobrih odnosa poštovanja i zajedništva</p> <p><u>II.n.cjelina: Religija u životu čovjeka-Božji tragovi</u> Tema 1: Različiti, a povezani</p> <p>Izborne teme: Vjerski život Židova, muslimana i pripadnika drugih religija</p> <p><u>III.n.cjelina:Isus Krist-ostvaritelj novoga svijeta</u> Tema 1. Isus prema drugima-susreti mogu promijeniti</p>	<p><u>Društvena</u> (izgradnja zajedništva, komunikacijske vještine) <u>Politička</u> (pravila, odlučivanje, razred-demokratska zajednica) <u>Građansko znanje.</u></p> <p><u>Ljudsko-pravna</u> (poštivanje prava, diskriminacija) <u>Građanske vrijednosti, stajališta i vještine</u> <u>Međukulturna</u> (međukulturni dijalog, upoznavanje kulturnih i vjerskih različitosti, predrasude, stereotipi)</p> <p><u>Društvena</u> (pomaganje, solidarnost, dijalog) <u>Građanske vrijednosti, stajališta, vještine</u></p>

Tablica 1: Međupredmetno povezivanje vjeronauka i građanskog odgoja i obrazovanja (nastavak)

VJERONAUK- nastavne cjeline i teme	GOO - strukturalne i funkcionalne komponente građanske kompetencije
6. razred osnovne škole	
<p><u>I.n.cjelina: Živjeti u miru i slobodi</u> Tema 1.: Suvremene situacije neslobode Tema 2: Sloboda izvire iz prave ljubavi</p> <p><u>III.n.cjelina: Isus Krist-naš osloboditelj i spasitelj</u> Tema 1.: Čovjek između čežnje za slobodom i izazova robovanja</p> <p><u>VII.n.cjelina: Marija u Crkvi</u> Tema 2.: Glavni Marijini blagdani i molitve Izborne teme: Crkveno graditeljstvo</p>	<p><u>Ljudsko-pravna</u> (poštivanje i promicanje ljudskih prava, Konvencija o pravima djeteta) <u>Ljudsko pravna</u> (povezanost prava i odgovornosti) <u>Građanske vrijednosti, stajališta, vještine</u></p> <p><u>Ljudsko-pravna</u> (prava i odgovornost za vlastitu fizičku i duhovnu slobodu)</p> <p><u>Međukulturna</u> (vjerski i kulturni identitet) <u>Međukulturna</u> (vjerski i kulturni identitet) <u>Građanske vrijednosti, stajališta, vještine</u></p>
7. razred osnovne škole	
<p><u>I.n.cjelina: Upoznajmo i izgradimo vlastitu osobnost</u> Tema 1.: Jedinstveni smo i upućeni na druge Tema 2.: Izazovi puberteta Tema 4.: Idoli i ideali u izgradnji osobnosti</p> <p><u>II. n.cjelina: Dekalog-pravila za život u ljubavi i slobodi</u> Tema 1.: Savjest-Božji glas u čovjeku Tema 2.: Božje zapovijedi-put u slobodu Tema 3.: Poštovanje tuđe imovine Tema 4.: Poziv na istinoljubivost</p> <p><u>III.n.cjelina: Židovski narod i vjera</u> Tema 1.: Dijalog Židova i kršćana</p> <p><u>IV.n.cjelina: Da svi budu jedno</u> Tema 1 : Kršćani na drugi način Tema 2.: Ekumenski pokret</p> <p><u>V.n.cjelina: Tajna smrti i kršćanska vjera u vječni život</u> Tema 1.: Pred tajnom smrti</p>	<p><u>Društvena</u> (uloga pojedinca u zajednici, suradnja) <u>Društvena</u> (vrste sukoba i načini rješavanja) <u>Međukulturna</u> (razvoj osobnog identiteta) <u>Međukulturna</u> (razvoj osobnog identiteta, kritički stav) <u>Ljudsko pravna</u> (pravo na slobodu savjesti, pravedno djelovanje, ustavna zaštita prava) <u>Ljudsko-pravna</u> (temeljna ljudska prava i slobode) <u>Gospodarska</u> (pravedna naknada za rad, posljedice neodgovorne potrošnje) <u>Ljudsko-pravna</u> (poštovanje vlasništva) <u>Društvena</u> (solidarnost, pomaganje, skromnost) <u>Politička</u> (pravo na istinite informacije, kritičnost) <u>Ljudsko-pravna</u> (koruptivno ponašanje, prepisivanje) <u>Građansko znanje, razumijevanje, vještine i stajališta</u></p> <p><u>Međukulturna</u> (Međureligijski dijalog, borba protiv predrasuda, antisemitizma, diskriminacije) <u>Građanske vrijednosti, stajališta, vještine</u></p> <p><u>Ljudsko-pravna</u> (sloboda vjere) <u>Međukulturna</u> (ekumenizam, dijalog) <u>Međukulturna</u> (ekumenizam, dijalog) <u>Građanske vrijednosti, stajališta, vještine</u></p> <p><u>Društvena</u> (pomaganje bolesnima) <u>Građanske vrijednosti, stajališta, vještine</u></p>

Tablica 1: Međupredmetno povezivanje vjeronauka i građanskog odgoja i obrazovanja (nastavak)

VJERONAUK- nastavne cjeline i teme	GOO - strukturalne i funkcionalne komponente građanske kompetencije
8. razred osnovne škole	
<p><u>I.n.cjelina: Upoznajmo i izgrađujemo svoj život</u> Tema 1.: Radost odrastanja Tema 2.: Prijateljstvo i ljubav</p> <p><u>II.n.cjelina : Čovjekovo traganje za živim Bogom</u> Tema 2.: Ateizam i vjerska ravnodušnost</p> <p><u>III.n.cjelina :Katolička crkva i kršćanstvo u Hrvata</u> Tema 1.: Korijeni kršćanstva na hrvatskome prostoru Tema 2.: Pokrštenje Hrvata i ulazak u zajednicu kršćanskih naroda Tema 3.: Društveni i vjerski život Hrvata u srednjem vijeku Tema 4.: Uloga Crkve u promicanju hrvatskog školstva, kulture i znanosti Tema 5.: Crkva u Hrvata za vrijeme svjetskih ratova i poraća Tema 6.: Katolička crkva u Hrvata danas</p> <p><u>IV.n.cjelina: Biti kršćanin u crkvi i društvu</u> Tema 1.: Izbor životnog poziva Tema 2.: Rad i slobodno vrijeme Tema 3.:Suodgovornost za pravedan život u društvu</p>	<p><u>Društvena</u> (prihvatiti sebe i druge) <u>Društvena</u> (zajedništvo, pomaganje)</p> <p><u>Ljudsko-pravna</u> (vjerske slobode, snošljivost) <u>Međukulturna</u> (dijalog s drugim svjetonazorima)</p> <p><u>Međukulturna</u> (obilježja hrvatske kulture) <u>Međukulturna</u> (doprinos kršćanstva hrvatskome identitetu) <u>Međukulturna</u> (doprinos kršćanstva hrvatskom identitetu, hrvatskom kulturnom i društvenom životu) <u>Međukulturna</u> (doprinos Crkve u izgradnji hrvatskog kulturnog i nacionalnog identiteta)</p> <p><u>Ljudsko pravna</u> (boriti se protiv jednoulja, poštivanje prava) Društvena (snošljivost) <u>Politička</u> (biti aktivni član Crkve i društva) <u>Građansko znanje i razumijevanje</u></p> <p><u>Ljudsko pravna</u> (pravo na rad, samoostvarenje)</p> <p><u>Društvena</u> (solidarnost, volontiranje) <u>Politička</u> (aktivno zalaganje u društvu) <u>Građanske vrijednosti, stajališta, vještine</u></p>

Tablica 1: Međupredmetno povezivanje vjeronauka i građanskog odgoja i obrazovanja (nastavak)

VJERONAUK- nastavne cjeline i teme	GOO - strukturalne i funkcionalne komponente građanske kompetencije
Prvo godišće srednje škole	
<p><u>I.n.cjelina: U potrazi za smislom života</u> Tema 1.: U vrtlogu svijeta i života Tema 2.: Upoznaj samoga sebe-Vlastitost ljudske osobe Tema 3.:Smisao i besmisao života Tema 5.:Živjeti kao protagonist</p> <p><u>II. n.cjelina:Čovjek kao religiozno biće</u> Tema 4.: Politeističke religije i religije bez božanstva i osobnog Boga Tema 5.:Monoteističke religije Tema 6.: Brojne religije, ali samo jedan Isus Krist</p> <p><u>III.n.cjelina:Kršćanska Objava i Sveto pismo</u> Tema 3.:Biblijski govor o Bogu Tema 4.:Biblija u životu kršćana</p> <p><u>IV.n.cjelina:Isus Krist-vrhunac Objave</u> Tema 3.: Navještaj kraljevstva Božjeg</p>	<p><u>Društvena i politička</u> (suradnja u društvenom kontekstu) <u>Međukulturna</u> (osobni identitet, kulturni identitet) <u>Međukulturna</u> (osobni identitet) <u>Društvena</u> (uloga pojedinca u zajednici) <u>Ljudsko pravna</u> (vjerske slobode) <u>Međukulturna</u> (međukulturni dijalog, razumijevanje, poštovanje, suzbijanje predrasuda) <u>Ljudsko pravna</u> (vjerske slobode) <u>Međukulturna</u> (poštovanje, uvažavanje, dijalog) <u>Građanske vrijednosti, stajališta,vještine</u></p> <p><u>Društvena</u> (društvena solidarnost) <u>Međukulturna</u> (kršćanski utjecaj u kulturi, kulturna baština) <u>Građanske vrijednosti, stajališta,vještine</u></p> <p><u>Društvena</u> (društvena solidarnost, volontiranje) <u>Ljudsko pravna</u> (ljudsko dostojanstvo, poštivanje ljudskih prava) <u>Građanske vrijednosti, stajališta,vještine</u></p>

Tablica 1: Međupredmetno povezivanje vjeronauka i građanskog odgoja i obrazovanja (nastavak)

VJERONAUK- nastavne cjeline i teme	GOO - strukturalne i funkcionalne komponente građanske kompetencije
<u>Drugo godišće srednje škole</u>	
<p><u>I.n.cjelina: Sloboda izbor i odgovornost</u> Tema 1.: Mladi čovjek u hodu prema slobodi i zrelosti Tema 3.: U potrazi za vrjednotama</p> <p><u>II.n.cjelina: Život s Crkvom i u Crkvi</u> Tema 4.:Jedna Crkva u mnoštvu Crkava- prema punom zajedništvu</p> <p><u>III.n.cjelina: Zajednica koja oslobađa i služi</u> Tema 2.: Kršćanstvo na hrvatskom jezičnom području u srednjem vijeku Tema 3.:Crkva u srednjem vijeku-od duhovnog i kulturnog procvata do ratova i raskola Tema 5.:Crkva u doba humanizma- promicanje vjere, tradicije i kulture Tema 7.:Crkva i moderno doba-duhovni, prosvjetni i kulturni preporod</p> <p>Tema 8.:Crkva u suvremenom svijetu- služiteljica čovjeka i čovječanstva</p> <p><u>IV.n.cjelina: s Crkvom na putu vjere i slobode-molitva,slavlje, svjedočenje</u> Tema 2.: Slaviti život u crkvenom zajedništvu Tema 3.: Dobrovoljstvo kao oblik općeljudskog i kršćanskog služenja</p>	<p><u>Međukulturna</u> (osobni identitet) <u>Društvena</u> (obitelj temelj razvoja osobnosti, kritički stav)</p> <p><u>Međukulturna</u> (ekumenski dijalog, razumijevanje i poštovanje drugih)</p> <p><u>Međukulturna</u> (hrvatski kulturni identitet, kulturna baština, snošljivost) <u>Društvena</u> (solidarnost sa siromasima, pomaganje) <u>Međukulturna</u> (svjetska kulturna baština, dijalog) <u>Međukulturna</u> (hrvatski kulturni identitet, svjetska i hrvatska kulturna baština) <u>Međukulturna</u> (hrvatski velikani i redovnički redovi, utjecaj na hrvatski i europski kulturni identitet, dijalog) <u>Društvena</u> (solidarnost, društveni rad za zajedničko dobro) <u>Ljudsko-pravna</u> (socijalni nauk crkve) <u>Građanske vrijednosti, stajališta,vještine</u></p> <p><u>Društvena</u> (suradnja, volontiranje)</p> <p><u>Društvena</u> (solidarnost, volontiranje) <u>Građanske vrijednosti, stajališta,vještine</u></p>

Tablica 1: Međupredmetno povezivanje vjeronauka i građanskog odgoja i obrazovanja (nastavak)

VJERONAUK- nastavne cjeline i teme	GOO - strukturalne i funkcionalne komponente građanske kompetencije
<u>Treće godišće srednje škole</u>	
<p><u>I.n.cjelina: Kršćansko poimanje čovjeka</u> Tema 1.: Čovjek kao stvorenje i slika Božja</p> <p><u>II.n.cjelina: Čovjek- moralno biće</u> Tema 1.: Čovjek-polazište etičkog razmišljanja Tema 2.: Kriteriji dobra i zla Tema 3.: Odnos vjere i morala Tema 4.:Savjest-norma etičkog djelovanja Tema 5.: Savjest pred zakonom i suvremenim etičkim pitanjima</p> <p><u>III.n.cjelina: Ljubav prema bližnjemu-temelji kršćanske moralnosti</u> Tema 2.:Objavljeni moralni zakon-temeljni zakon Tema 4.: Zlo i grijeh-prijestup istinske ljubavi prema Bogu i bližnjemu</p> <p><u>IV.n.cjelina: Muško i žensko stvori ih</u> Tema 1.: Čovjek-žena i muškarac Tema 2.: Obitelj u Božjem naumu Tema 4.: Roditelji i obitelj</p> <p><u>V.n.cjelina: Dostojanstvo ljudskog života</u> Tema 2.: Životom obdareni i u život pozvani Tema 4.: Dostojanstvo osobe pred stvarnošću patnje, boli i smrti</p> <p><u>VI.n.cjelina:Živjeti u istini</u> Tema 1.: Hoditi u istini</p>	<p><u>Ljudsko-pravna</u> (ljudsko dostojanstvo)</p> <p><u>Ljudsko-pravna</u> (dostojanstvo, moralna odgovornost) <u>Ljudsko-pravna</u> (prava i odgovornosti) <u>Ljudsko-pravna</u> (dostojanstvo osobe, odgovornost) <u>Ljudsko-pravna</u> (dostojanstvo osobe, ljudska prava, dužnosti, odgovornost, sustavi zaštite ljudskih prava) <u>Građanske vrijednosti, stajališta,vještine</u></p> <p><u>Ljudsko-pravna</u> (ljudska prava, odgovornosti) <u>Ljudsko-pravna</u> (sustavi zaštite ljudskih prava, pravna država, civilne udruge) <u>Građanske vrijednosti, stajališta,vještine</u></p> <p><u>Ljudsko-pravna</u> (dostojanstvo, ravnopravnost, odgovornost, prava i dužnosti djece i roditelja) <u>Društvena</u> (obitelj temelj društva međugeneracijska solidarnost) <u>Građanske vrijednosti, stajališta,vještine</u></p> <p><u>Ljudsko-pravna</u> (zaštita ljudskih prava) <u>Ljudsko pravna</u> (zaštita ljudskih prava) <u>Društvena</u> (solidarnost, pomaganje) <u>Građanske vrijednosti, stajališta,vještine</u></p> <p><u>Ljudsko-pravna</u> (zaštita i promicanje ljudskih prava) <u>Politička</u> (kritičko razumijevanje medijskih sadržaja) <u>Građanske vrijednosti, stajališta,vještine</u></p>

Tablica 1: Međupredmetno povezivanje vjeronauka i građanskog odgoja i obrazovanja (nastavak)

VJERONAUK- nastavne cjeline i teme	GOO - strukturalne i funkcionalne komponente građanske kompetencije
<u>Četvrto godišće srednje škole</u>	
<p><u>II.n.cjelina: Ljudski rad i stvaralštvo</u> Tema 1.: Čovjek sustvaratelj Tema 2.: Kršćanski pogled na rad Tema 3.: Pravda i solidarnost Tema 4.: Etika poslovanja Tema 5.: Briga za opće dobro i kršćansko zauzimanje za mir</p> <p><u>IV.n.cjelina: Izazovi znanstveno-tehničkog napretka</u> Tema 1.: Budućnost i moć znanja Tema 2.: Informatizacija i globalizacija Tema 3.: Znanost u službi poboljšanja života Tema 4.: Briga za okoliš Tema 5.: Zajedništvom do napretka</p> <p><u>V. n.cjelina: Kršćanska nada u budućnost</u> Tema 1.: Svjetovna očekivanja budućnosti Tema 3.: Čovjek pred pitanjem svršetka</p>	<p><u>Ljudsko-pravna</u> (pravo na rad) <u>Međukulturna</u> (osobni identitet)</p> <p><u>Ljudsko pravna</u> (pravo na rad) <u>Politička</u>(socijalna država) <u>Društvena</u> (društvena solidarnost) <u>Građanske vrijednosti, stajališta,vještine</u></p> <p><u>Društvena</u> (zalaganje za zajedničko dobro) <u>Gospodarska</u> (društveno odgovorno gospodarstvo) <u>Gospodarska</u> (razvoj zajedničkog dobra) <u>Ljudsko pravna</u> (ljudska prava temelj mira) <u>Građanske vrijednosti, stajališta,vještine</u></p> <p><u>Ljudsko pravna</u> (odgovornost) <u>Politička</u> (praćenje društ. procesa i aktivno uključivanje u društvo, kritičko propšitivanje) <u>Ljudsko pravna</u> (odgovornost, promicanje prava i zajedničkog dobra) <u>Ekološka</u> (odgovornost za održivi razvoj) <u>Društvena</u> (zauzimanje za zajedničko dobro, civilizacija ljubavi) <u>Građanske vrijednosti, stajališta,vještine</u></p> <p><u>Politička</u> (kritičko propitivanje) <u>Društvena</u> (zauzimanje za zajedničko dobro) <u>Društvena, politička</u> (odgovornost, zauzimanje za zajedničko dobro) <u>Politička</u> (aktivno uključivanje u društ.v.zajednicu) <u>Građanske vrijednosti, stajališta,vještine</u></p>

Prema iznesenim primjerima o međupredmetnom povezivanju vjeronauka i građanskog odgoja i obrazovanja, može se zaključiti da se katolički školski vjeronauk nije ograničio strogim okvirima konfesionalnosti već je u interkulturalnom pristupu vjerskom odgoju i obrazovanju usmjeren dijaloškoj, ekumenskoj i međureligijskoj otvorenosti. Otvarajući se prema kulturnim i vjerskim različitostima, vjeronauk se uskladio sa školom pluralnog društva koja poštuje i promiče različitosti. Time se vjeronauk otvorio korelacijama sa svim predmetima s kojima ga povezuju zajedničke teme i nastavni sadržaji, čime se otvorila mogućnost za međupredmetno povezivanje vjeronauka s građanskim odgojem i obrazovanjem, odnosno sadržajima vezanim uz obrazovanje za demokratsko ili aktivno građanstvo. Naime, uspoređujući nastavne programe, ishode, teme i sadržaje vjeronauka i građanskog odgoja i obrazovanja, uočava se niz zajedničkih sadržaja i ishoda, što znači da vjeronauk može dati važan doprinos razvoju složene građanske kompetencije, od ljudsko-pravne, društvene, međukulturne i političke do gospodarske i ekološke komponente. Te spoznaje dobivaju još dublji smisao i opravdanje kada ih stavimo u kontekst povijesnog doprinosa kršćanstva u oblikovanju pojma građanina te građanskih prava i dužnosti, čiji se doprinos kontinuirano nastavlja i danas. Pridonoseći stjecanju građanske kompetencije vjeronauk izravno pridonosi pripremi vjernika - građana za aktivno sudjelovanje u demokratskim procesima, što se i prema dokumentima Drugog vatikanskog koncila smatra jednim od važnih vidova poslanja svakog kršćanina (GS, 75,6). To ukazuje da kršćanstvo svojim vrijednostima, etičkim i motivacijskim potencijalom, može razvoju demokratskog i multikulturalnog društva pružiti snažnu potporu, počevši od pripreme učenika budućih punopravnih građana, do aktivnog uključivanja građana - vjernika u demokratske procese.

II. EMPIRIJSKI DIO

1. POLAZIŠTA ISTRAŽIVANJA: RELIGIJA I VRIJEDNOSTI MLADIH

Sloboda vjeroispovijesti kao jedna od temeljnih građanskih sloboda u obrazovanju se ostvaruje kroz školsko religijsko obrazovanje tj. vjeronauk. Kako obrazovanje ima važnu ulogu u promicanju demokratskih vrijednosti to bi i vjeronauk, kojem demokracija pruža najsigurniji okvir djelovanja, također trebao promicati vrijednosti i načela demokratskog društva.

Kršćanske religijske vrijednosti sukladne su i općeljudskim humanim i demokratskim vrijednostima, a uključuju osobna prava i slobode, pravdu, jednakost, dijalog, snošljivost, poštivanje različitosti, aktivno sudjelovanje u društvu, solidarnost, odgovornost, istinu, slobodu, sigurnost, mir i razvoj. Te se vrijednosti promiču i dokumentima Drugog vatikanskog koncila kao temeljne odrednice duhovnog i društvenog aspekta djelovanja Katoličke crkve. Promicanje demokratskih načela te priprema mladih za aktivno sudjelovanje u demokratskom društvu zadaća je građanskog odgoja i obrazovanja. On se, osim kao poseban nastavni predmet, može provoditi i međupredmetno, odnosno kroz druge nastavne predmete, pa tako i kroz nastavu vjeronauka.

Na tom tragu ovim se istraživanjem nastojalo utvrditi kako vjeroučenici maturanti vide odnos između vjeronauka i građanskog odgoja i obrazovanja, odnosno drže li da ih vjeronaučna nastava priprema za ulogu aktivnih i odgovornih demokratskih građana. Uzorak za istraživanje činili su vjeroučenici maturanti po jednog slučajno odabranog razreda iz svih općih gimnazija u Zagrebu. Pretpostavilo se da su maturanti u stanju odgovoriti na to pitanje, budući da su nastavu vjeronauka pohađali tijekom čitavog školovanja u trajanju od dvanaest godina.

Tijekom izrade plana istraživanja konzultirali smo odabrana sociološka, socioreligijska i pedagogijska istraživanja vrijednosnih orijentacija mladih, uključujući religijske i demokratske vrijednosne orijentacije. U daljnjem tekstu navodimo neka od međunarodnih te europskih i hrvatskih istraživanja na čije rezultate ćemo se referirati u analizi rezultata našeg istraživanja.

1.1. Dosadašnja istraživanja o vrijednostima, religijskim dimenzijama, vjeronauku i demokratskim vrijednostima mladih

1. **Europsko istraživanje vrednota**¹²⁸ (*European Values Survey - EVS*) je znanstvenoistraživački projekt koji je 1981. pokrenulo Katoličko sveučilište u Louvenu u Belgiji s voditeljima Jan Kerkhofsom i Ruud de Moorom. Istraživanja su dosad provedena u Europi te u nekim izvan europskim zemljama u intervalima od deset godina počevši od 1981., zatim 1990., pa 1999. te 2008., dok je Hrvatska u istraživanjima sudjelovala 1999. i 2008. (Baloban, 2010; Črpić i Zrinščak, 2010). Rezultati ovih istraživanja ukazali su na pojavu mnogih međusobno povezanih kulturnih promjena, koje su se potom počele istraživati i na globalnoj razini. U tu je svrhu pokrenuto i svjetsko istraživanje *World Values Survey*¹²⁹ pod vodstvom Ronalda Ingleharta i Christiana Welzela koje je trebalo dublje sagledati uzroke i posljedice promjena. Do 2014. dovršen je šesti krug istraživanja, a dosadašnja istraživanja ističu nekoliko važnih dimenzija kroskulturnih promjena koje se ogledaju u međusobno suprotstavljenim vrijednostima kao što su tradicionalne vrijednosti naprama sekularno-racionalnim vrijednostima te vrijednosti vezane uz opstanak naprama vrijednostima samoostvarenja. Ujedno ukazuju i na trendove jačanja sekularno-racionalnih vrijednosti te vrijednosti vezanih uz samoostvarenje pojedinca.

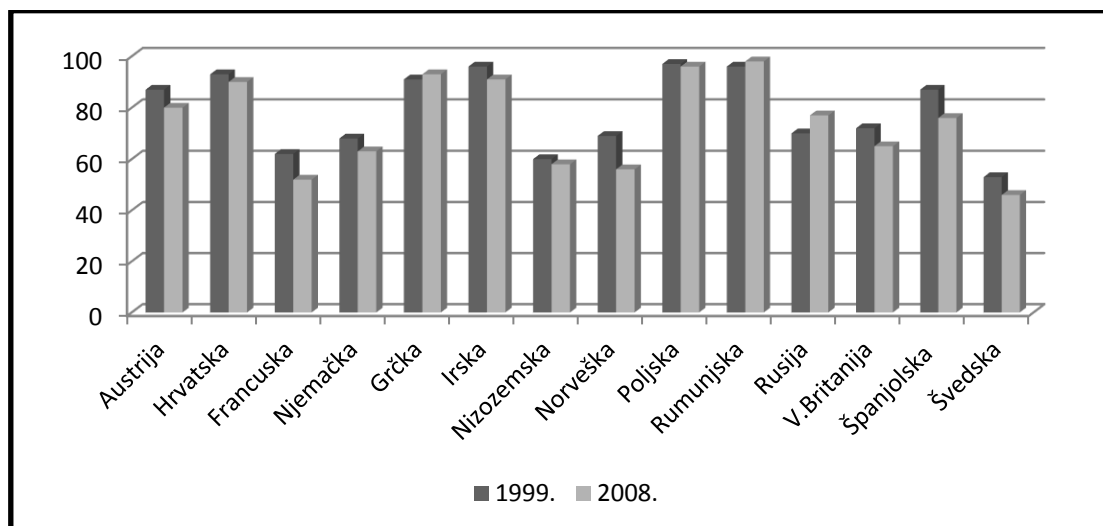
Europsko istraživanje vrednota (EVS) kao interdisciplinarni projekt istražuje temeljne ljudske vrijednosti u područjima osobnoga i društvenoga života, od vrijednosti u području religije i morala, društva i politike, obiteljskog života, uloge spolova, rada, slobodnog vremena, seksualnosti do odgoja i obrazovanja. Rezultati tih istraživanja, primjerice s područja religije, ističu kao bitne činjenice sljedeće: sve veći pad religijske prakse i religijskih vjerovanja u Europi, s izuzetkom vjerovanja u Boga, zatim ističu restrukturiranje religioznosti, s pratećim regionalnim razlikama i posebnostima pojedinih zemalja. Rezultati istraživanja vode do zaključka da se shvaćanje religioznosti mijenja od tradicionalnog tipa prema individualnom tipu, tj. prema religiji po vlastitom izboru, što se uklapa u nastavak procesa individualizacije, relativizacije vrijednosti i sekularizacije. U ovim se istraživanjima Hrvatska pokazuje kao zemlja s visokim postotkom konfesionalne pripadnosti, no vjera i crkvenost nemaju podjednako visoki utjecaj i na moralne stavove i svakodnevno ponašanje. Naime, visoka konfesionalna identifikacija popraćena je nešto nižom religijskom samoidentifikacijom i još nižom religijskom praksom. Također usporedba indikatora

¹²⁸ Dostupno na: www.europeanvaluesstudy.eu/frmShowpage?v_page_id=115844444893828. (07.10.2014.).

¹²⁹ Dostupno na: <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSCContents.jsp>. (07.10.2014.).

religioznosti za Hrvatsku u intervalu od 1999. do 2009. ukazuje da je unatoč visokoj konfesionalnoj identifikaciji prisutan određeni pad katoličke konfesionalne pripadnosti s 87% na 81%. No, unutar tih kretanja nije došlo do očekivanog pada religioznosti kod mladih već kod generacije rođene prije 1945. Također se pokazuje i pad povjerenja u sve institucije sustava pa tako i u Crkvu, od 62% u 1999. do 53% u 2008. godini (Nikodem, 2011, 23), premda je ona i nadalje zadržala status ustanove kojoj se ukazuje najveće povjerenje (Črpić, Zrinščak, 2010, 19).

To potvrđuju i usporedbe rezultata kod pojedinih indikatora religioznosti, iz 1999. i 2008. pa primjerice „vjerovanje u Boga“ u pojedinim zemljama sudionicama¹³⁰ (Slika 1.) pokazuje vrlo visoke postotke u većini katoličkih i pravoslavnih zemalja, ali i pojavu blagog opadanja postotka vjerujućih u Boga (osim u Grčkoj, Rusiji i Rumunjskoj).



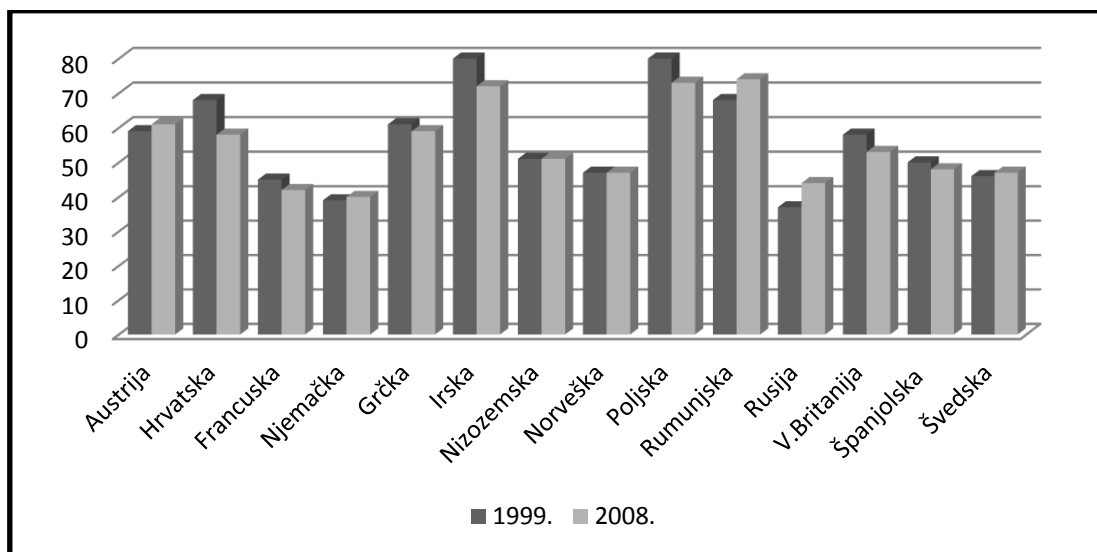
Slika 1: Vjerovanje u Boga, prema EVS¹³¹

Opadanje pojedinih religijskih vjerovanja vidljivo je primjerice u rezultatima koji se odnose na „vjerovanje u život poslije smrti“ i koji pokazuju znatno niže postotke (Slika 2.) od „vjerovanja u Boga“. Tako je „vjerovanje u Boga“ u Hrvatskoj održalo vrlo visoki postotak od 93% u 1999. do 90% u 2009., dok se postotak „vjerovanja u život poslije smrti“ smanjio od 68% na 58%. Također se i u tvrdnji da „Crkve pružaju odgovore na moralne probleme i potrebe pojedinaca“ iskazuje pad od 45% na 41% (Slika 3.) što ukazuje na kritičnost prema

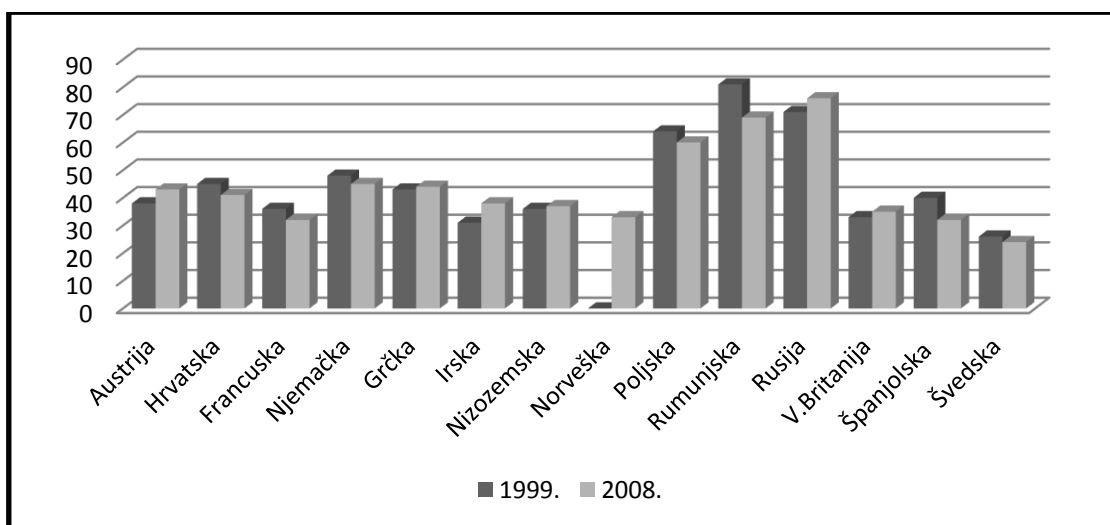
¹³⁰ Odabrali smo one europske zemlje kod kojih smo detaljnije promatrali školsko religijsko obrazovanje u 2. poglavlju ovoga rada.

¹³¹ Dostupno na: <http://www.atlasofeuropeanvalues.eu/new/europa.php?ids=120&year=2008&country>. (15.10. 2014.). Ovdje su prikazani podatci za one zemlje kod kojih će se u sljedećem poglavlju promatrati modeli religijskog obrazovanja.

vjerskim zajednicama i njihovoj mogućnosti da daju odgovore na probleme pojedinca i društva.



Slika 2: Vjerovanje u život poslije smrti, prema EVS¹³²



Slika 3: Crkve pružaju odgovore na moralne probleme pojedinaca, prema EVS¹³³

Zaključno, u razdoblju od 1999. do 2008. došlo je do promjena u pojedinim dimenzijama religioznosti, no unatoč tome Hrvatska i dalje pripada u zemlje relativno visoke religioznosti. Sociodemografski profil vjernika ukazuje na povećanje postotka mladih te smanjenje postotka starijih vjernika, kao i smanjenje udjela žena te povećanje udjela

¹³² Dostupno na : <http://www.atlasofeuropeanvalues.eu/new/europa.php?ids=120&year=2008&country>. (15.10.2014.).

¹³³ Dostupno na : <http://www.atlasofeuropeanvalues.eu/new/europa.php?ids=120&year=2008&country>. (15.10.2014.).

muškaraca vjernika. Unatoč iskazanom manjem povjerenju u Crkvu, ovi pokazatelji Hrvatsku situaciju ipak oslikavaju kao „dinamičnost u stabilnosti“ (Črpić i Zrinščak, 2011, 3).

2. *Aufbruch I. i II.* su komparativna istraživanja socijalne i kulturne situacije na odrasloj populaciji u sklopu projekta „Bog nakon komunizma“ (Baloban, 2000, 261) od kojih je prvo istraživanje 1997./98. pokrenuo bečki Pastoralni forum pod vodstvom Paula Zulehnera, a provedeno je tada u deset tranzicijskih zemalja Srednje i Istočne Europe¹³⁴ među kojima je sudjelovala i Hrvatska. Zanimljivo je pozicioniranje ispitanika iz Hrvatske u odnosu na one iz ostalih zemalja, s obzirom na dimenziju religioznosti koja se odnosi na vjerovanje u Boga. Među najmanje religiozne, koje autori nazivaju „ateističkim zemljama“ ubrajaju se Istočna Njemačka i Češka; u one koje su u „sredini“ po religioznosti, „*zwischenlage*“, nalaze se Litva, Slovenija, Slovačka, Ukrajina i Mađarska, dok su „najviše“ religiozne Poljska, Rumunjska i Hrvatska (Baloban, 2000, 261).

Istraživanje ***Aufbruch II.*** provedeno je 2007. u četrnaest europskih tranzicijskih zemalja,¹³⁵ a istraživanja potvrđuju da građani očekuju od Crkava da se zauzimaju na socijalnom, duhovnom, odgojnom te moralno-etičkom planu, ali iskazuju i neslaganje s djelovanjem Crkve kao korektiva političarima. *Aufbruch II.*, kao i istraživanje EVS 2008., bilježi pad povjerenja u Crkvu u zemljama kao što su Hrvatska, Slovenija, Mađarska i Češka. Primjerice, Hrvatska je pala s 63%, koliko je imala u *Aufbruchu I.*, na 52%, a Slovenija s 54% na 39%. Nasuprot tome, u pojedinim zemljama, kao što su Istočna Njemačka, Litva, Ukrajina, Slovačka, Poljska i Rumunjska, povjerenje u Crkvu je poraslo (Baloban, 2009, 739).

3. *Youth in Europe III.*¹³⁶ – predstavlja treći dio velikog istraživanja o mladima u Europi koje se bavi utjecajem religioznosti na životne stavove mladih od 17-18 godina (N=10 000). Istraživanje je započeto 2002. pod vodstvom H.G.Ziebertza, a provodilo se u 8 europskih zemalja¹³⁷ te u Izraelu i Turskoj. Prvi dio istraživanja bavio se pitanjima vezanim uz životne poglede mladih, objavljen 2005. u *Youth in Europe I.* (Ziebertz i Riegel., ur., 2009, 9), a drugi se dio odnosio na pitanja religioznost mladih, objavljen 2006. u *Youth in Europe II.* (isto). Rezultati trećeg dijela istraživanja, *Youth in Europe III.*, o utjecaju religije na

¹³⁴ *Aufbruch I.* je proveden u: Istočnoj Njemačkoj, Hrvatskoj, Litvi, Poljskoj, Rumunjskoj, Slovačkoj, Sloveniji, Češkoj, Ukrajini i Mađarskoj (Baloban, 2009, 747).

¹³⁵ *Aufbruch II.* je proveden u: Bugarskoj, Istočnoj Njemačkoj, Hrvatskoj, Litvi, Moldaviji, Poljskoj, Rumunjskoj, Srbiji, Slovačkoj, Sloveniji, Češkoj, Ukrajini, Mađarskoj i Bjelorusiji (Baloban 2009, 747).

¹³⁶ Dostupno na: <http://www.goethe.de/ges/phi/dos/her/ren/en3605412.htm>. (27.08. 2014.)

¹³⁷ Sudjelovale su: Njemačka, V.Britanija, Poljska, Nizozemska, Švedska, Finska, Irska i Hrvatska.

životne orijentacije mladih govore da je najsnažniji utjecaj religije vidljiv u tradicionalno katoličkim zemljama kao što su Poljska, Irska i Hrvatska, u kojima su se tri četvrtine ispitanika izjasnili kao religiozni. Također religija ima veliku važnost i kod ispitanika iz Izraela i Turske. Uočava se da mladi koji strogo prijanjaju uz religiju i njezina pravila, bez obzira o kojoj se religiji radi, teže prihvaćaju pluralna mišljenja i svjetonazore, a učestaliji su i ksenofobni stavovi te opravdavanje upotrebe agresije u obrani vlastitih stajališta. U zapadnim europskim zemljama mladi su manje sekularizirani nego što se očekivalo. Naime, velika većina mladih ima religijski usmjeren pogled na život, uz rašireno vjerovanje u postojanje više sile ili stvoritelja, no mali je postotak onih koji se vezuju uz određenu religiju ili njezino učenje. Mladi koji nisu vezani uz institucionalizirane religije u većoj mjeri iskazuju univerzalistički stav prema religijama, što prema mišljenju autora, može pozitivno utjecati na smanjenje mogućnosti izbijanja sukoba u modernim društvima. Zaključno, autori pronalaze poveznicu između ovih rezultata i događanja „duhovne revolucije“ u suvremenom svijetu, ali postavljaju i pitanje o tome mogu li univerzalistička religijska usmjerenja postati nositelji vrijednosti (Ziebertz i Riegel, ur., 2009, 143).

4. Od izvaneurotskih istraživanja zanimljivo je spomenuti i američko longitudinalno istraživanje na uzorku od preko 3500 mladih, *National Study of Youth and Religion*¹³⁸ koje je provodio Odjel za sociologiju Sveučilišta Notre Dame i Sveučilišta Chapel Hill od 2001. - 2010. U prvom krugu istraživanja (2002.) sudjelovale su skupine mladih od 13-17 godina, a u drugom krugu (2005.) ti su mladi bili u dobi od 16-21 godinu. Cilj projekta bio je ispitati povezanost religije i ostalih dimenzija života američke mladeži različitih denominacija i promjene koje prate religijska vjerovanja i praksu tijekom godina njihova sazrijevanja. Istraživanje se provodilo telefonskom anketom i metodom intervjua. Nasuprot uvriježenom mišljenju o slabom utjecaju religije na mlade, istraživanje ukazuje da religija ima značajnu ulogu u životu američkih mladih, kod kojih je tijekom longitudinalnog istraživanja većina zadržala istu razinu religijskog vjerovanja i prakticiranja, dok je manji dio pokazao tendenciju smanjivanja standardnih religijskih vjerovanja te privatnog i javnog prakticiranja religije. U religioznosti mladih primjetne su postupne, ali značajne promjene koje se očituju u smanjenju javne i osobne religijske participacije i u povećanju udjela mladih koji su više okrenuti duhovnosti i manje konvencionalnim vjerovanjima nego službenoj religiji. Utvrđena je i pozitivna korelacija između dobrovoljnog rada u zajednici i iskaza mladih o važnosti

¹³⁸ Dostupno na: <http://youthandreligion.nd.edu/research-findings/reports/>. (10.03.2014.).

vjere, pa tako, primjerice, među volonterima ima 75% mladih koji tvrde da im je vjera jako važna u životu i 25% onih kojima vjera nije važna¹³⁹ (Danton i sur., 2008).

Također su zanimljivi pokazatelji o učestalosti odlaska u crkvu američkih mladih. Pokazalo se da učestalost pohađanja vjerske službe najviše ovisi o denominaciji kojoj mladi pripadaju. Tjedno najviše u crkvu odlaze konzervativnije denominacije, kao primjerice Jehovini svjedoci, mormoni, pentekostalci, adventisti, i to u postotku od 70% do 80%. Katolici pak drže postotak od 40% tjednih odlazaka u crkvu.

5. Vjera i moral (Valković, 1998, 461) je istraživanje provedeno u Hrvatskoj 1997. na 1245 ispitanika, koje je pokrenuo Centar za promicanje socijalnog nauka Crkve pod vodstvom M. Valkovića, a cilj je bio istražiti vjerski i moralni život populacije od 18-65 godina. U tom smo istraživanju posebno promatrali rezultate koji se odnose na religioznost i vrijednosti mladih, a koji ukazuju na to da su mladi kritičniji od starijih prema Crkvi i tradicionalnom modelu crkvene religioznosti. Kod svih ispitanika je izražena pozitivna želja za dijalogom unutar crkvene zajednice te visoki postotak povjerenja u Crkvu (84%) (Valković, 1998, 504) kao duhovno-moralni autoritet u društvu. Zanimljivo je stajalište 2/3 ispitanika, koji smatraju da „Bog od ljudi ne traži da odlaze u crkvu, već traži da budu dobri“ (67,%) (Valković, 1998, 505), što može ukazivati na pojavu „vjere bez Crkve“, a na to navode i neslaganja s pojedinim crkvenim učenjima, posebno onima na području morala. Također je zanimljivo da je 70% ispitanika izrazilo svoje slaganje da je „vjeronauk predmet koji daje temelj za razvoj djeteta u zreli i odgovornu osobu“ (Valković, 1998, 495), osobito kad se uzme u obzir da se pitanje školskog vjeronauka u javnosti često problematiziralo.

6. Među istraživanjima religioznosti mladih u Hrvatskoj, zapaženo je istraživanje Instituta za društvena istraživanja, koje je 2000. vodila V. Mandarić, pod nazivom „**Religiozni identitet zagrebačkih adolescenata**“ na uzorku od 900 ispitanika od 14 do 19 godina. Istraživao se odnos zagrebačkih adolescenata prema vjeri kroz pet temeljnih dimenzija religioznosti, zatim odnos prema nekim životnim vrijednostima, slobodnom vremenu, budućnosti te pitanju smisla ljudskoga života. Prema rezultatima, mladi religioznost doživljavaju kao egzistencijalnu potrebu. Važnost vjere u životu potvrdilo je 74% ispitanika (Mandarić, 2000, 157). No, vjera se kod 61% ispitanika ne temelji na dogmama već na subjektivnom doživljavanju religioznosti, čime se udaljavaju od institucionalne, crkvene religioznosti (ispitanici misle da se može biti dobar katolik i bez da se slijede crkvene

¹³⁹ Dostupno na:

http://youthandreligion.nd.edu/assets/102568/religion_and_spirituality_on_the_path_through_adolescence.pdf. (10.03.2014.).

moralne upute) (isto, 119). Vrijednosna usmjerenja mladih pak pokazuju da mladi u najvećoj mjeri cijene vrijednosti kao što su: ljubav prijateljstvo, zdravlje, obitelj, poštenje, dok vjera zauzima deseto mjesto (od petnaest), a bavljenje politikom posljednje mjesto (Mandarić, 2000, 294). Znakovito je da nezainteresiranost za politička događanja pokazuju i mladi u drugim europskim zemljama što se povezuje s nedovoljno izgrađenim društvenim identitetom mladih ljudi (Mandarić, 2000, 318). Rezultati istraživanja zagrebačkih adolescenata ukazuju na sličnost s populacijom mladih u Europi, koji također iskazuju tendencije prema vjeri i duhovnosti bez crkve (Ziebertz i Riegel, ur., 2009; Baloban 2010; Črpić, 2010).

7. Komparativno istraživanje J. Goja „Neki aspekti religioznosti hrvatske mladeži 1986. i 1999.“ (Goja, 2000) ukazuje na značajan porast religioznosti kod mladih 1999. u usporedbi s 1986. To se objašnjava, kako društvenom poželjnošću, tako i procesom retradicionalizacije društva nakon demokratskih promjena i povrata vjere u društveni život devedesetih. Također se opaža paralelno pojavljivanje crkvenih i izvancrkvenih vjerovanja koji se pretaču u svojevrsni sinkretizam i vjeru po izboru, u čemu se odražavaju trendovi koji prevladavaju i u Europi (Valković, 1998; Mandarić, 2000).

8. Istraživanje „Religijske promjene i vrijednosti u hrvatskom društvu“ Instituta za društvena istraživanja (Skledar, 2000) provedeno 1999. na uzorku odraslih u Zagrebu i Zagrebačkoj županiji, kao dio dugoročnog panel istraživanja religijskih i vrijednosnih dimenzija hrvatskog društva u procesu tranzicije, u kojem se duboko mijenja uloge religije, crkve i vjernika te sustav vrijednosti. Promatrajući komparativne podatke o konfesionalnoj identifikaciji, postotak katolika se 1999. povećao na 92% za razliku od 1982. kada je iznosio 72%, što se može pripisati demokratskim promjenama i povratu vjere u javnu sferu. Također se smanjio i broj protivnika vjere od 7% 1982., na 0,3% 1999. Kod ispitanika su na prvom mjestu po važnosti vrijednosti koje se odnose na njih same, kao što su poštenje, čista savjest, istinoljubivost, dobrotu, sloboda vjere. Zatim slijede osobine vezane za odnos prema drugima, kao što su suosjećanje, ljubav prema čovjeku, činjenje dobra. Nakon toga slijede religijske vrijednosti kao što su vjera u Boga, život usklađen s Božjim zakonom te na kraju vrijednosti vezane uz religijsko ponašanje. Istraživanje ukazuje na to da se u prihvaćanju religijskih ponašanja i vrijednosti (vjera i ljubav prema Bogu, život prema Božjem zakonu) pokazuju veće razlike između uvjerenih vjernika i onih koji se izjašnjavaju kao religiozni. Primjerice, vjerovanje u Boga je vrlo važno za 83,5% uvjerenih vjernika te za 52,9% religioznih, a živjeti u skladu s Božjim zakonom je vrlo važno za 78,8% uvjerenih vjernika i 45,9% religioznih (Marinović Jerolimov, 2000, 136). Ispitanici u vrlo visokom postotku prihvaćaju vrijednosti koje su ujedno religijske i općeljudske vrijednosti (sloboda, ljudska

prava, mir, solidarnost), ali na prihvaćanje tih vrijednosti ne utječe značajno dimenzija religioznosti. Kako je velik broj ispitanika u ovom istraživanju imao vjersku pouku u obitelji ili vjeronauk u vrijeme primarne socijalizacije, to može govoriti o tzv. difuznoj religiji prisutnoj i kod onih koji ne vjeruju, a koja je vidljiva u vrijednostima koje su proizašle iz religije (Marinović Jerolimov, 2000, 136).

9. Veliko istraživanje pod nazivom „Vrijednosni sustav mladih i društvene promjene u Hrvatskoj“ (Ilišin i Radin, 2002, 79-122) koje je vodio Institut za društvena istraživanja krajem devedesetih godina, također uočava porast religioznosti u odnosu na vrijeme prije demokratskih promjena, ali i pojavu da mladi na razini vrijednosti ne smatraju kako je nespojivo biti religiozan i u isto vrijeme imati stavove suprotne učenju Crkve, što se već ponavlja kao leitmotiv u mnogim istraživanjima religioznosti u Hrvatskoj i u Europi. Uz religijske vrijednosti usvajaju se i sekularne, što govori o prisutnosti vrijednosnog relativizma, no nedvojbeno je da mladima religija pruža moralnu i emotivnu podršku te da ima važnu ulogu u njihovu životu. Po ovim pokazateljima stavovi mladih ne odstupaju od stavova odrasle populacije, na što ukazuju već spomenuta istraživanja u Hrvatskoj, Europi kao i međunarodna istraživanja.

10. „Mladi u Hrvatskoj“ je istraživanje koje je proveo Istraživački centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, u suradnji s PRONI institutom iz Švedske, 2002. pod vodstvom Spajić-Vrkaš, V. i Ilišin, V., a na inicijativu Vijeća Europe, s ciljem jačanja sudjelovanja mladih u demokratskim promjenama zemalja u regiji. Istraživanje je usmjereno na životne uvjete mladih, njihove potrebe, vrijednosti, ponašanja te viđenje budućnosti. Među vrijednostima koje su mladima od 15-24 godine najvažnije, ubrajaju se: zdravi okoliš, mir u svijetu, ravnopravnost spolova, prava i slobode pojedinca. Na drugom su mjestu: solidarnost, socijalna pravda, ekonomska sigurnost, poštivanje različitosti, vladavina prava, poštivanje imovine, civilno društvo, slobodno tržište, sloboda medija, zaštita manjina, religija i demokratski sustav. Najniže rangirane vrijednosti su društvena moć, nacionalni osjećaji, europske integracije i visoki ekonomski standard. Izbor vrijednosti mladih u Hrvatskoj u ovom istraživanju pokazuje da su mladi u velikom postotku opredijeljeni za demokratske vrijednosti te da utemeljuju život na ključnim načelima demokracije i civilnog društva. Što se tiče stava prema religiji, u vrijednosnom sustavu mladih ona je smještena na srednju poziciju. Niska pozicija europskih integracija može se pak protumačiti kritičnošću prema njima kao i mišljenjem da je položaj Hrvatske u Europi nepravedno zapostavljen (Spajić-Vrkaš i Ilišin, 2005).

11. „Vrednote i vrijednosne orijentacije adolescenata: hijerarhija i povezanost sa stavovima i ponašanjima“ istraživanje je koje je proveo Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, 1998. (Franc i sur., 2002, 215-237) u kojem je sudjelovalo preko 2800 adolescenata, s ciljem utvrđivanja hijerarhije vrijednosti kod adolescenata te povezanosti stavova i ponašanja s vrijednosnim orijentacijama. Rezultati ukazuju da u hijerarhiji vrijednosti mladih najvažnije mjesto imaju: zdravlje, prijateljstvo, ženidba/udaja te imanje djece; na srednjoj poziciji su: uspjeh u karijeri i stalan posao; dok su na dnu ljestvice: novac i razonoda. Na skali vrijednosnih orijentacija najveću važnost pridaju vrijednostima: „voljeti nekoga i biti voljen“, „živjeti skladno u krugu svoje obitelji i prijatelja“, a najmanju „imati moć i mogućnost utjecaja na druge ljude“ i „živjeti u skladu s učenjem svoje vjere“, što sve ukazuje da je kod adolescenata najviše zastupljena samoostvarujuća orijentacija, a najmanje hedonistička orijentacija. U usporedbi s istovremenim istraživanjima u Hrvatskoj i drugim zemljama (Spajić-Vrkaš i Ilišin, 2005; Skledar, 2000; Ilišin i Radin, 2002; Marinović -Jerolimov, 2005; Baloban, 2010; Črpić i Zrinščak, 2011; Ziebertz i Riegel, ur., 2009) ovo istraživanje ne ukazuje na značajne razlike u hijerarhiji vrijednosti mladih naraštaja.

12. Istraživanje „Društvene i religijske promjene u Hrvatskoj“ iz 2004. (Marinović-Jerolimov, 2005) na uzorku od 2220 punoljetnih stanovnika Hrvatske, nastavak je projekta „Religijske promjene i vrijednosti u hrvatskom društvu“ iz 1999. koji se provodio u Zagrebačkoj županiji o kojem je prethodno bila riječ. Istraživanje je ispitalo promjene u vjerničkoj strukturi, a rezultati su pokazali da se razina religioznosti stabilizirala. I dalje je utvrđena visoka razina konfesionalne identifikacije (78,1%) kao i prihvaćanja nekih temeljnih crkvenih vjerovanja, no postoji i razlika između visoke razine vjerovanja i niske razine religijske prakse, kao i odstupanje od moralnih normi koje nalaže Crkva, što je pak zabilježeno i u prethodnim istraživanjima (Marinović -Jerolimov, 2005, 331). Potvrđeno je da prevladavaju oblici religioznosti povezani s primarnom socijalizacijom u obitelji, slavljenjem blagdana te obilježavanjem životnih ciklusa sakramentima, što oblikuje tradicionalni kulturni obrazac koji je zajednički i religioznima i nereligioznima.

13. Istraživanje institucionalne religioznosti u suvremenom hrvatskom društvu u okviru projekta MZOS-a „Modernizacija i identitet hrvatskog društva: sociokulturne integracije i razvoj“, provedeno je 2010. pod vodstvom I. Cifrića, na uzorku od 1008 punoljetnih građana. Rezultati istraživanja pokazuju da se 94,4% ispitanika konfesionalno izjašnjava (od čega je 87% katolika), a 88,8% vjeruje u Boga ili neko više biće te više od trećine ispitanika sudjeluje u vjerskim obredima jednom mjesečno ili češće (Nikodem, 2011, 25). Porastao je i broj onih koji su religiozni u skladu s onim što Crkva uči (47%) s čime je povezan i porast

vjerovanja u osobnog Boga (48,2%) (isto). I ovo istraživanje potvrđuje da u Hrvatskoj u isto vrijeme postoje procesi stabilnosti institucionalne religioznosti i individualizirane religioznosti (isto).

14. Istraživanje „**Percepcije i stavovi mladih Hrvatske prema stvarnosti koja se mijenja**“ koje je 2012. proveo Institut za društvena istraživanja u suradnji sa Zakladom Friedrich Ebert u Zagrebu (Ilišin i sur., 2013), u kojem je sudjelovalo 1500 ispitanika od 14-27 godina. U dijelu koji je istraživao religioznost mladih, rezultati ukazuju da se katolicima izjasnilo 90,4%, zatim da mladi većinom vjeruju u kršćanske istine, pa tako najveći postotak mladih, od 78,7%, vjeruje u postojanje Boga, dok vjerovanja u neke od kršćanskih dogmi, kao primjerice postojanje raja i pakla, iskazuju niže postotke (63,2%). Promatrajući religijsku praksu vidljivo je da trećina mladih moli, a četvrtina ide na misu, što sve ukazuje na niži intenzitet religijske prakse (Ilišin, i sur., 2013, 103,104). Rezultati su potvrdili nalaze mnogih dotadašnjih istraživanja o mladima, provedenih tijekom posljednjih dvadesetak godina, koji, između ostalog, ukazuju da se mladi, uslijed sve veće društveno-ekonomske nesigurnosti, povlače u privatnost, što se povezuje i s izostajanjem njihova društvenog i političkog angažiranja.

15. Osim socioreligijskih i socioloških istraživanja vrijednosti i vrijednosnih orijentacija mladih, zanimljivo je i pedagoško istraživanje Domović V., Godler Z. i Previšić V., o stavovima srednjoškolaca prema nekim demokratskim vrijednostima iz 1993. i 1998., a u sklopu projekta „**Genealogija i transfer modela interkulturalizma**“ i „**Školski kurikulum i obilježja hrvatske nacionalne kulture**“ (Domović i sur., 2004). Rezultati pokazuju promjene u stavovima srednjoškolaca prema demokratskim vrijednostima, koje su manje prihvaćene 1998. nego 1993. (od devetnaest demokratskih vrijednosti, tri četvrtine ispitanika prihvaća samo sedam vrijednosti). No, izjašnjavajući se o sustavu vrijednosti ispitanici su u oba ispitivanja na najviši stupanj ljestvice postavili vrijednosti vezane uz ljudska i građanska prava te pluralnost društva. Ove se promjene u prihvaćanju demokratskih vrijednosti tumače različitim okolnostima 1993.g. (ratne prilike) koje su utjecale na veću zainteresiranost za tekuće političke događaje i veće povjerenje u demokraciju i njene institucije. S prestankom ratne opasnosti interes mladih se usmjeruje na neke druge sfere života, dok istovremeno izostaje sustavno obrazovanje u području demokracije, što sve dovodi do nepoznavanja i nezanimanja za demokratske vrijednosti kod mladih.

16. Istraživanje o vjeronauku u školi u okviru znanstvenog projekta „**Vjeronauk u hrvatskom školskom sustavu**“ provedeno je 2008. u sveukupno 130 škola iz 7 županija na području Zagrebačke nadbiskupije, pri čemu su sudjelovali vjeroučitelji i 995 učenika

završnih razreda iz 65 srednjih škola (Mandarić i sur., 2011). Cijevi istraživanja bili su usmjereni na analizu aktualnog stanja srednjoškolskog vjeronauka i uspješnost kojom se ostvaruju ciljevi u nastavi vjeronauka kako bi se na temelju toga unaprijedila kvaliteta vjeronaučne nastave. Rezultati ukazuju da većina nastavnika i učenika prihvaća vjeronauk kao sastavni dio školskog programa te ga procjenjuju zanimljivim, važnim za stjecanje općeg znanja, predmetom koji daje odgovore na mnoga važna pitanja i koji je kod više od polovine učenika omiljeni predmet (Mandarić i sur., 2011, 226). Učenici pak nedovoljno poznaju povijest Crkve, socijalni nauke te moralna i bioetička pitanja. Srednjoškolski vjeronauk je, prema podacima istraživanja, označen odgojnom dimenzijom te promicanjem općeljudskih i kršćanskih vrijednosti.

Prethodni rezultati, kako socioreligijskih istraživanja, tako i istraživanja o vrijednostima mladih, govore da je Hrvatska jedna od najreligioznijih država u Europi, koja uz prevlast tradicionalne institucionalne religioznosti istovremeno u mnogim aspektima „prati“ situaciju u Europi. To se osobito odnosi na procese sekularizacije, modernizacije, individualizacije, relativizacije vrijednosti, pojave kršćanstva po izboru kao i pojave nove religioznosti koja nije vezana uz instituciju Crkve. Glede stavova prema vrijednostima demokracije mladi u Hrvatskoj velikom postotku prijanjaju uz ključne vrijednosti demokracije i civilnog društva kao temelje ponašanja i djelovanja (Spajić-Vrkaš i Ilišin, 2005).

Među istraživanjima o obrazovanju i učenju za demokratsko građanstvo ističemo hrvatsko istraživanje „Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama: teorija i praksa“ (Batarelo i sur., 2010) te dva komparativna međunarodna istraživanja: *Civic Education Study* (CIVED) (Torney Purta i sur., 2001) te *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) (Schulz i sur., 2010).

17. Istraživanje o obrazovanju za demokratsko građanstvo u hrvatskim osnovnim školama „**Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama: teorija i praksa**“ (Batarelo i sur., 2010) provedeno je 2008. kako bi se dobili pokazatelji o provođenju obrazovanja za demokratsko građanstvo u školama s krajnjim ciljem stvaranja smjernica za uvođenje ovoga obrazovanja u škole. U istraživanju je obuhvaćeno 6 temeljnih regija Hrvatske, a uzorak je sačinjavalo 1104 učenika osmih razreda, 115 nastavnika, 960 roditelja te 24 ravnatelja. Analizirani su sadržaji udžbenika iz hrvatskog, povijesti i vjeronauka te ispitivani stavovi o obrazovanju za demokratsko građanstvo. Prema rezultatima istraživanja vjeronauk se iskazao kao predmet koji ima najviše demokratskih obilježja nastave, kao što su, primjerice, povezivanje nastavnih tema sa svakodnevnim životom učenika, poticanje učenika na

slobodno izražavanje mišljenja, poticanje na suživot s različitostima, na mir, solidarnost, poštovanje, odgovornost (Batarelo i sur., 2010).

18. Međunarodno istraživanje o učenju za demokratsko građanstvo koje je pokrenula IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) kao projekt pod nazivom **Civic Education Study (CIVED)** odvijalo se u dvije faze. U prvoj fazi (1996.-1997.) je provedeno u nekoliko zemalja istraživanje o kontekstu i značenju obrazovanja za demokratsko građanstvo koje je kasnije poslužilo za izradu instrumenta u drugoj fazi (1999.-2000.). U drugoj se fazi u 28 zemalja svijeta istraživalo građansko znanje, stavovi i angažiranje, na populaciji učenika četrnaestogodišnjaka te u nekim zemljama dodatno i na populaciji učenika od 16-19 godina. Rezultati su pokazali da učenici u većini zemalja dobro razumiju i prihvaćaju temeljne demokratske vrijednosti i institucije. Učenici s većim građanskim znanjem pokazali su i veću spremnost za uključivanje i sudjelovanje u građanskim aktivnostima. Kod starijih učenika veće su znanje pokazali muškarci, dok su žene bile bolje u davanju potpore ženskim pravima i pravima imigranata. Također su učenici iskazali i nepovjerenje prema tradicionalnim oblicima političkog angažiranja, a više su prihvaćali sudjelovanje u građanskom aktivizmu. Ustanovljeno je da važan utjecaj na građansko znanje učenika ima okruženje obitelji i škole, tako da škole koje promiču demokratske vrijednosti u praksi pokazuju veću uspješnost u promicanju građanskog znanja i angažiranja¹⁴⁰ (Torney Purta i sur., 2001).

19. Kao nastavak *Civic Education Study* iz 1971. i 1999., pokrenuto je od 2008. do 2009. U 38 zemalja, veliko međunarodno istraživanje o znanju i stavovima učenika vezanim uz obrazovanje za demokratsko građanstvo, pod nazivom **International Civic and Citizenship Education Study**¹⁴¹ (ICCS). O opsežnosti istraživanja govori i uzorak od 140 000 učenika četrnaestogodišnjaka, 62 000 nastavnika te 5 300 ravnatelja škola. Rezultati pokazuju da unatoč razlikama među pojedinim zemljama, velika većina mladih podržava temeljne demokratske vrijednosti, kao i promicanje tih vrijednosti kroz različite društvene pokrete. Razlika između muških i ženskih ispitanika vidljiva je osobito u podršci pravima na rodnu jednakost, koju statistički značajno više podržavaju žene. Većina također podržava i jednaka prava za etničke ili rasne skupine, no u pojedinim zemljama ispitanici su manju potporu iskazali u prihvaćanju imigranata, a učenici imigranti su iskazali i manje prihvaćanje zemlje u

¹⁴⁰ Dostupno na: <http://www.iea.nl/cived.html>. (10.10.2014.).

¹⁴¹ Dostupno na: http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf f. (10.10.2014.).

kojoj žive. Razlike se pokazuju i glede konfesionalne identifikacije ispitanika u kojoj se sveukupno 81% izjasnilo pripadnicima pojedinih religija, uz razlike primjerice od 25% u Češkoj, do 100% na Cipru ili Tajlandu (Schulz i sur., 2010, 107). Veće razlike u postotcima ispitanika iskazale su se i u podacima o religijskoj praksi pa tako ispitanici u Kolumbiji, Gvatemali, Malti, Paragvaju i Poljskoj te Tajlandu, u više od 60% slučajeva pohađaju religijsku službu najmanje jednom mjesečno, dok je taj postotak u Belgiji, Tajvanu, Češkoj, Danskoj, Latviji, Norveškoj i Rusiji, ispod 20% (isto, 107). Glede znanja vezanog uz demokratsko građanstvo, u usporedbi s istraživanjem 1999. (CIVED) ispitanici su u više od polovice zemalja pokazali pad znanja¹⁴² (Schulz i sur., 2010, 249), no, taj podatak treba uzeti s rezervom, budući da su izvršene određene promjene u testovima u istraživanju iz 2009.

U tijeku su pripreme za provedbu sljedećeg međunarodnog komparativnog istraživanja o građanskom znanju, stavovima i angažiranju mladih, koje IEA planira za 2016. godinu.

Kako se u analiziranim istraživanjima nije sustavno obrađivalo pitanje promicanja demokratskih vrijednosti kroz konfesionalno religijsko obrazovanje/vjeronauk, taj smo aspekt odabrali za istraživanje u ovom radu pri čemu su u fokusu bili stavovi vjeroučenika maturanata o promicanju demokratskih vrijednosti u nastavi vjeronauka. Također se ispitivao stupanj religioznosti te povezanost religioznosti sa stavovima prema pripadnicima drugih vjera i svjetonazora. Teza od koje se pošlo u istraživanju je da je uvođenje vjeronauka u hrvatske škole sastavni dio demokratizacije hrvatskog društva, zbog čega vjeronauk ima zadaću, osim promicanja univerzalnih kršćanskih vrijednosti, promicati i univerzalne vrijednosti demokracije. Sukladno tome, od vjeronauka se opravdano očekuje da zajedno s drugim nastavnim predmetima pridonosi ostvarenju ishoda međupredmetne provedbe građanskog odgoja i obrazovanja u osnovnim i srednjim školama s ciljem cjelovite pripreme učenika za aktivno i odgovorno građanstvo.

¹⁴² Dostupno na:
http://www.iaa.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/CIVED_Phase2_Age_Fourteen.pdf
249. (15.10.2014.).

2. OSNOVNI POJMOVI ISTRAŽIVANJA

Osnovni pojmovi od kojih se polazi u ovom istraživanju su vrijednosti, osobito one koje su povezane s obrazovanjem za aktivno građanstvo, stavovi te religioznost.

2.1. Vrijednosti

Vrijednosti ili vrjednote su složeni koncepti koji se odnose na slojevite fenomene života pojedinca i društva, a koje nije lako jednoznačno odrediti; one su „totalni“ društveni fenomen koji zahvaća sve vidove postojanja, individualni, društveni i povijesni, one su temelj društva i kulture te su konstitutivne za čovjekov osobni i društveni život. Budući da vrijednosti obuhvaćaju slojevite pojavnosti života, posljedično je i interes za vrijednosti prisutan u mnogim društvenim i humanističkim znanostima, od sociologije, antropologije, psihologije, pa do filozofije i teologije. Time svako od ovih područja ljudskog djelovanja osvjetljava drukčiji aspekt u određivanju vrijednosti. Filozofska, psihološka i sociološka stajališta shvaćaju vrijednosti kao skup „temeljnih i stabilnih ljudskih vjerovanja koja ih usmjeravaju prema „višim“ ili „nižim“, „važnijim“ ili „manje važnim“, „boljim“ ili „lošijim“, „poželjnijim“ ili „nepoželjnijim“ ciljevima u životu“ (Franc i sur., 2002, 216). Nadalje, teologija i filozofija definiraju vrijednosti kao „neoborive, posljednje, najveće veličine ciljeva i odnosa ćudoredno-moralnog djelovanja“ (Baloban, 2000, 174) pa tako primjerice, biskupi Njemačke pod temeljnim vrijednostima nabrajaju „ljudsko dostojanstvo, slobodu, pravednost, ljubav, istinu, vjernost i mir“ (isto, 173). Vrijednosti se u psihologiji određuju kao „poželjni ciljevi i vodeća načela u životu koja se razlikuju po važnosti“ (Feather, 1996; Schwartz, 1996; u Franc i sur., 2002, 216). Socijalni psiholog M. Rokeach određuje vrijednosti kao poželjni set standarda koji vode pojedinca u djelovanju oko zadovoljavanja vlastitih potreba, s time da održi ili pak uveća vlastito samopoštovanje, kako bi ispunio društveno i institucionalno određene moralnosti i kompetentnosti (Rokeach, 1979, 48). U određenjima vrijednosti ističe se element poželjnosti koji proističe iz čovjekovih potreba i iz zahtjeva društvenog okruženja te element stabilnosti vrijednosti što osigurava stabilnost ponašanja u različitim situacijama (Ilišin, 2011, 84).

Vrijednosti pak nastaju ili kroz iskustvo pojedinca ili se kroz socijalizaciju preuzimaju iz kulture (isto). One su također jedan od bitnih čimbenika u izgradnji identiteta jer su povezane s „velikim pitanjima: tko smo, odakle dolazimo, kamo idemo, kako možemo definirati svoj identitet, što želimo postati, što mislimo o drugima ili različitosti? I, konačno:

što daje osnovni smisao našim životima?“ (Lindh, Korhonen, 2010, 138, u Ilišin, 2011, 86). Osim što upravljaju djelovanjem, vrijednosti upravljaju i svime onim što prati djelovanje, kao prosuđivanjem, stavovima, vrednovanjem, argumentima te motivacijom. Ono što je zajedničko različitim pogledima na vrijednosti, prema Schwartzu i Bilskyju (Franc i sur., 2002, 216), jest da su one:

- „a) koncepti ili vjerovanja
- b) odnose se na poželjna krajnja stanja ili ponašanja
- c) nadilaze specifičnu situaciju
- d) usmjeravaju izbor i vrednovanje ponašanja i događaja
- e) razlikuju se po relativnoj važnosti“ (Franc i sur., 2002, 216).

Iz navedenog se mogu izdvojiti tri aspekta koja obuhvaćaju vrijednosti:

- emocionalni, koji označava vrijednost kao nešto poželjno
- spoznajni, koji vrijednosti promatra kao koncepte
- voljni aspekt, koji ih promatra kao mjerilo odabiranja ponašanja.

Rokeach pak dijeli vrijednosti na individualne i institucionalne.

Individualne vrijednosti su u društvu zastupljene kao kognitivno predstavljanje osobnih potreba i načina zadovoljavanja tih potreba. Pri tom se individualne vrijednosti dijele na dva glavna tipa: terminalne i instrumentalne vrijednosti (Rokeach, 1979, 48). Terminalne vrijednosti uključuju poželjne ciljeve vezane uz egzistenciju, dok instrumentalne vrijednosti uključuju poželjne načine ponašanja kako bi se postigli ciljevi (isto, 50).

Institucionalne vrijednosti su pak u društvu zastupljene kao kognitivno predstavljanje institucionalnih ciljeva i zahtjeva. Društvene institucije uslijed diferencijacije svojih funkcija provode svojevrsnu „specijalizaciju vrijednosti“ (Rokeach, 1979, 51) koje predstavljaju okvir za prijenos i implementaciju vrijednosti koje obuhvaćaju djelokrug djelovanja institucija. Različite institucije u društvu u stalnom su pak međusobnom natjecanju oko prevlasti utjecaja na vrijednosti pojedinca (primjerice državne, znanstvene ili religijske institucije).

Vrijednosti koje „kognitivno reprezentiraju osnovne ljudske potrebe“ (Schwartz i Bilsky, 1990; Rohan i Zanna, 2001, Homer i Kahle, 1988, u Franc i sur., 2002, 217) te pokreću stavove i ponašanja (isto), najčešće se istražuju upravo pod vidom prediktora stavova i ponašanja. Vrijednosti pak nisu nepromjenjivi koncepti, što pokazuje i svjetsko istraživanje R. Ingleharta poduzeto od 1970.-1988. (Inglehart, 2000), koji analizirajući kulturne promjene kod 85% stanovništva zemlje zaključuje da se ekonomski razvoj te kulturne i političke promjene pojavljuju zajedno u gotovo predvidljivim obrascima, a koji utječu i na promjenu svjetonazora i vrijednosti. Prikazujući ih u mapi kulturnih vrijednosti svijeta Inglehart

ukazuje da u ekonomski siromašnijim dijelovima svijeta prevladavaju tradicionalne vrijednosti i one vezane uz samoodržanje, a taj sustav vrijednosti povezan je s autoritarnim društvenim uređenjima. Utjecaj navedenih vrijednosti se smanjuje kako se povećava ekonomsko blagostanje u društvu, koje rezultira prevladavanjem sekularno-racionalnih vrijednosti i vrijednosti vezanih uz samoostvarenje pojedinca¹⁴³. Ovaj potonji sustav vrijednosti povezuje se s demokratskim društvenim uređenjima.

Današnje vrijeme pluralnosti i globalne premreženosti kultura donosi i potrebu konsenzusa glede temeljnih vrijednosti koje se danas koncentriraju oko vrijednosti ljudskih prava, slobode, pravednosti, jednakosti, solidarnosti, snošljivosti, nediskriminacije i mira.

2.2. Stavovi

Na vrijednostima se utemeljuju stavovi koji omogućuju interpretaciju i tumačenje okruženja kroz pozitivne ili negativne prosudbe o nekom ili nečem, usklađujući s tim prosudbama načine ponašanja (Spajić-Vrkaš i sur., 2001). Jednu od najpoznatijih definicija stavova dao je Gordon Allport prema kojemu su „stavovi naučena sklonost kako misliti, osjećati i ponašati se prema osobi ili objektu na određeni način“ (Erwin, 2001, 5). Pod „naučeno“ se pri tom podrazumijeva da su stavovi socijalni konstrukti te da su rezultat iskustva i učenja, a pod „sklonost“ se pak podrazumijeva tendencija da se o nečem prosuđuje na određeni način, bilo pozitivan ili negativan (Erwin, 2001, 6). Stav se također definira i kao „psihološka tendencija koja se izražava vrednovanjem nekog objekta uz određeni stupanj sklonosti ili nesklonosti“ (Bohner, 2001, u Hewstone i Stroebe, ur., 2001, 196). Eagly i Chaiken stav definiraju kao „psihološku tendenciju izraženu vrednovanjem nekog objekta s određenim stupnjem odobravanja ili neodobravanja“ (isto, 196), pri čemu su bitna dva elementa: proces vrednovanja i prisutnost objekta stava. Objekt stava može biti bilo što, počevši od konkretnog objekta pa do apstraktnog ili od osobe do nežive stvari i ideje. Tako se primjerice stavovi prema pojedinim skupinama u društvu nazivaju predrasude, stavovi prema samima sebi - samopoštovanje, a stavovi prema nekom apstraktnom objektu najčešće se nazivaju - vrijednosti (isto, 196). Stavovi se formiraju kroz spoznajna, emocionalna i ponašajna iskustva, pri čemu jedna od ove tri komponente može biti više zastupljena, tj. pojedini stav može biti više zasnovan na jednom tipu iskustva nego na drugom (Zana i Rempel, 1988, u Aranson i sur., 2005, 218).

¹⁴³ Dostupno na: <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV1.jsp>. (10.11.2014.).

Spoznajno zasnovan stav nastaje kada se vrednovanje objekta zasniva na vjerovanju o osobinama objekta stava tj. na procjeni objekta (Katz, 1960; Smith, Bruner i White, 1956, u Aranson i sur., 2005, 218).

Emocionalno zasnovan stav više se temelji na emocijama i vrijednostima nego na objektivnim činjenicama o prednostima i nedostacima objekta stava (Breckler i Wiggins, 1989; Zanna i Rempel, 1988, u Aranson i sur., 2005, 218).

Stav koji se temelji na ponašanju proizlazi iz opažanja vlastitog ponašanja prema objektu stava (isto, 220). Do takvih stavova dolazi samo u određenim situacijama kada je početni stav slab ili neodređen te kada za svoje ponašanje pojedinac nema drugih objašnjenja (isto, 220).

No, stavovi se razlikuju i po snazi koja ukazuje koliko nam je stav važan ili koliko poznajemo teme vezane uz stav (Krosnick i Abelson, 1991; Wood 1982; Wood, Rhodes i Biek, 1995, u Aronson i sur., 2005, 221). Snaga stava povezuje se uz pobudljivost stava koja se određuje kao snaga asocijacije između objekta stava i vrednovanja toga objekta, a koja se mjeri brzinom izjašnjavanja o nekom objektu (Russell, 1989, 1990, 2000, u Aronson i sur., 2005, 221).

Već spomenute tri komponente stava ujedno čine tri bitne sastavnice stava, naime, emocionalna, ponašajna i spoznajna sastavnica, koje utječu na percepciju, mišljenje i emocije, poznate su još i kao Allportov „trijadni model“ ili ABC model stavova (*affect, behaviour, cognition*) (Erwin, 2001, 6). Pri tome se:

- emocionalna sastavnica ogleda u emocionalnim reakcijama prema objektu stava, u prihvaćanju ili odbijanju određenog stava
- spoznajna sastavnica sadrži misli, saznanja i vjerovanja o objektu stava
- ponašajnu sastavnicu čini namjera ponašanja i djelovanja prema objektu stava (Aronson i sur., 2005, 217).

U novije vrijeme sve je izraženije mišljenje da su stavovi rezultat biološkog nasljeđa (Tesser, 1993, u Aronson i sur., 2005, 218), no, i nadalje prevladava mišljenje da stavove u najvećoj mjeri određuje socijalno iskustvo (isto).

Odgovarajući na pitanja koja je svrha i funkcija stavova, pojedini teoretičari¹⁴⁴ (Bohner, 2001, u Hewstone i Stroebe, ur., 2001, 198) razlikuju:

- spoznajnu funkciju stavova - koju imaju svi stavovi u određenoj mjeri i koja organizira i pojednostavljuje obradu podataka

¹⁴⁴ Smith, Bruner, White, Katz, Shavit

- utilitarna funkcija stava pomaže u postizanju pozitivnih ishoda i izbjegavanju negativnih
- funkcija socijalnog identiteta pomaže izražavanje nečijih bitnih vrijednosti te pomažu u funkciji socijalne prilagodbe
- funkcija održanja samopoštovanja ukazuje na funkciju stava kojim se pojedinac odvaja od negativnih objekata i vezuje s pozitivnim objektima (Hewstone i Stroebe, 2001, 198) Pojedini stav može u sebi objedinjavati i nekoliko funkcija, a prevlast pojedine funkcije ovisi o situaciji u kojoj se naglašavaju aspekti nekog stava.

Stavovi se uče kondicioniranjem i opažanjem, a na oblikovanje i mijenjanje stavova utječu nova saznanja i stjecanje novih iskustava, no, kad se stav jednom usvoji on postaje jedna vrsta središnjeg pokretača koji utječe na shvaćanje, prosuđivanje, djelovanje te način života pojedinca.

2.3. Religioznost i njezine dimenzije

Govoreći o religiji i religioznosti pojedini sociolozi (Simmel, u Acquaviva i Pace, 1996, 62) prave distinkciju između religioznosti, shvaćene kao životni poriv, i religije, shvaćene kao društveni oblik koji teži uokviriti religijska vjerovanja kako bi njima ovladao (isto, 63).

Taj prijelaz od emotivnih mreža religioznosti u religiju „pretvara ono što je fluidno u nešto postojano, ono što je neodređeno kretanje u sređenu instituciju“ (isto, 64) te time društvo u religiji dobiva snažnu metaforu kohezije kojoj teži i koja mu je potrebna (isto, 64). Religiju određuju kao „sustav ideja, vjerovanja, vrijednosti i prakse koji se odnosi na nadnaravno, transcendentno (biće), nadljudsku i mističnu moć, koja se onda doživljava i kao sveta“ (Marinović-Jerolimov, 2000, 32). Uz pojam „religija“ vezuje se i pojam „vjera“ koji uključuje osobni odnos povjerenja i povezanosti s transcendentnim, u kojem pojedinac vjerom odgovara na Božju objavu. Božje očitovanje ljudskoj osobi u kršćanskom shvaćanju vjere zahvaća sve dimenzije čovjeka i usmjeruje ih na Boga (Rahner i Vorgrimler, 1992, 650).

Pojavu **religioznosti** u današnje vrijeme stručnjaci sagledavaju na nekoliko načina: u povezanosti s intimom pojedinca, u povezanosti s ustanovama i u povezanosti s društvenim sustavima. To pak zahtijeva vrlo široki pristup toj pojavi koja je složena i slojevita te se ne može promatrati isključivo pod vidom pripadnosti jednoj religiji ili crkvi.

Sociolog religije I. Grubišić dijeli religioznost ili religiozno ponašanje na dvije razine, na religioznost u širem smislu i religioznost u užem smislu, s time da religioznost u širem

smislu podrazumijeva „tradicionalnu vezanost za religiju i crkvu,“ dok je religioznost u užem smislu „segment religijskog ponašanja u kojem je osobito izražen složeni subjektivni religiozni osjećaj i intimni doživljaj svetog, kao osobna usmjerenost prema predmetu vjere“ (Grubišić, u Mandarić, 2000, 26). Allport razlikuje ekstrinzičnu i intrinzičnu religioznost (Allport u Ćorić, 2003, 41), pri čemu je ekstrinzična religioznost ona „religija koja se upotrebljava“, koja je uskogrudna, isključiva te služi za čuvanje vlastitih interesa. Intrinzična religioznost je „ona po kojoj se živi“, koja je uključiva, tolerantna te koja nadilazi osobne interese (isto, 41).

Kao složeni subjektivni osjećaj i doživljaj koji obuhvaća cjelovitost osobe, religioznost predstavlja slojeviti i stoga teško mjerljivi fenomen koji pri istraživanju zahtijeva višedimenzionalni pristup, čime u istraživanje uključuje i multidisciplinarnost. Danas je u mjerenju religioznosti široko prihvaćena skala Glock-a i Stark-a za utvrđivanje stupnja religioznosti koja u pet različitih dimenzija svojstvenih svakoj religiji obuhvaća osjećaje, mišljenje i djelovanje. Te dimenzije religioznosti su:

1. vjerovanje
2. praksa
3. spoznaja
4. iskustvo
5. pripadanje (Acquaviva i Pace, 1996, 78).

Pojedinim dimenzijama religioznosti pridaje se veća „težina“ te se smatraju relevantnijima za određivanje religioznosti. Primjerice, Acquaviva i Pace najvažnijom smatraju dimenziju religioznog iskustva jer obuhvaća intenzivna iskustva obraćenja i dubokih emocija pojedinca, koja su pak dublja i intenzivnija od ideologijske dimenzije i dimenzije pripadanja (Acquaviva i Pace, 1996, 80,81). Pojedini stručnjaci (Dejong, Faulkner, Warland, 1976, u Acquaviva i Pace, 1996, 81) govore i o općem čimbeniku religioznosti (*generic religiosity*) koji bi proizlazio iz najuže povezanosti triju dimenzija: religijskog vjerovanja, iskustva i religijske prakse.

Za dimenziju **religijskog vjerovanja**, općenito se smatra da predstavlja „skup stavova pojedinca spram nekog višeg bića ili moći, shvaćene kao transcendentne ili tajanstvene“ (Acquaviva i Pace, 1996, 86), no, može označavati i „kompleks dogmi ili vjerskih istina, prihvaćenih kao potkrjepa pristajanja uz neko transcendentno načelo koje može biti shvaćeno kao personalno biće, kao imanentna sila ili moć, kao red i jedinstvo svega stvorenog, točka bijega iz zakona bola što vlada u zemaljskom svijetu“ (isto, 87).

„Vjerovati“ „znači pristati uz neko načelo ili prosvjetljujući izvor“ (isto, 89), vjerovanje pak nosi pečat osobnog stava prema nadnaravnom, ono je oblik autonomne spoznaje, koja se ne zasniva na racionalnosti, već uključuje izvorno iskustvo, osobni doživljaj o onome što spoznaje. No, postoje teškoće prilikom određivanja što je kod vjerovanja osobni doživljaj pojedinca, a što ono što je primio socijalizacijom, stoga sve to pridonosi teškoćama kod mjerenja stupnja vjerovanja koje izmiče potpunom empirijskom načinu dokazivanja.

Varijable koje se najčešće koriste za utvrđivanje dimenzije vjerovanja odnose se, prema Acquavivi, na:

- „vjerovanje u neko nadljudsko biće-moć
- ime koje se pripisuje tom entitetu
- stupanj vjerovanja u taj entitet
- vjerovanje u taj entitet u društveno-kulturalnom kontekstu s obzirom na intervjuiranoga (katoličkom, protestantskom, miješanom)
- posljedična vjerovanja: o zlu i opravdanosti zla (teodiceja), o spasenju; o postanku svemira, postojećem društvenom poretku, itd.“ (isto, 88).

Religiozno iskustvo usko je povezano s religijskim vjerovanjem i predstavlja duboki doživljaj svetog i transcendentnog. Sveto se odnosi na ono za što čovjek smatra da pokazuje znakove moći, neobičnosti i „korjenito drugog“ (Otto, 1926, u Acquaviva i Pace, 1996, 96). Religiozno iskustvo se određuje u odnosu na neku posljednju zbilju koja traži odgovor te zahvaća čitavu osobu od njezine afektivne, kognitivne do djelatne dimenzije, stvarajući vrijednosti koje mijenjaju njezino djelovanje. Maslow ga ubraja u vrhunsko iskustvo (*peak experience*) koje ispunjava svijest u potpunosti (Ćorić, 2003, 42). Složenost religioznog iskustva nosi i dodatne poteškoće oko mjerenja stupnja samog religioznog iskustva.

Prema Acquavivi četiri su vrste varijabli za mjerenje religioznog iskustva koje mogu mjeriti ono što je dohvatljivo instrumentima: supstantivne, nominalne, analogijske i varijable konteksta (Acquaviva i Pace, 1996, 99).

Supstantivne varijable mjere vrstu emocija koje budi iskustvo svetoga; nominalne varijable razvrstavaju definicije koje se u ispitivanju pripisuju korjenito Drugom; analogijske varijable pomažu shvatiti koliko su iskustva ili emocije doživljene u susretu sa svetim, slične ili različite od nekih drugih neuobičajenih događaja ili stanja; varijable konteksta pomažu pri određivanju konteksta unutar kojeg se odvija doživljaj svetog (u odnosu na vrijeme, na trenutak povijesti, na društveni status itd.).

Religijska praksa je vidljivi pokazatelj religioznosti osobito kod religija s jakim institucionalnim uređenjem, koji pak ne govori mnogo o intimnom proživljavanju vjere.

Religijska praksa podrazumijeva da vjernik mora izvršavati određene vidljive religijske obrede koje propisuje najčešće institucionalizirano religijsko vjerovanje, a čime se ujedno pokazuje i religijsko pripadanje (Acquaviva i Pace, 1996, 104). Izvršavanje vanjske religijske prakse ne mora značiti i duboko intimno proživljavanje vjere, već može biti usmjereno na neke druge funkcije (političke, kulturne) pa vanjsko religiozno ponašanje ne mora biti odraz osobnog uvjerenja, već rezultat socijalizacije ili tradicije i kulture. Stoga je motivacija, koja ukazuje iz kojih se pobuda vrši religijska praksa, teško prepoznatljiva i mjerljiva. Na motivima religijske prakse temelji se i Allportova podjela na ekstrinzičnu i intrinzičnu religioznost (Ćorić, 2003, 41), pri čemu je prva vidljiva u vanjskoj praksi koja nije uvjerena i proživljena već usmjerena na neku vlastitu korist, dok u religijskoj praksi motiviranoj intrinzičnom religioznošću „pojedinaac više služi vlastitoj vjeri nego što bi se njome služio“ (Acquaviva i Pace, 1996, 104).

Elementi koji su važni za religijsku praksu odnose se na:

- religijski autoritet koji propisuje rituale kojima će se izražavati stavovi vjernika (autoritet)
- odluka o obredima i svetim mjestima (obrednost)
- dihotomija između onih koji upravljaju obredima i onih koji ih vrše (stručnjaci) (isto, 105).

Varijable koje se upotrebljavaju u mjerenju religijske prakse, po Glockovoj i Starkovoj skali, sadrže:

- sudjelovanje u službeno propisanim obredima
- sudjelovanje u obrednoj praksi koja ne mora nužno biti javna
- sudjelovanje koje nije izričito vidljivo i službeno, već ima osobni karakter (molitva, meditacije, asketske vježbe i sl.) (Acquaviva i Pace, 1996, 105). Ova nevidljiva praksa može biti čak i intenzivnija i učestalija od vidljive religijske prakse.

Unatoč različitim oblicima religijske prakse, ovisno o pojedinom religijskom kontekstu, neki elementi u toj praksi su uvijek zastupljeni. Prvi se element odnosi na stupanj kolektivne prinude šireg socioreligijskog konteksta, a drugi element ukazuje da praksa može, uz izražavanje vjerovanja i određenog religioznog iskustva, također izražavati i neke druge funkcije, kao što su politička i kulturna (isto, 105).

Religijska spoznaja se sagledava s dva gledišta, prvo se zasniva na osobnom iskustvu svetog i vjerovanju u nešto što nadilazi ograničenu ljudsku narav, a drugo na znanju određenih definicija, formula i stručnog znanja koje su usustavili stručnjaci, odnosno teolozi,

proroci, svećenici, ali i na nekoj vrsti „pučkog“ znanja koje se, uz stručno znanje, razvijalo u svakoj religiji (isto, 120).

Iako su se oblici religijske spoznaje mijenjali tijekom povijesti, ipak je današnje vrijeme obilježeno pluralizmom kultura i ideologija iz temelja poljuljalo sigurnost nepromjenjivih istina. Takva kretanja dovode, osobito kod mladih, do pojave svojevrsnog sinkretizma, ili mozaika vjerskih istina koje odražavaju trenutne interese pojedinca.

Mjerenje religijske spoznaje nailazi na poteškoće oko određivanja njezina minimuma ili standarda za određivanje stupnja religijske spoznaje. Acquaviva za to nudi okvir koji može poslužiti za orijentaciju i koji ima „četiri idealne stranice“ koje čine:

- spoznaju o čovjekovu podrijetlu
- spoznaju o zagrobnom životu
- spoznaju o podrijetlu svemira
- spoznaju o podrijetlu dobra i zla (isto, 122). Te se četiri „stranice“ okvira, odnosno područja religijske spoznaje istražuju smještanjem u različite kontekste pojedinog religijskog spoznajnog sustava.

Religijsko pripadanje označava poistovjećivanje s institucijom koja je nositelj religioznog identiteta i podrazumijeva skup stavova po kojima se može prepoznati pripadanje i sudjelovanje u životu vjerske institucije. Kod određivanja pripadnosti važna je unutarnja motivacija koja pojedince vezuje uz određene vjerske institucije i stvara kod njih osjećaj odanosti prema njoj. Religijska pripadnost se može protezati od osjećaja kolektivne svijesti prema određenoj vjerskoj skupini, pa do svojevrsne koristi, ako se radi o dostizanju višeg stupnja društvenog statusa. Pripadanje nekoj određenoj skupini podrazumijeva prihvaćanje određenih pravila, zakona, oblika ponašanja, a kako su ti pokazatelji izvana vidljivi to je i njihovo mjerenje lakše.

Dimenzija osobne, zdrave, zrele ili **integrirane religioznosti** (Meadow i Kahoe, 1984, u Ćorić, 2003, 68) kojoj bi trebala težiti religiozno formiranje vjernika „poticala bi razvoj zrele ličnosti proširujući ljudske interese, omogućavala bi refleksiju i shvaćanje, te bi povezivala konce osobnih iskustava u jednu cjelinu“ (Ćorić, 2003, 264). Neke od bitnih karakteristika integrirane religioznosti prema Meadow-u i Kahoe-u su:

1. Stjecanje i rast religioznosti: pri čemu se navodi da u tom procesu nisu važni samo racionalni čimbenici već u tom rastu treba uvažavati i vjerske sumnje i nesigurnosti te njegovanje iskrenosti prema samima sebi.
2. Primjeren odnos prema vlastitoj krivnji: koji uključuje razvoj zdrave savjesti, koja ne vodi neopravdanom kažnjavanju samoga sebe, niti nijekanju krivnje.

3. Odgovorno življenje: znači preuzimanje vlastite odgovornosti te upravljanje sobom.
4. Učiti ljubiti: označava ljubav i prihvaćanje prema sebi, prema bližnjemu, Bogu, prirodi, ali i empatiju, poštovanje, nježnost i milosrdnost.
5. „Produktivne“ religiozne prakse: primjerice molitva, meditacija, ispovijed, koje će donositi plodove i osobi koja ih vrši i ljudima s kojima živi (isto, 69).

Neki od kriterija integrirane, zrele religioznosti uklopljeni su u upitnik, kao primjerice kritički stav prema prihvaćenim vjеровanjima, otvorenost prema svim stvarnostima ljudskoga života te život po zahtjevima vjere, pri čemu vjera ima nezamjenjivu ulogu kao pomoć u svagdašnjem životu.

3. CILJ ISTRAŽIVANJA

Školski je vjeronauk jedan od najvažnijih instrumenata koje demokratsko društvo uspostavlja kako bi njegovi građani mogli, uz ostala ustavom zajamčena prava i slobode, što potpunije uživati slobodu vjeroispovijesti. U demokraciji se vjeronauk ne uvodi u javne škole samo zato da odgoji istinske vjernike izvan kulturnog i političkog konteksta u kojemu žive, nego i da bude potpora cjelovitoj pripremi vjernika kao osnaženih, aktivnih i angažiranih građana čiji svjetonazor i ponašanje odgovara potrebama razvoja i očuvanja demokratskog društva. Te zadaće vjeronauka danas jednako ističu i normativni dokumenti Katoličke crkve i dokumenti kojima se uređuje ustroj demokratskog svijeta na nacionalnoj, europskoj i međunarodnoj razini.

U skladu s tim, cilj istraživanja bio je provjeriti promiče li i na koji način nastava vjeronauka vrijednosti demokratskog i aktivnog građanstva i time pridonosi međupredmetnoj provedbi građanskog odgoja i obrazovanja, što za cilj ima cjelovitu pripremu mladih za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskim procesima. Taj je cilj konkretiziran određivanjem niza međusobno povezanih središnjih zadataka temeljem kojih su određene varijable, metode i uzorak ispitivanja. Varijable su operacionalizirane preko niza stavovskih pitanja objedinjenih u anketnom upitniku koji je primijenjen na uzorku svih vjeroučenika po jednog četvrtog razreda zagrebačkih općih gimnazija.

Zagrebački srednjoškolci u velikom postotku (74% u Zagrebačkoj županiji, prema: Mandarić i sur., 2011, 29) pohađaju katolički vjeronauk, što je očekivano, s obzirom da se 79% hrvatskih građana izjašnjava katolicima (Baloban i sur., 2014, 19). Zbog izrazitog nerazmjera između broja učenika katolika i učenika koji pripadaju drugim konfesijama,

komparacija učinaka katoličkog i drugih vjeronauka na razvoj građanstva, što je bio dio inicijalne istraživačke ideje, ovim se modelom istraživanja nije mogla provesti.

4. ZADACI ISTRAŽIVANJA

Navedeni cilj konkretiziran je preko sklopa zadataka grupiranih u dvije cjeline:

I. Religioznost:

a. ispitati narav i stupanj religioznosti vjeroučenika prema pet Glockovih dimenzija religioznosti (samoidentifikacija, vjerovanje, religijska praksa, znanje i religiozno iskustvo) te dviju dimenzija - otvorenosti i kritičnosti te integriranosti religioznosti u osobni život (prema Meadow i Kahoe)

b. utvrditi strukturu komponenti osobne religioznosti vjeroučenika

II. Vjeronauk i demokratsko ili aktivno građanstvo:

a. ispitati doprinos vjeronauka obrazovanju vjeroučenika za aktivno građanstvo preko sljedećih dimenzija:

i. promicanje demokratskih vrijednosti uopće

ii. promicanje pojedinih središnjih demokratskih vrijednosti, kao što su ljudska prava i slobode, odgovornost, solidarnost, nenasilje, snošljivost na razlike, pravednost, djelovanje za dobrobit drugih i jednakost

iii. promicanje aktivnog sudjelovanja u životu lokalne zajednice

iv. promicanje kulturne različitosti preko poštivanja i protivljenja diskriminaciji pripadnika osjetljivih skupina, socijalne distance prema pripadnicima drugih vjera i svjetonazora te iskustva ekumenskog i međureligijskog dijaloga

v. promicanje učenja o europskim i globalnim temama

b. ispitati u kojoj mjeri nastavni sadržaji vjeronauka promiču demokratske vrijednosti

c. ispitati obrasce ponašanja vjeroučitelja u nastavi koji olakšavaju, odnosno priječe učenje za aktivno ili demokratsko građanstvo

d. utvrditi učestalost korištenja nastavnih metoda koje olakšavaju učenje za aktivno ili demokratsko građanstvo

- e. utvrditi tip ozračja koji prevladava u nastavi vjeronauka
- f. ispitati povezanost religioznosti i odnosa prema pripadnicima drugih vjera i svjetonazora korelacijom faktora religioznosti i socijalne distance preko kompozitnog rezultata Bogardusove skale.

5. TIJEK ISTRAŽIVANJA

Sam tijek istraživanja kretao se od izrade instrumenta-upitnika kojim će se provoditi ispitivanje stavova, preko izbora uzorka ispitanika na kojem će se provoditi ispitivanje, do prikupljanja podataka te njihove obrade, analize i interpretacije.

5.1. Uzorak

Prema nacrtu istraživanja upitnik se provodio u četvrtim razredima svih zagrebačkih općih gimnazija. Kako bi se zadovoljilo načelo nepristranosti u sačinjavanju uzorka, odlučeno je da se u svim odabranim gimnazijama ispituju svi učenici IV.b razreda.

Program općih gimnazija u Zagrebu provodi deset gimnazija te dvije gimnazije koje imaju kombinirane programe, i to opći i jezični program te opći i matematički program. Od tih dvanaest gimnazija, provođenje upitnika omogućeno je u njih osam (66%), dok su kod preostale četiri gimnazije razlozi poradi kojih se upitnik nije mogao provesti, bili: neslaganje ravnatelja da se upitnik provede među učenicima; određivanje termina od strane ravnatelja, koji se nisu uklapali u vremenski ograničen period za provođenje upitnika te nepristajanje vjeroučitelja da se upitnik provede. Učenicima nije unaprijed najavljeno provođenje upitnika, te su upitnik ispunjavali oni učenici koji su trenutno bili prisutni na dotičnom satu vjeronauka. Oscilacija broja vjeroučenika po razredima u pojedinim školama koji su ispunjavali upitnik, proizlazi iz toga što su neki učenici bili odsutni sa sata na kojem se upitnik provodio.

Upitnik je proveden u : I. Gimnazija (26 ispitanika)

VI. Gornjogradska gimnazija (29 ispitanika)

VII. Gimnaziji (16 ispitanika)

VIII. Gimnazija Tituša Brezovačkog (10 ispitanika)

IX. Gimnazija (9 ispitanika)

X. Gimnazija (30 ispitanika)

XI. Gimnazija (14 ispitanika)

XII. Gimnazija (16 ispitanika)

Iako je odabirom po jednog odjeljenja (4. b) četvrtih razreda zagrebačkih općih gimnazija zadovoljeno načelo nepristranosti u sačinjavanju uzorka, takav uzorak istovremeno ne zadovoljava i načelo reprezentativnosti pa se rezultati ovog istraživanja mogu smatrati relevantnima samo za vjeroučenike zagrebačkih općih gimnazija i ne mogu se generalizirati na populaciju hrvatskih vjeroučenika maturanata.

5.2. Istraživački instrument

U istraživanju je korišten anketni upitnik koji sadržava 27 pitanja sa 116 čestica, od čega su 24 pitanja zatvorenoga, a 3 otvorenog tipa. Izvorna forma upitnika podvrgnuta je pilot-provjeri na učenicima IV. c razreda u VII. Gimnaziji. Provjerom su utvrđene nejasnoće u formulaciji nekoliko pitanja, pa su ona izmijenjena u konačnoj verziji upitnika.

Upitnik je tematski podijeljen u tri cjeline:

1. prvi dio sadrži pitanja kojima se ispituje stupanj i dimenzije religioznosti ispitanika (40 čestica sadržanih u 12 pitanja).

2. drugi dio sadrži pitanja kojima se ispituju stavovi ispitanika o tome koliko nastava vjeronauka promiče neka od najvažnijih demokratskih vrijednosti, uključujući aktivno i odgovorno građanstvo (76 čestica sadržanih u 15 pitanja).

3. treći dio sadrži pitanja kojima se prikupljaju odabrani demografski podaci (spol, opći uspjeh po razredima, stručna sprema roditelja te zanimanje roditelja).

Tijekom izrade upitnika, većina pitanja je nekoliko puta provjeravana i mijenjana kako bi bili što jasniji učenicima. Neka su pitanja formulirana s osloncem na ranija istraživanja. Primjerice, u drugom je dijelu korištena Bogardusova skala socijalne distance za ispitivanje antipredrasudnih stavova ispitanika; za ispitivanje religioznosti korištena je skala Glocka i Starka te Meadow i Kehoe (Acquaviva i Pace, 1996; Ćorić, 1997), a za prikupljanje

demografskih podataka o zanimanju i obrazovanju roditelja ispitanika, korišteni su izvori Mandarić (Mandarić, 2000) te Ilišin i Radin (Ilišin i Radin, 2002).

Prvi dio upitnika sadrži 12 pitanja o religioznosti ispitanika, koja su formulirana s osloncem na dimenzije religioznosti Glocka i Starka (Acquaviva i Pace, 1996, 86-123; Mandarić, 2000, 387- 407; Ilišin i Radin, 2002, 79-122; Ćorić, 1997, 275-281), a obuhvaćaju dimenzije: religijske samoidentifikacije, religijskog vjerovanja, religijskog iskustva, religijskog znanja i spoznaje te religijske prakse. Njima su pridružene dimenzije integrirane religioznosti te otvorenosti i kritičnosti prema skali Meadow i Kehoe (Ćorić, 1997, 275-281) i to zbog toga što se te dimenzije povezuju s vrijednostima demokracije.

Prvim se pitanjem ispituje religijska samoidentifikacija vjeroučenika za što je ponuđeno šest mogućih odnosa prema vjeri: od prihvaćanja svega što vjera uči do potpunog odbacivanja vjere.

U drugom se pitanju Likertovom peterostupanjskom skalom (od „uopće ne vjerujem“ do „u potpunosti vjerujem“) kroz osam čestica mjeri stupanj vjerovanja u neke od glavnih istina katoličke vjere (vjerovanje u Boga Stvoritelja, vječni život, raj i pakao, Isusa Krista, Sina Božjega, Spasitelja i Otkupitelja ljudi), što je u skladu s temeljnim varijablama vjerovanja prema Glocku i Starku (Acquaviva i Pace, 88, 1996).

Treće se pitanje odnosi na dimenziju integrirane religioznosti. Likertovom se peterostupanjskom skalom (od „uopće se ne slažem“ do „potpuno se slažem“) ispitivalo osam komponenti (ponašanje prema zahtjevima vjere; vjera koja daje smisao, snagu i sigurnost u životu; vjera koja pomaže u odnosu prema drugima, kulturi, prirodi).

Religijska se praksa ispitivala nizom od četiri pitanja zatvorenog tipa i jednim pitanjem kombiniranog tipa koji su bili povezani sa skalama različitog broja intervala (učestalost molitve i pohađanja mise; učestalost pričestivanja; sudjelovanje u životu župne zajednice, koju su ispitanici mogli dopuniti podatkom o svom angažmanu u župi). Odabrani oblici religijske prakse (molitveni život, pohađanje mise, primanje pričesti te sudjelovanje u životu župne zajednice) spadaju u dužnosti vjernika, koje obuhvaćaju neke od bitnih i vidljivih (osim molitve) indikatora praktičnog življenja vjere, kako na individualnoj razini, tako i na razini liturgijske i župne zajednice.

Osmim se pitanjem ispitivao stupanj kritičnosti prema pojedinim događajima iz religijske povijesti te otvorenosti prema pripadnicima drugih vjera, što je također mjereno Likertovom peterostupanjskom skalom (od „uopće se ne slažem“, do „potpuno se slažem“).

Deveto pitanje se odnosilo na poznavanje nekih osnovnih područja nauka katoličke vjere, mjereno Likertovom skalom (od „malo“ do „jako mnogo“), kroz četiri čestice (Deset zapovijedi, sakramenti, Evanđelja, Socijalni nauk Crkve).

Deseto pitanje je bilo posvećeno religioznom iskustvu, a sadržavalo je sedam čestica (osjećaj strahopoštovanja, blizine i ljubavi prema Bogu, odnos vlastitog vjerskog iskustva prema: slobodi, teškoćama, različitostima te prema angažiranju u društvu) mjerenih Likertovom peterostupanjskom skalom (od „uopće se ne slažem“ do „potpuno se slažem“).

Jedanaesto pitanje koje je ispitivalo načine stjecanja i proširivanja vjerskog znanja bilo je višestrukog tipa i sadržavalo je šest odgovora (posjećivanje vjerskih predavanja te učenje preko medija, radija, televizije, interneta te iz različitih publikacija).

Posljednje, dvanaesto pitanje ispitivalo je stupanj zadovoljstva vjeroučenika onim što su spoznali o vjeri kroz školski vjeronauk, i to kroz pet stupnjeva u rasponu od „nimalo“ do „jako mnogo.“

Drugi dio upitnika sadržavao je pitanja kojima su se provjeravali stavovi ispitanika o tome koliko vjeronauk promiče neke od temeljnih vrijednosti i načela demokracije te aktivnog i odgovornog građanstva. Promicanje dotičnih vrijednosti u vjeronauku operacionalizirano je kroz četiri dimenzije: integriranost demokratskih vrijednosti u vjeronaučnim sadržajima, u metodama nastave vjeronauka, u osobnost vjeroučitelja/ice te u ozračje u nastavi vjeronauka. U istom su dijelu u skali socijalne distance ispitivani i stavovi vjeroučenika o pripadnicima drugih religija i svjetonazora.

Stavovi o doprinosu vjeronauka promicanju demokratskih vrijednosti ispitivani su kroz sljedećih devet komponenti:

1. vrijednosti demokratskog društva povezane s aktivnim i odgovornim građanstvom
2. odnos prema demokraciji i ljudskim pravima
3. odnos prema pluralizmu
4. odnos prema diskriminaciji drugih i drugačijih
5. aktivno sudjelovanje u zajednici
6. ekumensko i međureligijsko djelovanje
7. međuovisnost u svijetu (europska i globalna dimenzija)
8. pojedinačna odgovornost za sudbinu svijeta
9. osjećaj pripadnosti različitim zajednicama, od lokalne do globalne.

Drugi dio upitnika započeo je trinaestim pitanjem koje je bilo selekcijskog karaktera i u kojem su ispitanici trebali iznijeti svoj stav o tome koliko vjeronauk promiče demokratske vrijednosti, pri čemu im je ponuđeno pet mogućnosti za odgovor (od „nimalo“ do „jako mnogo“).

U četrnaestom pitanju ispitanici su iznosili svoje mišljenje o tome treba li vjeronauk promicati demokratske vrijednosti. Ukoliko je ispitanik na trinaesto pitanje dao odgovor „nimalo“ i na četrnaesto odgovor „vjeronauk ne treba promicati demokratske vrijednosti“, nije dalje odgovarao na pitanja pa je njegovo sudjelovanje u istraživanju time bilo završeno.

U petnaestom pitanju kojim su ispitivani stavovi o tome što bi u vjeronauku trebalo promijeniti kako bi se njime promicale demokratske vrijednosti, nudilo se sedam odgovora (i jedan odgovor otvorenog tipa): povezivanje kršćanskih i demokratskih vrijednosti, demokratski ponašanje vjeroučitelja/ice, poticanje vjeroučenika na sudjelovanje u demokratskim procesima, naglašavanje odgovornosti vjernika za sudjelovanje u demokratskom odlučivanju, uvođenje demokratskih tema u nastavu vjeronauka.

Šesnaesto je pitanje sadržavalo stavove o doprinosu vjeronauka ostvarivanju pojedinih vrijednosti demokratskog društva kroz devet čestica (odgovornost za vlastita djela, solidarnost, ljudska prava i slobode, nenasilje, snošljivost prema različitosti, patriotizam, pravednost, djelovanje za dobrobit svih, jednakost), upotrebom peterostupanjske Likertove skale (od „nimalo“ do „jako mnogo“).

Pitanja broj 17, 18, 19 i 20 ispitivala su stavove, također primjenom Likertove skale od pet stupnjeva, o tome koliko pojedini elementi vjeronaučne nastave pridonose izgrađivanju i usvajanju demokratskih vrijednosti. Od elemenata nastave ponuđeni su: programski sadržaji, metodička raznolikost, ozračje na nastavi te osobine nastavnika, a za svaki je element nastave ponuđeno četiri, odnosno pet čestica koje su ispitanici mogli birati.

Sedamnaestim se pitanje kroz četiri čestice ispitivao stav o doprinosu vjeronaučnih sadržaja prihvaćanju demokratskih vrijednosti. Učenicima su ponuđeni: biblijski sadržaji, povijesno-vjerski sadržaji, moralno-vjerski sadržaji te sadržaji povezani sa suvremenim životom.

Osamnaesto se pitanje kroz pet čestica odnosilo na stavove o doprinosu različitih nastavnih metoda u prihvaćanju i izgrađivanju demokratskih vrijednosti, a ponuđene su metode: rasprave, rješavanja problema, rada na projektu, predavanja nastavnika te timski rad.

Devetnaesto pitanje usmjereno je na ispitivanje stavova o doprinosu ozračja u nastavi vjeronauka na izgrađivanje demokratskih vrijednosti i vještina, a ponuđena su ozračja kao: prijateljsko, suradničko, demokratsko, radno i natjecateljsko.

Stavovi o tome koliko pojedine osobine vjeroučitelja pridonose prihvaćanju demokratskih vrijednosti, ispitivali su se u dvadesetom pitanju kroz šest čestica: odgovornost prema svom radu, otvorenost prema drugačijem mišljenju, objektivnost u ocjenjivanju, poštivanje učenikova mišljenja, strogost u zahtjevima prema učenicima, stručnost u izlaganju.

Kroz jedanaest čestica u dvadesetprvom pitanju iznosili su se stavovi o tome koliko vjeronauk promiče ljudska prava, odgovornost, demokraciju te uočavanje poveznica između navedenih vrijednosti i kršćanstva. Za mjerenje je korištena također peterostupanjska Likertova skala.

Stavovi o tome uči li vjeronauk pluralizmu i jednakosti kroz podjednako poštivanje muškaraca i žena, drugih rasa i nacionalnosti, drugih vjera i uvjerenja, siromašnih, invalida i osoba homoseksualnih sklonosti, ispitivalo se dvadesetdrugim pitanjem sa sedam čestica, također uz korištenje peterostupanjske Likertove skale.

Stavovi o ulozi vjeronauka u suprotstavljanju diskriminaciji marginaliziranih skupina (žene, siromašni, invalidi, osobe homoseksualnih sklonosti) te osoba druge nacionalnosti, rase, vjere ili uvjerenja, ispitivali su se u dvadesettrećem pitanju kroz sedam čestica, Likertovom skalom od pet stupnjeva.

Iskazivanjem stupnja socijalne distance na Bogardusovoj skali sa sedam stupnjeva intenziteta (suprug/a, prijatelj/ica, susjed/a, kolega/ica s posla, sugrađanin/ka, posjetitelj/ica zemlje, protjerao/la bih ga iz zemlje) u dvadesetčetvrtom pitanju, utvrđivao se stupanj spremnost ispitanika u prihvaćanju pripadnika različitih vjera i svjetonazora.

Stavovi o iskustvu ekumenizma i međureligijskog dijaloga, a time ujedno i stavovi o pluralizmu, koje su učenici stekli na vjeronauku, ispitivani su u dvadesetpetom pitanju. Ispitanicima je ponuđeno osam odgovora (prijateljski susreti s pripadnicima kršćanskih i drugih religija; posjećivanje vjerskih zajednica; zajedničke dobrotvorne akcije; molitveni, umjetnički i sportski susreti s pripadnicima kršćanskih i drugih religija; razgovori na vjeronauku o vrijednostima koje su svim religijama zajedničke te mogućnost da na vjeronauku nisu stekli nikakva iskustva ekumenske i međureligijske suradnje).

Dvadesetšesto pitanje bilo je posvećeno ispitivanju stavova učenika o tome koliko ih vjeronauk potiče na aktivno sudjelovanje u životu društveno-političke zajednice. Ponuđeno im je sedam mogućnosti od kojih su učenici također mogli odabrati više odgovarajućih tvrdnji, a od kojih je jedna bila otvorenog tipa (sudjelovanje u građanskim, kulturno-umjetničkim, sportskim ili crkvenim udrugama, političkim strankama te mogućnost da ih vjeronauk ne potiče ni na kakvo sudjelovanje u društvenoj zajednici).

Kroz dvadesetsedmo pitanje s osam čestica, ispitivali su se stavovi učenika o tome koliko vjeronauk sudjeluje u izgrađivanju svijesti o povezanosti i međuovisnosti svijeta, o odgovornosti svakog pojedinca za budućnost svijeta, te o potrebi prihvaćanja „zlatnog pravila“. Mjerilo se također Likertovom skalom od pet stupnjeva.

Na kraju upitnika prikupljali su se podaci o pojedinim sociodemografskim obilježjima ispitanika: spol, opći uspjeh po razredima u srednjoj školi, stupanj obrazovanja te zanimanje majke i oca.

5.3. Postupak - prikupljanje podataka

U navedenih osam općih zagrebačkih gimnazija anonimni upitnik su ispunjavali polaznici vjeronauka u IV.b razredima koji su na dan provođenja upitnika bili prisutni na satu vjeronauka, a rješavanje upitnika trajalo je oko 25 min. Upitnik je voditeljica provodila osobno. Vrijeme anketiranja određeno je u dogovoru s ravnateljima/cama i vjeroučiteljima/cama, koji su pokazali visok stupanj susretljivosti i suradnje, dok su učenici tijekom anketiranja pokazali izrazitu otvorenost i zainteresiranost za temu.

5.4. Obrada podataka

Za obradu podatka korišteno je nekoliko različitih postupaka statističke obrade. Od metoda deskriptivne statistike, korištene su frekvencije, postotci i korelacije, dok su od metoda inferencijalne statistike korištene metode hi-kvadrata i t-testa, a kao multivarijantni postupak korištena je faktorska analiza. Za računalnu obradu korišten je program SPSS 15,0.

6. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

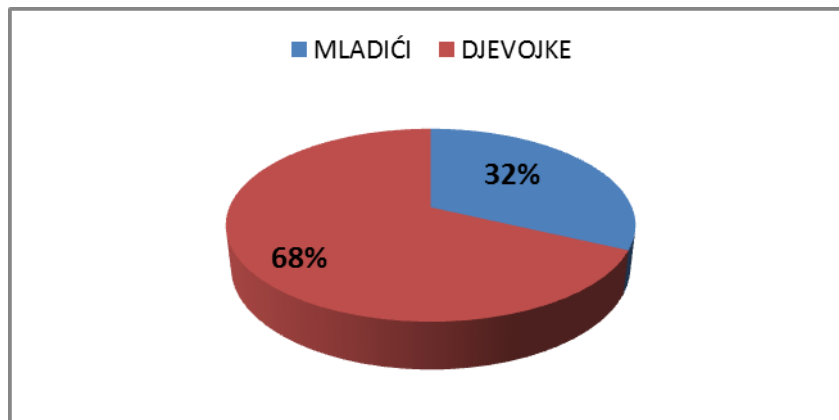
Nakon prikupljanja podataka upitnikom i njihove računalne obrade, uslijedila je analiza i interpretacija dobivenih rezultata istraživanja koji će se u sljedećem poglavlju obrazlagati i povezivati s kontekstom užeg i šireg okruženja u kojem su dotični rezultati nastali.

6.1. Sociodemografska obilježja ispitanika

Da bi dobili uvid u sociodemografska obilježja ispitanika istražili smo njihovu strukturu po spolu, općem uspjehu u prvom, drugom i trećem razredu opće gimnazije te stupnju obrazovanja i zanimanja roditelja. Kasnije će neki od tih podataka poslužiti kao nezavisne varijable u analizi pojedinih rezultata upitnika.

A. Struktura ispitanika po spolu

Konačni broj ispitanika koji su odgovarali do kraja upitnika, nakon selekcijskih pitanja, bio je 145, od kojih je učenica bilo 99 ili 68,3%, a učenika 46 ili 31,7% (Slika 4).



Slika 4: Struktura ispitanika po spolu (N=145)

B. Opći uspjeh po razredima

Opći uspjeh ispitanika u prvom, drugom i trećem razredu opće gimnazije je relativno ujednačen. Dobar opći uspjeh imalo je oko 15% ispitanika (I. razred: 17,2%; II. razred: 14,5%; III. razred: 15,9%), vrlo dobar oko 50% ispitanika (I. razred: 52%; II. razred: 55,9%; III. razred: 49%), a odličan oko 30% ispitanika (I. razred: 31,7%; II. razred: 28,3%; III. razred: 33,8%). U drugom i trećem razredu po dvoje učenika je imalo opći uspjeh dovoljan.

Dakle, slika općeg uspjeha ispitanika je vrlo povoljna, jer njih oko 80% ima visoki opći uspjeh, od vrlo dobrog do odličnog.

C. Obrazovanje majke i oca

Za ispitivanje obrazovanja majke i oca ponuđeni su sljedeći odgovori: nezavršena osnovna škola; osnovna škola; srednja škola; viša škola; fakultet, magisterij, doktorat. Kako je majka samo jednog ispitanika bila s nezavršenom osnovnom školom, a majka i otac samo dvoje ispitanika su imali završenu osnovnu školu, te dvije kategorije su spojene. Na taj su način ostale tri kategorije za obradu podataka na pitanje o obrazovanju roditelja.

Iz tablice 2 je vidljivo da najveći postotak roditelja ispitanika ima visoku stručnu spremu: majke 45,5%, a očevi 56,6%; srednju stručnu spremu ima 30,4% majki i 26,8% očeva, a višu 24,1% majki i 16,6% očeva. Obrazovanost oba roditelja ispitanika vrlo je visoka i ujednačena. Oko 70% roditelja ima visoku ili višu stručnu spremu (majke - 69,65; očevi - 73,2%).

Tablica 2: Obrazovanje roditelja ispitanika (N=145)

Stupanj obrazovanja	N		%	
	<i>majka</i>	<i>otac</i>	<i>majka</i>	<i>otac</i>
1. nezavršena osnovna šk., završena osnovna škola, srednja škola	44	39	30,4	26,8
2. viša škola	35	24	24,1	16,6
3. fakultet, akademija, magisterij, doktorat	66	82	45,5	56,6

D. Zanimanje majke i oca

Kod zanimanja roditelja (Tablica 3), majke su u najvećem postotku pozicionirane u kategorijama radnik, službenik, SSS (36,5%) te VŠS i VSS, profesor, vojnik, policajac (33,8%). Očevi su u najvećem postotku privatni poduzetnici, slobodne profesije te osobe koje samostalno obavljaju posao (37,9%), a zatim VŠS, VSS, profesor, vojnik i policajac (31%). Mali broj roditelja je bez zanimanja, ili pripadaju kategoriji domaćica ili poljoprivrednik: 11% majki i 6,9% očeva. Iz podataka o zanimanju i obrazovanju očeva i majki ispitanih učenika, vidljivo je da njihova zanimanja uglavnom prate njihovo obrazovanje.

Tablica 3: Zanimanje roditelja ispitanika (N=145)

Zanimanje	N		%	
	majka	otac	majka	otac
1. bez zanimanja, domaćica, poljoprivrednik	16	10	11,0	6,9
2. radnik, službenik, SSS	53	34	36,5	23,4
3. privatni pod., slobodna prof., samostalni rad.	27	55	18,6	37,9
4. VŠS, VSS, prof. vojnik, policajac	49	45	33,8	31,0

6.2. Religioznost ispitanika

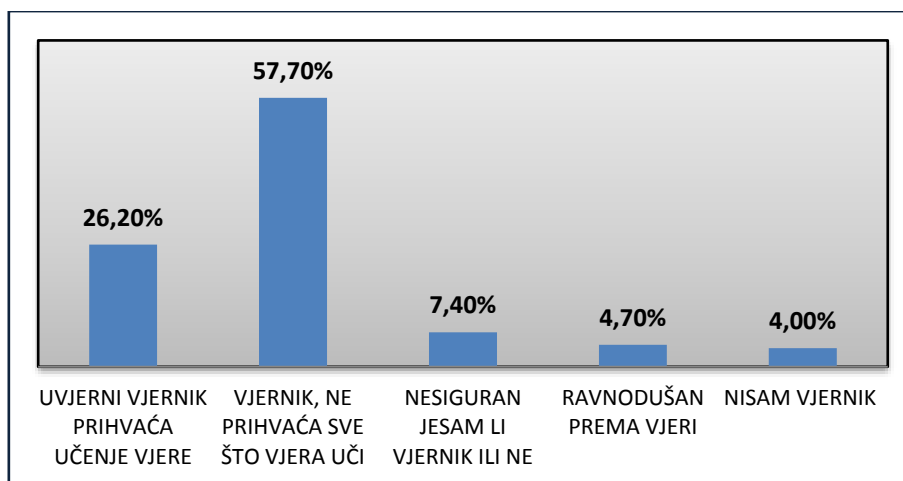
U ovom se poglavlju iznose i interpretiraju podaci iz prvog dijela upitnika koji je sadržavao pitanja o stupnju i naravi religioznosti prema dimenzijama religioznosti. Na kraju se analiziraju rezultati faktorske analize koja nam pomaže razumjeti strukturu komponenti osobne religioznosti.

6.2.1. Dimenzije religioznosti

Religioznost se ispitivala kroz dvanaest zatvorenih pitanja koja su kroz četrdeset čestica obuhvatili sedam dimenzija religioznosti: religijsku samoidentifikaciju, religijsko vjerovanje, religiozno iskustvo, religijsko znanje i spoznaju, religioznu praksu, vjersku otvorenost i kritičnost te integriranu religioznost.

6.2.1.1. Religijska samoidentifikacija

Religijska identifikacija (Slika 5) može se odrediti na dva načina. Prvi je kada na osnovi određenih pokazatelja istraživač procjenjuje je li netko religiozan ili nije, a drugi kada sam ispitanik procjenjuje smatra li se vjernikom, i u kojoj mjeri. Ovdje se religijska identifikacija ispitivala samoprocjenom ispitanika, kroz skalu od šest stupnjeva, koja se kretala od uvjerenih vjernika koji prihvaćaju sve što vjera uči, preko vjernika koji ne prihvaćaju sve što vjera uči, nesigurnih, ravnodušnih, zatim onih koji nisu vjernici i ne protive se vjeri, pa do onih koji nisu vjernici i protive se vjeri.



Slika 5: Religijska samoidentifikacija ispitanika u postotcima (N=149)

Distribucija odgovora u prvom pitanju pokazuje da je najbrojnija skupina ispitanika sebe identificirala kao „vjernike koji ne prihvaćaju sve što vjera uči“ (57,7%), a za njima slijede „uvjereni vjernici koji prihvaćaju sve što vjera uči“ (26,2%). Sažimajući te dvije kategorije dobivamo 83,9%, onih koji vjeruju, što navodi na zaključak da se ispitanici u vrlo visokom postotku samoidentificiraju kao vjernici, iako većina vjeru prilagođava individualnim zahtjevima (ne prihvaća sve što vjera uči).

Visoki postotak mladih koji ne prihvaća sve što njihova vjera uči (57,7%) uklapa se u slične trendove prisutne u Europi koji ukazuju na promjene u načinu shvaćanja vlastite religioznosti (Baloban, 2000; Baloban i sur., 2014). To je shvaćanje obilježeno individualizacijom i relativizacijom te svojevrsnim sinkretizmom na području vjere, nazvanim „izborno kršćanstvo“ (Baloban i sur., 2014, 91), koje je sastavljeno prema individualnim potrebama pojedinog vjernika.

Zaključno, 83,9% „uvjerenih vjernika“ i onih „koji ne prihvaćaju sve što vjera uči“ uglavnom korespondira s rezultatima sličnih istraživanja religioznosti mladih i odraslih, koja su provedena nakon osamostaljenja Republike Hrvatske. Primjerice, istraživanje Marinović-Jerolimov s odraslima, navodi 85% (Skledar, 2000, 49); istraživanje „Vjera i moral u Hrvatskoj“ 83% za odrasle (Valković, 1998, 486); u istraživanju „Religioznost, nereligioznost i neke vrijednosti mladih“, navode se sljedeći podaci: u Istočnoj Hrvatskoj 79%; u Dalmaciji 72%; u Sjevernoj Hrvatskoj 69%; u Istri i Primorju 47% (Ilišin i Radin, 2002, 86); Goja u istraživanju religioznosti mladih navodi 66,4% (Goja, 2000, 151). Podaci o religioznosti za Hrvatsku u Europskom istraživanju vrednota za razdoblje od 1999. do 2008. pokazuje pad konfesionalne pripadnosti od 87% na 81% (Nikodem, 2011, 23).

Ostali ispitanici koji su se u upitniku identificirali kao nesigurni (7,4%), ravnodušni (4,7%) i oni koji ne vjeruju (4,0%), zajedno čine 16,1%. Činjenica da se nitko od ispitanika nije odredio kao onaj koji „ne vjeruje i protivi se vjeri“, mogla bi upućivati na tolerantnost prema vjeri kod ispitanika koji nisu vjernici.

Može se također postaviti pitanje iz kojih motiva mladi, koji su prema vjeri ravnodušni te oni koji ne vjeruju, izabiru pohađanje katoličkog školskog vjeronauka. Odgovore na ta pitanja mogla bi pružiti neka buduća istraživanja.

6.2.1.2. *Religijsko vjerovanje*

Religijsko vjerovanje označava skup stavova pojedinca prema nekom višem biću ili moći, koji se shvaćaju kao transcendentni (Acquaviva i Pace, 1996, 86) te se za vjerovanje može reći da čini „temeljnu dimenziju religioznog odnosa“ (Zrinščak i sur., 2000, 235). Religijska vjerovanja vezana uz katoličku vjeru sadrže strogo određeni skup dogmi, temeljnih istina vjere sadržanih u „Apostolskom vjerovanju“. U upitniku se vjerovanje ispitivalo kroz nekoliko važnih indikatora: vjera u postojanje Boga koji je Stvoritelj i koji se čovjeku objavljuje kroz Bibliju; vjerovanje u Isusa Krista Spasitelja i Otkupitelja ljudi, koji je trajno prisutan uz čovjeka te vjera u „posljednje stvari“ - vječni život, raj i pakao (Tablica 4).

Obradom je utvrđeno da 58,6% ispitanika u „potpunosti vjeruje“ u postojanje Boga, dok ih 29,7% „vjeruje“ pa spajanjem tih dviju kategorije dobivamo vrlo visoki postotak (88,3%) vjeroučenika koji vjeruju u Boga ($M=4,34$; $st.d.=1,16$).

Visoki postotak vjerovanja u Boga, uz neke oscilacije, korespondira i s drugim europskim i hrvatskim istraživanjima religioznosti u kojima su podaci stabilni i kroz duži niz godina.

Nadalje, 11,7% ispitanika je neodlučno („niti vjerujem niti ne vjerujem“) te 1,4% onih koji „ne vjeruju“ i „uopće ne vjeruju“ u Boga. Također je zanimljivo da rezultati pokazuju veći postotak onih koji vjeruju u Boga (88,3%), nego onih koji se konfesionalno identificiraju kao katolički vjernici (83,9%), što govori o tome da dio onih koji se nisu izjasnili kao vjernici (možda oni koji su nesigurni ili ravnodušni prema vjeri) ipak vjeruje u postojanje Boga.

U ranim istraživanjima religioznosti u postkomunističkim europskim zemljama u projektu „*Aufbruch*“ (1997/98), Hrvatska je, primjerice, u vjerovanju u Boga iskazala postotak od 89%; nadalje, Istočna Njemačka postotak od 28,%; Poljska 96,%; Rumunjska 96,%; Češka 35,%; te Mađarska 63,%; (Zrinščak i sur., 2000, 245). Ovi podaci ukazuju da je Hrvatska u „vjerovanju u Boga“ visoko pozicionirana među zemljama bivšeg socijalističkog

bloka, vrlo blizu katoličkoj Poljskoj te pravoslavnoj Rumunjskoj (isto, 246). U istom istraživanju prosjek „vjerovanja u Boga“ za 1991. u Europi iznosio je 70,8% (isto, 246).

U istraživanju Marinović-Jerolimov „Religijske promjene i vrijednosti u hrvatskom društvu“ (Skledar, 2000, 55), 84% je onih koji vjeruju da Bog postoji, a u istraživanju „Društvene i religijske promjene u Hrvatskoj“ iz 2004. (Marinović-Jerolimov, 2005, 308) 82%. Zatim u istraživanju „Vrijednosni sustav mladih i društvene promjene u Hrvatskoj“, postotak mladih koji vjeruju u postojanje Boga je 77% (Ilišin i Radin, 2002, 94). Novije istraživanje „Percepcije i stavovi mladih Hrvatske prema stvarnosti koja se mijenja“ (Ilišin i sur., 2013, 102), navodi da 78,7% mladih vjeruje u postojanje Boga. Ti podaci potvrđuju relativno stabilno vjerovanje u Boga kroz dulje vremensko razdoblje.

Usporedbe Europskog istraživanja vrednota (EVS - *European Values Survey*) iz 1999. i 2008., ukazuju također kod većine zemalja na visoke postotke „vjerovanja u postojanje Boga“. No, u 2008. prisutan je trend postupnoga opadanja vjerovanja u tu vjersku istinu u gotovo svi zemljama. Primjerice, u Hrvatskoj je zabilježen pad od 93% (1999.) na 90% (2008.). Podaci za druge zemlje su sljedeći: Poljska (1999. - 96%; 2008. - 96%); Irska (1999. - 96%; 2008. - 90%); Grčka (1999. - 91%; 2008.- 93%); Rumunjska (1999. - 96%; 2008 - 98%); Austrija (1999.- 87%; 2008. - 80%); Rusija (1999. - 70%; 2008. - 77%). Zanimljivo je da je u Grčkoj, Rumunjskoj i Rusiji zabilježen porast.¹⁴⁵ Ovi podaci pokazuju da je u pojedinim zemljama, osobito tranzicijskim u kojima religija ima važnu ulogu u “kulturnoj obrani” i “kulturnoj tranziciji” (Bruce, 2002, 30-36, u Črpić i Zrinščak, 2010, 7), što se odnosi i na Hrvatsku, unatoč sekularizacijskim procesima, prisutan visoki postotak religioznosti. Religija u tim zemljama postaje važno “sredstvo artikulacije posebnog identiteta” (Marinović-Jerolimov i Zrinščak, 2006, u Črpić i Zrinščak, 2010, 7).

U europskim zemljama koje su tradicionalno iskazivale niži udio „vjerovanja u Boga“, od 1999. do 2008. je došlo do naglog smanjenja broja onih koji vjeruju u Boga, što govori o snažnim procesima sekularizacije. Primjerice, podaci za Francusku su: 1999. - 62%, 2008. - 52%; za Norvešku: 1999. - 69%, 2008. - 56%; za Švedsku: 1999. - 53%, 2008. - 46%; te Njemačku 1999. - 68%, 2008. - 63%).¹⁴⁶

¹⁴⁵ Dostupno na: <http://www.atlasofeuropeanvalues.eu/new/europa.php?ids=119&year=1999&country>. (12.12.2014.).

¹⁴⁶ Dostupno na: <http://www.atlasofeuropeanvalues.eu/new/europa.php?ids=119&year=2008&country>. (12.12.2014.).

Nadalje, da je „Bog stvorio čovjeka“ ($M=3,84$; $st.d.=1,28$) „u potpunosti vjeruje“ 39,3%, a „vjeruje“ 29,7% ispitanika. Ukupno je to 69% ispitanika, što je čak za 20% manje od broja onih koji vjeruju da Bog postoji. Oni koji su nesigurni i koji ne vjeruju da je „Bog stvorio čovjeka“ čine čak 31%, što je neočekivano visok udio. Ovi rezultati korespondiraju s rezultatima ranijih sličnih istraživanja koja potvrđuju nesklad između visoke prihvaćenosti vjere u Boga i znatno manje prihvaćenosti ostalih crkvenih vjerovanja (Skledar, 2000; Marinović-Jerolimov, 2005; EVS¹⁴⁷; Ilišin i sur., 2013).

Primjerice, u istraživanju „Vrijednosni sustav mladih i društvene promjene u Hrvatskoj“ za istu tvrdnju se navodi 62% (Ilišin i Radin, 2002, 95), a u istraživanju „Društvene i religijske promjene u Hrvatskoj“ (Marinović-Jerolimov, 2005) 72%, (isto, 308), dok u istraživanju „Percepcija i stavovi mladih Hrvatske prema stvarnosti koja se mijenja“ iz 2012., za donekle sličnu tvrdnju „Bog je stvorio svijet“ postotak onih koji to prihvaćaju je 62,4% (Ilišin i sur., 2013, 102), što pak u određenoj mjeri korespondira i s našim podacima.

Udio onih koji „u potpunosti vjeruju“ u postojanje raja i pakla ($M=3,76$; $st.d.=1,30$) je 31%, dok je onih koji „vjeruju“ 39,3%, što ukupno iznosi 70,3%. Oni koji su „nesigurni“ i „ne vjeruju“ u raj i pakao čine čak 29,7%. U ovom je upitniku nešto više onih koji vjeruju u raj i pakao, nego u istraživanjima koja smo konzultirali. Primjerice, udio je 51% (Ilišin i Radin, 2002, 94); 53% (Marinović- Jerolimov, 2005, 315) i 62% (Ilišin i sur., 2013, 102), što znači da i ovo crkveno vjerovanje prati navedene trendove prihvaćanja.

Da „Bog progovara kroz Bibliju“ ($M=3,88$; $st.d.=1,10$) „u potpunosti vjeruje“ 29,7%, a „vjeruju“ 33,8%, ispitanika, što je zajedno 63,5%. Ispitanici koji su „neodlučni“ i „ne vjeruju“ da „Bog progovara ljudima kroz Bibliju“ čine zajedno visokih 36,5%. U istraživanju „Religiozni identitet zagrebačkih adolescenata“ (Mandarić, 2000), iako nisu u potpunosti komparabilni, rezultat za sličnu tvrdnju „Biblija je Bogom nadahnuta knjiga“, u istim kategorijama, iznosi 69,3% (isto, 201) što je nešto veći postotak od onih koje smo dobili u ovome upitniku, no može se utvrditi da i ovo vjerovanje pripada u skupinu vjerovanja manjeg stupnja prihvaćanja.

U vječni život poslije smrti ($M=3,19$; $st.d.=1,09$) „u potpunosti vjeruje“ 43,4%, a „vjeruje“ 30,3%, što zajedno iznosi 73,7% te pokazuje nešto veći postotak nego kod ostalih stavova prema crkvenim vjerovanjima. U ranijim istraživanjima omjer je bio 61% (Ilišin i

¹⁴⁷ Dostupno na: <http://www.atlasofeuropeanvalues.eu/new/europa.php?ids=119&year=2008&country>. (12.12.2014.).

Radin, 2002, 94) i 52% (Marinović-Jerolimov, 2005, 315), a u istraživanju EVS iz 2008. za Hrvatsku 58% (za usporedbu: Poljska, 73%, Irska 72%, Rumunjska 74%).¹⁴⁸

Viši postotci prihvaćanja vjerskih istina u ovom se upitniku pojavljuju u vjerovanju u vjerske istine o Isusu Kristu. Primjerice, da je "Isus Krist Sin Božji" (M=4,42, st.d.=1,10) „u potpunosti vjeruje“ 60,7%, a „vjeruje“ 28,3%, što je zajedno 89% te je nešto više i od vjerovanja u Boga (88,3%). Za usporedbu, Mandarić u svom istraživanju navodi za istu tvrdnju i isti intenzitet 81,6% (Mandarić, 2000, 201).

„Isus Krist je Spasitelj i Otkupitelj ljudi“ (M=4,34; st.d.=1,12) vjerska je istina koju ispitanici prihvaćaju također u vrlo visokom postotku. U nju „u potpunosti vjeruje“ 55,2%, a „vjeruje“ 29% ispitanika, što je zajedno 84,2% te čini vrlo visoki postotak vjerovanja koji je blizak postotku „vjerovanja u Boga“. Za istu tvrdnju i intenzitet, Mandarić također navodi visokih 76,7%.

Da je „Isus Krist uvijek uz nas“ (M=3,96; st.d.= 1,18) „u potpunosti vjeruje“ 54,5%, a „vjeruje“ 23,4% ispitanika, što je zajedno 77,9% i pokazuje najniži postotak vjerovanja vezanih uz Isusa Krista, koji bi mogao ukazivati na manju zastupljenost osobne vjere ispitanika (tj. odnosa s Bogom kao s Osobom, koja nam je bliska), a veću vezanosti uz tradicionalne oblike neosobne vjere.

Prema iznesenim rezultatima vezanim uz temeljna vjerovanja katoličke vjere može se zaključiti da stavovi ispitanika vjeroučenika prate trend smanjenog prihvaćanja kršćanskog vjerskog dogmatskog sustava. Izuzetak je „vjerovanje u Boga“ (za koje i ranija istraživanja pokazuju visoke postotke) koje pak može ukazivati na čovjekovu potrebu transcendentnog utemeljenja. Također i visoki postotci vjerovanja u Isusa Krista pokazuju da Krist i njegova poruka privlači mlade, iako nešto manji postotak ispitanika vjeruje da je Krist uvijek prisutan uz njih.

¹⁴⁸ Dostupno na: <http://www.atlasofeuropeanvalues.eu/new/europa.php?ids=120&year=2008>. (12.12.2014.).

Tablica 4: Vjerovanje u temeljne istine katoličke vjere (N=145)

Koliko ti osobno vjeruješ u svaku pojedinu tvrdnju?	uopće ne vjerujem	ne vjerujem	niči vjerujem niči ne vjerujem	vjerujem	u potpunosti vjerujem	M	St.d.
a) Bog postoji.	1,4	0	10,3	29,7	58,6	4,34	1,16
b) Bog je stvorio čovjeka.	3,4	9,0	18,6	29,7	39,3	3,84	1,28
c) Raj i pakao postoje.	3,4	4,8	18,6	39,3	31,0	3,76	1,30
d) Bog ljudima progovara kroz Bibliju	2,1	11,7	22,8	33,8	29,7	3,88	1,10
e) Postoji vječni život nakon smrti.	2,8	6,2	17,2	30,3	43,4	3,19	1,90
f) Isus Krist je Sin Božji.	1,4	2,1	7,6	28,3	60,7	4,42	1,10
g) Isus Krist je Spasitelj i Otkupitelj ljudi	2,8	1,4	11,7	29,8	55,2	4,43	1,12
h) Isus Krist je uvijek uz nas.	2,1	4,8	15,2	23,4	54,5	3,96	1,18

6.2.1.3. Religijska praksa

Religijska praksa koja predstavlja vidljiv izričaj nečije vjere preko koje se vjernik susreće s Bogom, sadrži različite načine ponašanja kojima se izražava vjera individualno ili u zajednici. U upitniku se religijska praksa ispitala kroz setove od tri pitanja zatvorenog tipa te jednim pitanjem otvorenog tipa, a odnosila se na temeljne i obvezne dužnosti vjernika: molitveni život, pohađanje mise, primanje pričesti te sudjelovanje u životu župne zajednice, odnosno življenje vjere kroz molitveno-liturgijsku dimenziju te komunitarnu (zajedničarsku) dimenziju.

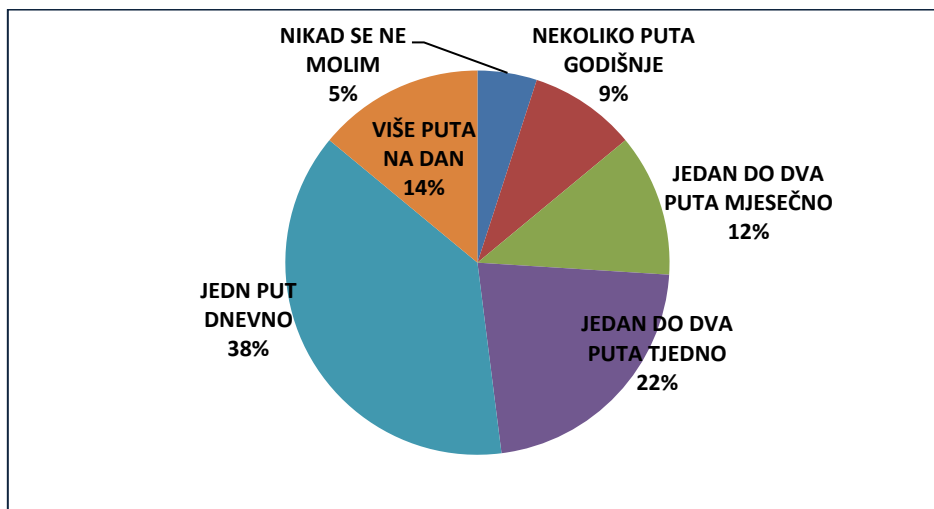
Odnos prema molitvi

Molitvena praksa prisutna je u svim religijama i temelj je duhovnog života vjernika, ona je najintimniji kontakt i susret s Bogom, razgovor s Bogom ili „izričita i pozitivna realizacija povezanosti čovjeka s osobnim Bogom spasenja“ (Rahner i Vorgrimler, 1992, 322). Odnos prema molitvi kao značajnoj vjerskoj dužnosti važan je indikator religioznosti, odnosno osobnog i intimnog življenja vjere koji nije strogo vezan za crkveni prostor.

Rezultati upitnika (Slika 6) pokazuju da je mali broj ispitanika (14,1%) koji prakticira molitvu „više puta na dan“, dok „jednom dnevno“ moli njih 37,6%. Zajedno uzevši, oni koji mole jednom ili više puta na dan čine nešto više od polovice ispitanika (51,7%.), što za populaciju vjeroučenika nije velik broj (M=4,00; st.d.=1,41). Taj podatak korespondira s rezultatima ranijeg istraživanja o religioznosti zagrebačkih adolescenata - 48% (Mandarić,

2000, 232). U novijem istraživanju „Percepcije i stavovi mladih Hrvatske prema stvarnosti koja se mijenja“ (Ilišin i sur., 2013), iako skala nije u potpunosti komparabilna s našim upitnikom, udjeli onih koji mole redovito i onih koji mole često, zajedno iznose 34,9% (isto, 104). Udio od 33% onih koji mole svaki dan nalazimo i u Europskom istraživanju vrednota za Hrvatsku iz 2008. (Črpić i Zrinščak, 2010,13) što je za oko 15% manje od našeg istraživanja.

Nadalje, podatak da 22% naših ispitanika koji mole „jedan do dva puta tjedno“, također korespondira s rezultatom od 19% iz istraživanja Mandarić (isto, 232). Najmanji postotak, od 8,7%, čine oni koji se mole „nekoliko puta godišnje“, dok se „nikako“ ne moli 5,4% vjeroučenika. Za iste skupine Mandarić navodi postotke od 14%, odnosno 9%, (isto, 232), dok novije istraživanje Ilišin i sur., iznosi visoke postotke mladih, od 41,4%, koji se mole samo ponekad te 23,7% onih koji se ne mole nikad (Ilišin i sur., 2013, 104) što ukazuje na veliki broj mladih koji se gotovo ne mole. Budući da smo mi ispitivali populaciju vjeroučenika, očekivano je da među njima ima više „molitelja“, pa su i rezultati za molitvu u postotcima nešto veći.



Slika 6: Odnos prema molitvi ($M=4,00$; $st.d.=1,41$) (N=145)

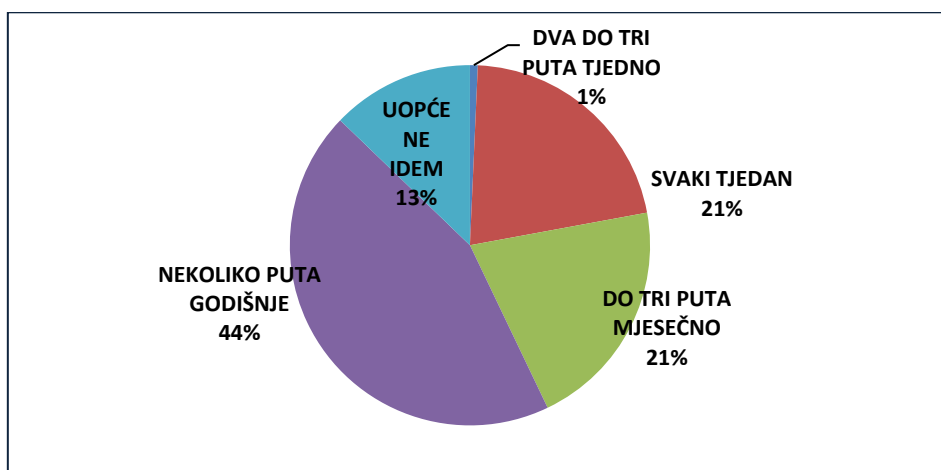
Učestalost odlaska na misu

Drugi ispitivani indikator religijske prakse je pohađanje mise (Slika 7) koja je središte života crkvene zajednice čije liturgijsko slavlje je važan pokazatelj pripadnosti Crkvi i koja time postaje vidljiva zajednica sebi i drugima. Sudjelovanje na nedjeljnoj misi ujedno je jedna od temeljnih dužnosti katoličkih vjernika.

Od ispitanih vjeroučenika tek 21,5% tu dužnost doista vrši te idu na misu „svaki tjedan.“ Oni koji na misu idu od „jedan do više puta mjesečno“ čine 20,8%, dok najveći postotak, od 44,3%, čine oni koji na misu idu tek „nekoliko puta godišnje“, što je značajni postotak vjeroučenika koji ne ispunjavaju tu važnu vjersku obvezu. Na misu pak „uopće ne ide“ 12,8% vjeroučenika (M=4,26; st.d.=1,18).

Uspoređujući rezultate našega upitnika s rezultatima ranijeg istraživanja zagrebačkih adolescenata (Mandarić, 2000) zamjećuje se da je u tom istraživanju u svim kategorijama veći postotak mladih koji pohađaju misu i to: 4% ide svaki dan ili više puta tjedno (isto, 226); jednom tjedno ide 27% (isto, 226); od jedan do više puta mjesečno i de 28,6% (isto, 226). Najveća je razlika kod skupine koja ide na misu nekoliko puta godišnje, a kojih je 29,1% (isto, 226), što pokazuje da je u toj kategoriji čak 15% manje ispitanika nego u našem upitniku (44,3%).

Podatak o manjem broju mladih koji pohađaju misu u našem istraživanju objašnjava istraživanje Mandarić, u kojemu se pokazalo da stariji adolescenti manje sudjeluju na nedjeljnoj misi od mlađih, budući da naše istraživanje upravo ispituje populaciju starijih adolescenata. Smanjenju pohađanja nedjeljne mise, tvrdi Mandarić, pridonosi i sve prisutnija kriza religijske prakse vezane uz institucionalne religije te općenito kriza vjere među mladima (Mandarić, 2000, 224). Također, mladi pripadaju među one koji najmanje prakticiraju vjeru, a dodatno se susreću i s problemima u razumijevanju simbola i religioznih rituala (Mandarić, 2000, 224). Te zaključke donekle potvrđuju i podaci o religijskoj praksi u istraživanju „Percepcije i stavovi mladih Hrvatske prema stvarnosti koja se mijenja“ (Ilišin i sur., 2013) te unatoč tome što nisu potpuno komparabilni s našim upitnikom (koriste skalu od 4 stupnja), pokazuju da najveći postotak mladih, njih 51,2%, na misu ide ponekad, a može se pretpostaviti da je to vezano uz važnije blagdane kao što su Božić i Uskrs (isto, 104).



Slika 7: Učestalost odlaska na misu (M=4,26; st.d.=1,90) (N=145)

Učestalost primanja pričesti

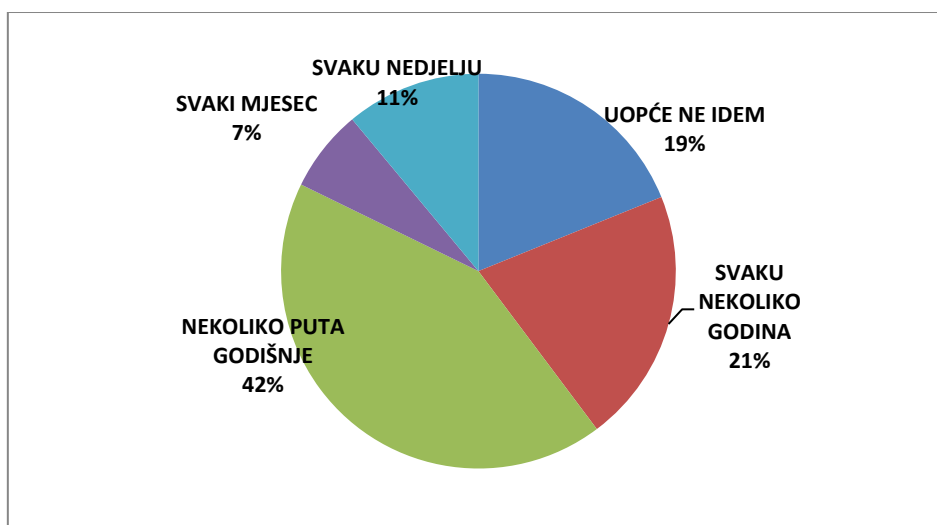
Odlazak na misu i pričest koja označava susret s Kristom sastavni su dio praktičnog življenja katoličke vjere, a sam odlazak na pričest važan je indikator koji može ukazivati koliko je pojedinac aktivni vjernik.

Rezultati (Slika 8) (M=3,03; st.d.=1,18) potvrđuju da najviše vjeroučenika, njih 42,3%, ide na pričest tek „nekoliko puta godišnje“, vjerojatno povezano s velikim blagdanima (Božić, Uskrs). Taj podatak je blizak rezultatima ranijeg istraživanja „Vjera i moral“ u Hrvatskoj (Črpić i Kušar, 1999), koji govori da se o velikim blagdanima nekoliko puta na godinu, pričešćuje ukupno 41,4% vjernika (isto, 1999, 523). Konzultirali smo i istraživanja Mandarić (Mandarić, 2000) i Ilišin i sur. (Ilišin i sur., 2013), koja pak nisu u potpunosti komparabilna s našim istraživanjem budući da istražuju odlazak na ispovijed, a ne na pričest, no kako ispovijed prethodi pričesti, to se može pretpostaviti da je odlazak na ispovijed povezan i s odlaskom na pričest. U spomenutim istraživanjima 49,6% (Ilišin i sur., 2013,), odnosno 38,9% (Mandarić, 2000, 239) mladih ide na ispovijed „ponekad“, što bi mogao biti i pokazatelj učestalosti odlaska na pričest.

Zaključno, rezultati našeg ispitivanja koji se odnose na ispitanike koji na pričest idu nekoliko puta godišnje, korespondiraju s rezultatima odlaska na ispovijed (prethodi pričesti) u navedenim istraživanjima, koji se kreću između 40% i 50%. U ostalim kategorijama naših ispitanika nalazimo manji postotak onih koji se pričešćuju svaki tjedan (11,4%) i onih koji se pričešćuju mjesečno (6,7%), dok se gotovo petina vjeroučenika pričešćuje „svakih nekoliko godina“ (20,8%), a gotovo isto toliko „nikad ne ide na pričest“ (18,8%). Ovi postotci za iste kategorije značajno korespondiraju s istraživanjem „Vjera i moral“ (svake nedjelje se

pričešćuje 9%; mjesečno 4,6%; svaku nekoliko godina 18,9% te nikad 17,2%) (Črpić i Kušar, 1999, 523). Ovi podaci ukazuju na stabilnost situacije kroz duži period glede učestalosti pričešćivanja kod populacije katoličkih vjernika.

Dakle i u ovom su upitniku glede pričesti potvrđuju trendovi vidljivi i u drugim istraživanjima religioznosti, u kojima oko 10% vjernika nedjeljom ide na pričest, dok velika većina, njih oko 40% na pričest ide nekoliko puta godišnje. No, stabilan je i postotak onih koji se pričešćuju svaku nekoliko godina, oko 20%, kao i postotak onih koji se nikad ne pričešćuju, koji je nešto manji od 20%.

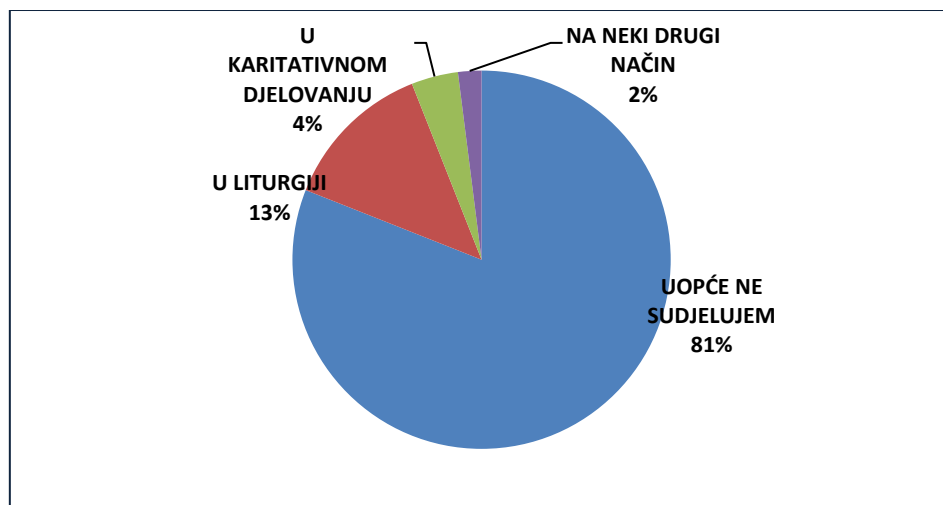


Slika 8: Učestalost primanja pričesti (M=3,03; st.d.=1,18) (N=145)

Sudjelovanje u životu župne zajednice

Za kršćanina je sudjelovanje u životu župne zajednice obveza koja proizlazi iz činjenice da je sama Crkva zajednica vjernika te da kršćanska vjera svoju puninu doživljava upravo kroz iskustvo vjere u zajednici. No, promatrajući rezultate (Slika 9) (M=1,34; st.d.=0,63) uočljivo je da velika većina ispitanika, njih 80,7%, uopće ne sudjeluje u životu župne zajednice kojoj teritorijalno pripadaju. Među ponuđenim odgovorima o oblicima sudjelovanja u župnoj zajednici, ispitanici su imali mogućnost višestrukog izbora, a ponuđen je i jedan odgovor otvorenog tipa. Njih 19,3% koji su na neki način aktivni u svojoj župi, najčešće su odabirali sudjelovanje u liturgiji (pjevanje, čitanje, ministriranje i slično) i to u 13,1% slučajeva; zatim slijedi karitativno djelovanje s 4,1%; te s 2,1% (tri ispitanika) koji sudjeluju na neki drugi način, a za koji su naveli: 1. susrete mladih; 2. sudjelovanje u Katoličkoj ligi; 3. igranje nogometa za župu.

Iz rezultata se može zaključiti da su vjeroučenci jako malo uključeni u život svojih župnih zajednica, a onaj mali broj uključenih uglavnom prati liturgiju pjevanjem, čitanjem, ministriranjem i slično. Slični se rezultati mogu naći u istraživanju Mandarić, gdje se također ističe visoki postotak mladih koji se ne angažiraju u svojoj župi (Mandarić, 2000,122). Ovakav trend distanciranja od djelovanja u svojoj vjerskoj zajednici - župi, može ukazivati i na nepostojanje dovoljno zanimljivih sadržaja koji bi mlade privukli na sudjelovanje u župnoj zajednici, ali mogu ukazivati i na trendove distanciranja od Crkve i na uzimanje maha „vjere po vlastitom izboru“.



Slika 9: Sudjelovanje u životu župne zajednice (M= 1,34; st.d.=0,62) (N=145)

6.2.1.4. Religijsko znanje i spoznaja

Religijsko znanje i spoznaja ovdje se sagledavalo kroz poznavanje osnova na kojima se temelji život vjernika katoličke vjere, a koju čine: poznavanje Božjih zapovijedi kao temeljnih moralnih načela po kojima se očekuje da vjernik živi; poznavanje Evanđelja, Radosne vijesti o Božjem kraljevstvu i spasenju u osobi Isusa Krista; poznavanje sakramenata, kao znakova kojima se izražava vjera, posvećuju vjernici i štuje Bog; te poznavanje Socijalnog nauka Crkve kao putokaza vjerniku za djelovanje u društvu prema učenju Katoličke crkve, a s ciljem izgrađivanja civilizacije ljubavi.

Znanje vjeroučenika ispitivalo se kroz četiri čestice, a odnosilo se na poznavanje: Deset Božjih zapovijedi, sakramenata, Evanđelja i Socijalnog nauka Crkve (Tablica 5). Iz distribucije odgovora vidljivo je da ispitanici najviše poznaju Deset Božjih zapovijedi (M=4,42; st.d.=0,57) i to u postotku od 84,1% u spojenim kategorijama „mnogo“ i „jako mnogo“, a u kategoriji „osrednje“ s 15,2%. Visoki postotak u poznavanju Božjih zapovijedi

je i očekivan, jer su one, kao temelj kršćanskog vjerničkog i moralnog života, kontinuirano prisutne u vjeronaučnim nastavnim sadržajima.

Slijedi poznavanje sakramenata ($M=4,19$; $st.d.=0,69$) koje su ispitanici procijenili sa 76,65% u spojenim kategorijama „mnogo“ i „jako mnogo“ te kategoriji „osrednje“ s 20,7%, što je također očekivano visoki postotak, osobito kad znamo da su se ispitanici (u većini) i sami pripremali za primanje tri sakramenta (ispovijed, pričest, krizma), a poneki možda čak i za krštenje, ukoliko ga nisu primili kao predškolsko dijete.

No, pomalo iznenađuje visoki postotak od 49,7% „osrednjeg“ poznavanja Evandjelja ($M=3,15$; $st.d.=0,78$) i 70,2% „malo“ poznavanja Socijalnog nauka Crkve ($M=3,03$; $st.d.=0,91$) što može ukazivati da se ovim sadržajima u srednjoškolskom vjeronaučnom programu ne daje dovoljno pozornosti. Što se tiče nedovoljnog poznavanja Evandjelja, ono može biti i posljedica nepohađanja nedjeljne mise na kojoj se vjernici redovito susreću s tekstovima Evandjelja, koje u homiliji - propovijedi, svećenik opširnije tumači.

Tablica 5: Poznavanje nauka katoličke vjere (N=145)

Koliko poznaješ pojedina područja nauka katoličke vjere?	nimalo	malo	osrednje	mnogo	jako mnogo	M	St.d.
a) Deset Božjih zapovijedi	0	0,7	15,2	40,7	43,4	4,42	0,57
b) Sedam sakramenata	1,4	1,4	20,7	40,7	35,9	4,19	0,96
c) Evandjelja	4,8	15,9	49,7	17,9	11,7	3,15	0,78
d) Socijalni nauk Crkve	20,0	70,2	9,8	0	0	3,03	0,91

Nastojanje oko proširivanja vjerskog znanja

Koliko vjeroučenici na individualnoj razini ispunjavaju dužnost vjernika u nastojanju oko proširivanja vjerskog znanja (Tablica 6) ispitivali smo kroz ponudu od pet mogućnosti: od vjerskih predavanja, radio i TV emisija, pretraživanja interneta do čitanja vjerskih publikacija, a ispitanici su mogli odabrati više odgovora.

Rezultati pokazuju da 48,3% ispitanika na neki od navedenih načina proširuje svoje vjersko znanje, dok njih 51,7% uopće to znanje ne proširuje ($M=4,64$; $st.d.=2,03$).

Ispitanici svoje vjersko znanje najviše proširuju čitanjem vjerskih publikacija, koje su odabrali u 24,1% slučajeva, zatim slijede vjerska predavanja s 23,1%, pretraživanje interneta i gledanje vjerskih TV emisija s 22,2% te slušanje vjerskih radio emisija s 8,3%.

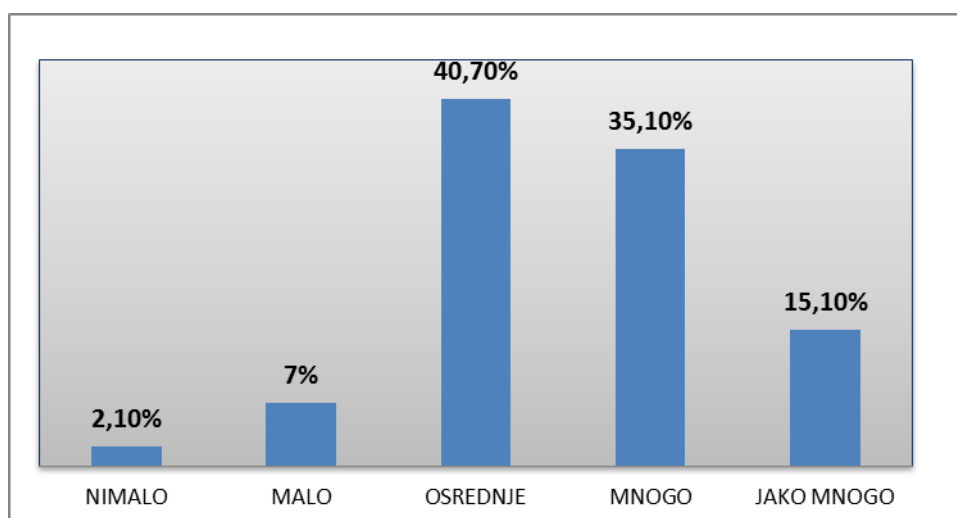
Više od polovice vjeroučenika koji ne proširuju svoje znanje o vjeri, moglo bi upućivati na nedostatak vjerskih sadržaja u različitim crkvenim medijima koji bi mladima današnjice bili dovoljno atraktivni.

Tablica 6: Načini proširivanja vjerskog znanja (M=4,65; st.d.=2,03) (N=145)

Proširuješ li svoje znanje o vjeri?	%
1. Da , proširujem svoje znanje o vjeri i to:	48,3%
1.a) posjećivanjem vjerskih predavanja	23,1%
1.b) slušanjem vjerskih radio emisija	8,3%
1.c) pretraživanjem interneta	22,2%
1.d) čitanjem vjerskih publikacija	24,1%
1.e) gledanjem vjerskih TV emisija	22,2%
2. Ne proširujem svoje znanje o vjeri.	51,7%

Zadovoljstvo znanjem stečenim na vjeronauku

Na pitanje koliko su zadovoljni onim što su spoznali o vjeri na vjeronauku u školi (Slika 10) (M=3,46; st.d.=0,94), najveći broj vjeroučenika, njih 40,7%, odgovorio je „osrednje“. Oni koji su odgovorili „mnogo“ (35,1%) i „jako mnogo“ (15,1%), čine zajedno polovicu ispitanika (50,3%) zadovoljnih znanjem stečenim na vjeronauku. Ipak, ne treba zanemariti gotovo polovicu učenika koji su ponudu vjeronauka ocijenili „osrednjom“, što bi moglo potaknuti nastojanja da se poradi na učinkovitijem približavanju vjeronaučnih sadržaja učenicima.



Slika 10: Zadovoljstvo znanjem stečenim na vjeronauku (M=3,46; st.d.=0,94) (N=145)

6.2.1.5. Religiozno iskustvo

Kršćansko religiozno iskustvo (Tablica 7) utemeljeno je na osobnom odnosu s Bogom, ono je svojevrsni susret s Bogom koji u jednom unutarnjem procesu zahvaća sve dimenzije čovjekove osobnosti: afektivnu, kognitivnu i ponašajnu. Za religiozno iskustvo u katoličkoj vjeri govori se kao o „obliku življene i proživljene vjere koja pretpostavlja prihvaćanje konkretne Božje intervencije u čovjekov život“, a koje obuhvaća „predodžbe, vjerovanja, rituale, stavove i ponašanja, kojima vjernik živi i izražava svoj odnos s Duhom Božjim“ (Mandarić, 2000, 156).

Religiozno iskustvo koje znanstvenici svrstavaju u „*peak experience*“ (vrhunsko iskustvo) (Acquaviva i Pace, 1996,100) koliko god izmicalo empirijskom mjerenju, može se svesti na sljedeće pokazatelje: „subjektivno uvjerenje o nazočnosti nadnaravne sile; osjećaj da nad nama vlada i ispunjava nas ta sila; preusmjerenje individualne i društvene životne prakse od trenutka kada je do tog susreta došlo; smanjenje psihološkog doživljaja stresa, tjeskobe, napetosti itd.“ (Acquaviva i Pace, 1996,100-101).

Ti su se pokazatelji promatrali kroz sedam čestica od kojih su one za „subjektivno uvjerenje o nazočnosti nadnaravne sile“ („osjećam da je Bog uvijek uz mene“ (M=3,57; st.d.=1,27); „osjećam strahopoštovanje prema Bogu“ (M=3,53; st.d.=1,24); „osjećam da me Bog voli“ (M=3,57; st.d.=1,30) u spojenim kategorijama „slažem se“ i „u potpunosti se slažem“ potvrđene od 69% do 64,8% ispitanika. To znači da su dvije trećine ispitanika doživjeli iskustvo nazočnosti nadnaravne sile (osjećaj strahopoštovanja prema Bogu - 68,3%; iskustvo Božje prisutnosti - 64,8% i iskustvo Božje ljubavi - 69%).

S tvrdnjom „vjersko iskustvo me sputava u izražavanju vlastite slobode“ (M=2,15; st.d.=0,88) dvije trećine ispitanika se nimalo nije složilo, a zajedno s odgovorom „ne slažem se“ udio onih koji se s tom tvrdnjom uopće i donekle ne slažu je 59,1%, dok ih je čak 31,0% nesigurnih („niti se slažem niti ne slažem“). Ti podaci korespondiraju s odgovorima na vrlo slično pitanje iz istraživanja Mandarić (Mandarić, 2000). U potonjemu je za tvrdnju „religiozno iskustvo me sprječava živjeti vlastitu slobodu“ u istim kategorijama („uopće se ne slažem“ i „ne slažem se“) bilo 61,7% ispitanika (isto, 167).

Među tvrdnjama u kojima se vjersko iskustvo promatralo kroz kategoriju „preusmjerenja individualne i životne prakse“ (Acquaviva i Pace, 1996, 100) kao što su: „vjersko iskustvo me udaljava od osoba druge vjere ili uvjerenja“ (M=1,84; st.d.=0,78) i „vjersko iskustvo me ne potiče na društveni angažman“ (M=1,96; st.d.=0,82), najveći broj ispitanika nije se složilo s prvom tvrdnjom (81,4% u združenim kategorijama „uopće se ne slažem“ i „ne slažem se“), a 60% s drugom tvrdnjom.

Usporedbom s rezultatima Mandarića (Mandarić, 2000) uočavaju se pozitivni, ali i pojedini negativni aspekti religioznog iskustva mladih. Religiozno iskustvo općenito ima pozitivan utjecaj na mlade, osobito u integraciji osobnosti adolescenata vjernika (isto, 168). S druge strane, dio mladih, osobito onih koji su distancirani prema vjeri, smatra da religiozno iskustvo ograničuje čovjekovu slobodu i da otežava međuljudske odnose (isto, 168). Potonji podatak nije potvrđen našim istraživanjem.

U odnosu na „smanjenje psihološkog doživljaja stresa i napetosti“ promatranog u čestici „vjersko iskustvo mi pomaže nadvladati životne teškoće“ (M=3,46; st.d.=1,20), dvije trećine ispitanika (63,4%) iskazalo je potpuno ili djelomično slaganje. Te podatke podupiru i istraživanja o utjecaju vjere na kvalitetu čovjekova života. Vjera pozitivno utječe na suočavanje sa stresom, strahom, tjeskobom i potiče izgradnju pozitivnog stava prema životu (Hodžić, 2005, u Jurčić i sur., ur., 2005; Ćorić, 1997).

Na temelju tih rezultata može se općenito zaključiti da većina ispitanika (64,8% - 69%), doživljava religiozno iskustvo kao iskustvo Božje blizine, ljubavi i strahopoštovanja koje im pomaže u teškim trenucima života, ali i da je jedna trećina neodlučna kad se postavi pitanje o tome sputava li vjersko iskustvo njihovu slobodu.

Glede poticanja na društveni angažman, dvije trećine ispitanika smatra da ih vjersko iskustvo ne sprječava u njihovu društvenom djelovanju, a 81,4% ih tvrdi da to iskustvo pozitivno utječe na njihov odnos prema osobama druge vjere ili uvjerenja, odnosno da ih od njih ne udaljava.

Tablica 7: Religiozno iskustvo (N=145)

Koliko se slažeš sa svakom pojedinom tvrdnjom koja se odnosi na vjersko iskustvo?	uopće se ne slažem	ne slažem se	niči se slažem niči ne slažem	slažem se	potpuno se slažem	M	St.d.
a) Osjećam strahopoštovanje prema Bogu.	3,4	8,3	20,0	42,8	25,5	3,53	1,24
b) Osjećam da je Bog uvijek uz mene.	2,1	9,0	24,1	34,5	30,3	3,57	1,27
c) Osjećam da me Bog voli.	4,1	7,6	19,3	36,6	32,4	3,57	1,30
d) Vjersko iskustvo me sputava u izražavanju vlastite slobode.	17,9	41,4	31,0	6,9	2,8	2,15	0,88
e) Vjersko iskustvo mi pomaže nadvladati životne teškoće.	5,5	9,0	22,1	39,3	24,1	3,46	1,30
f) Vjersko iskustvo me udaljava od osoba druge vjere ili uvjerenja.	45,5	35,9	13,8	2,8	2,1	1,84	0,78
g) Vjersko iskustvo me ne potiče na društveni angažman	29,0	31,0	24,1	13,1	2,8	1,96	0,82

6.2.1.6. Vjerska otvorenost i kritičnost

Vjerska otvorenost i kritičnost bitne su dimenzije vjerničke zrelosti. Ona se prvotno odnosi na cilj prema kojem se napreduje, a ne na potpuno postignuće toga cilja. Iako ne postoje općeprihvaćene definicije zrele religioznosti, u nekim bitnim naznakama mogu se istaknuti osobine koje odlikuju zrelu osobu integrirane vjere, koja pak „kritički ispituje i preispituje prigrljena vjerovanja i praksu; (...) motri sva iskustva u vjerskom ozračju; njeguje osobnu slobodu i odgovornost“ (Ćorić, 1997, 266). Takav je vjernik: „pouzdan, strpljiv, tolerantan, iskren, altruist, ističe ono što je pozitivno, ne moralizira, ne osuđuje, brine ga sve što se događa s čovjekom i društvom, njeguje svoje, ali je otvoren za vrijednosti drugih ljudi i vjera, po svojoj vjeri praktično živi.“ (Ćorić, 1997, 270). Ostvarivanje zrele religioznosti jedan je od temeljnih ciljeva školskog vjeronauka, zbog čega nas je u ovom istraživanju zanimalo jesu li se i u kojoj mjeri vjeroučenici približili tom cilju.

Otvorenost prema različitostima i kritičnost prema podacima o crkvenoj povijesti ispitivali su se kroz šest čestica, od kojih su tri iskazane negativno (Tablica 8.). Njima su obuhvaćeni stavovi prema poštenju i mogućnosti vječnoga spasenja onih koji nisu vjernici ili vjeru ne prakticiraju, poželjnost zainteresiranosti kršćana za druge religije, stav prema prisutnosti Božjega Duha u drugim velikim religijama i kritički odnos prema povijesnim podjelama u kršćanstvu.

Promatrajući u cjelini distribuciju odgovora (Tablica 8) može se zaključiti da ispitanici iskazuju u visokim postotcima otvorenost prema drugim religijama. Najveći postotak u združenim kategorijama „slažem se“ i „potpuno se slažem“ (75,8%), dobiven je za tvrdnju „u svim velikim religijama prisutan je Božji Duh“ (M=4,07; st.d.=0,89). Nadalje, visoki postotak ispitanika se ne slaže s tvrdnjom da se „kršćani ne bi trebali zanimati za druge religije“ (66,2% u kategorijama „uopće se ne slažem“ i „ne slažem se“) (M=2,03; st.d.=1,07). U istraživanju Mandarić (2000) 60,5% ispitanika je potvrdilo da se kršćanin treba zanimati za druge religije.

Ispitanici su nešto manje sigurni oko prihvaćanja tvrdnji „nema poštena čovjeka bez prakticiranja vjere“ (M=1,92; st.d.=0,84) i „neće se moći spasiti ljudi koji ne vjeruju u Boga“ (M=2,38; st.d.=1,16). Po tri petine (60,7%) ispitanika se nije složilo (u sažetim kategorijama „uopće se ne slažem“ i „ne slažem se“) s tim tvrdnjama.

Nešto ih se manji broj (57,9%) slaže (u istim sažetim kategorijama) i s tvrdnjom da će se „spasiti svi ljudi koji su milosrdni prema bližnjima u potrebi“ (M=3,57; st.d.=0,98), dok je neodlučnih („niti se slažem niti ne slažem“) bilo čak 31,8%.

Iskazani rezultati navode na zaključak da su ispitanici mnogo otvoreniji prema različitostima kada se izjašnjavaju o općenitim stavovima (zanimanje za druge religije, Božji duh u velikim religijama), dok nesigurnost u izražavanju otvorenosti iskazuju kada se moraju izjasniti o konkretnijim slučajevima odnosa vjere i spasenja (spasenje i poštenje onih koji ne vjeruju te spasenje prema kriteriju milosrdnosti). Razloge te nesigurnosti možda se može tražiti u nedovoljnom poznavanju katoličkog nauka o „posljednjim stvarima“.

U ovom setu pitanja ponešto iznenađuje najmanji postotak (57,9%) dobiven za tvrdnju “spasit će se svi ljudi koji su milosrdni prema ljudima u potrebi“, osobito kad se zna da je taj kriterij spasenja postavio sam Isus Krist koji je sebe poistovjetio s potrebnima u Mt 25,40 („Zaista, kažem vam, što god učinite jednomu od ove moje najmanje braće, meni učinite!“). To može ukazivati na nesnalaženje u praktičnom povezivanju kršćanskog nauka i zahtjeva Evandjelja s konkretnim životnim situacijama.

Glede kritičnosti prema povijesnim kršćanskim podjelama, postotak združenih kategorija „slažem se“ i u „potpunosti se slažem“ (61,4%), govori o tome da dvije trećine ispitanika misli kako su za „razdijeljenost u Crkvi krive borbe različitih interesa, a ne razlike u tumačenju Kristova nauka“. Taj rezultat korespondira s podacima iz istraživanja Mandarić (59,7%). Neodlučnih („niti se slažem niti ne slažem“) je u odnosu na tu tvrdnju bilo 29,% (M=3,42; st.d.=0,98).

Zaključno, ispitanici u prosjeku iskazuju visok stupanj otvorenosti prema različitostima kada je pitanje općenite naravi, dok u pitanjima koja dotiču teme iz konkretnog života, prevladava nesigurnost. U visokom su postotku ispitanici iskazali i kritičnost prema povijesnim događajima u Crkvi, iako je i ovdje nezanemariv broj neodlučnih, što u odnosu na obje tvrdnje može biti posljedica nedovoljne informiranosti.

Tablica 8: Vjerska otvorenost i kritičnost (N=145)

Koliko se slažeš s ovim tvrdnjama povezanim s vjerom?	uopće se ne slažem	ne slažem se	niči se slažem niči ne slažem	slažem se	potpuno se slažem	M	St.d.
a) Nema poštena čovjeka bez prakticiranja vjere.	26,2	34,5	22,8	12,4	4,1	1,92	0,84
b) Podjele u kršćanstvu posljedica su sukoba različitih interesa, a ne razlika u tumačenju autentična Isusova nauka.	1,4	8,3	29,0	40,7	20,7	3,42	0,98
c) Kršćani se ne bi trebali zanimati za druge religije.	30,3	35,9	17,9	11,0	4,8	2,03	1,07
d) U svim velikim religijama prisutan je Božji duh.	1,4	1,4	21,4	52,4	23,4	4,07	0,89
e) Ljudi koji uopće ne vjeruju u Boga neće se moći spasiti.	29,0	31,7	26,9	10,3	2,1	2,38	1,16
f) Spasit će se svi ljudi koji su milosrdni prema ljudima u potrebi.	4,8	6,2	31,8	33,8	24,1	3,57	0,98

6.2.1.7. Integriranost vjere u osobni život

Autentičnoj religioznosti ne pripada samo ono što se vjeruje, već kako se zahtjevi vjere praktično žive u svakodnevnom životu. Vjera je autentična toliko koliko je oživotvorena u djelima, a taj zahtjev vjere naglašavaju i Kristove riječi kojima on mnogo puta u središte stavlja ne samo vjeru, nego i s vjerom povezana djela, primjerice, kada proglašava svojom rodbinom i prijateljima sve one koji slušaju Božju riječ i žive po njoj (Mt 12, 48-50) te kada proglašava blaženima one koji Božju riječ slušaju i vrše je (Lk 11,28).

Integriranost vjere u svakodnevni život ispitanika istraživala se kroz osam čestica u kojima su od njih tražilo da se odrede prema ponašanju u skladu s vjerskim normama, povezanosti vjere s poštenim životom, životnom sigurnošću i životnim smislom; povezanosti vjere s boljim odnosima prema drugima i sebi kao i prema vršenju vjerskog naloga da se čini dobro svakome bez razlike te prema povezanosti vjere s čuvanjem tradicije, kulture i prirode.

Distribucija odgovora pokazuje (Tablica 9) da su najveće slaganje (67,7% u sažetim kategorijama „slažem se“ i „potpuno se slažem“) ispitanici iskazali u čestici „uvijek nastojim činiti dobro, čak i onima za koje znam da mi neće uzvratiti“ (M=3,38; st.d.=0,94). To znači da velik broj vjeroučenika slijedi jedno od temeljnih načela kršćanske vjere koje kaže da se u svakodnevnim životnim situacijama, ukoliko to prilike traže, svakom čovjeku bez obzira na to hoće li nam dobro biti uzvraćeno, dobro mora činiti.

S tvrdnjama „vjera mi pomaže da uspostavim bolji odnos prema sebi i drugima“ i „vjera je čuvarica naše narodne tradicije i kulture“ složilo se po 65,5% ispitanika u združenim

kategorijama „slažem se“ i „potpuno se slažem“, što znači da ih relativno velik broj ima pozitivan stav prema ulozi vjere u uređenju njihovih odnosa prema drugima i prema samima sebi ($M=3,84$; $st.d.=1,04$), kao i u čuvanju narodne tradicije i kulture. To podupire općeprihvaćenu tezu da je vjera, u nesklonim joj komunističkim vremenima, bila čuvarica hrvatske narodne tradicije i kulture, ali i da danas nastavlja ispunjavati tu zadaću.

Tvrnju „vjera mi daje snagu da pošteno živim“ ($M=3,53$; $st.d.=1,30$) potvrdilo je 63,5% ispitanika u združenim kategorijama „slažem se“ i „potpuno se slažem“, a tvrdnju „vjera mi daje sigurnost u životu“, u istim je kategorijama potvrdilo njih 61,4%, što govori o tome da je za dvije trećine ispitanika vjera važan dio njihova života te izvor sigurnosti i snage za življenje po moralnim načelima u svim životnim situacijama.

Najmanje slaganje u združenim kategorijama „slažem se“ i „potpuno se slažem“ dobiveno je za česticu „vjera mi daje odgovore na pitanja o smislu života“ (4,35%) ($M=3,34$; $st.d.=1,19$). Prema čestici „ponašam se prema zahtjevima svoje vjere“ ($M=3,65$; $st.d.=1,01$) 45,5% ispitanika je bilo neodlučno („niti se slažem, niti se ne slažem“), a prema čestici „vjera me uči kako štiti prirodu“ ($M=3,38$; $st.d.=0,98$) 39,3%. Pomalo iznenađuje nešto niži postotak slaganja s tvrdnjom da vjera daje odgovore na pitanja o smislu života. Takav podatak nije u skladu s prethodnim odgovorima u ovom setu pitanja. Možda su ispitanici još u traženju smisla života, a vjera im na to pitanje još ne daje potpun odgovor. Niži postotci dobiveni su i u odnosu na ponašanje prema zahtjevima vjere, što je u skladu s ranijim odgovorom ispitanika da se ne ponašaju prema svemu što ih vjera uči. Ispitanici nisu dovoljno osviješteni ni o dužnosti vjernika prema čuvanju i zaštiti cjelokupne prirode, tj. svega što je Bog stvorio.

U cjelini gledajući, gotovo 2/3 ispitanika potvrdilo je važnost vjere za konkretne, praktične, moralne i socijalne komponente života (činiti dobro, uspostaviti bolje odnose, živjeti pošteno, steći sigurnost u životu), dok ih je manji broj iskazao nesigurnost kad je riječ o filozofsko-religioznim pitanjima smisla života (ponašanje prema zahtjevima vjere, zaštita prirode, vjera kao odgovor na pitanja smisla).

Tablica 9: Integritanost vjere u život (N=145)

Koliko se ti osobno slažeš s ovim tvrdnjama o ulozi vjere u životu?	uopće se ne slažem	ne slažem se	nitri se slažem nitri ne slažem	slažem se	potpuno se slažem	M	St.d
a) Ponašam se prema zahtjevima svoje vjere.	4,9	15,9	45,5	31,0	3,4	3,65	1,01
b) Vjera mi daje odgovore na pitanja o smislu života	6,9	19,3	30,3	36,6	6,9	3,34	1,19
c) Vjera mi daje snagu da živim pošteno.	6,2	9,0	21,4	46,9	16,6	3,53	1,30
d) Vjera mi daje sigurnost u životu.	4,8	9,7	24,1	36,6	24,8	3,65	1,19
e) Vjera je čuvarica naše narodne tradicije i kulture.	1,4	11,7	21,4	40,7	24,8	3,15	1,15
f) Vjera mi pomaže da uspostavim bolji odnos prema sebi i drugima.	2,1	13,1	19,3	46,9	18,6	3,84	1,04
g) Vjera me uči kako štiti prirodu.	7,6	24,1	39,3	23,4	5,5	3,38	0,98
h) Uvijek nastojim činiti dobro, čak i onima za koje znam da mi neće uzvratiti.	4,1	4,1	24,1	42,8	24,8	3,38	0,94

Na kraju ovog dijela zbrojeni su rezultati dobiveni na pojedinačnim skalama kojima se ispitivalo sedam dimenzija religioznosti kako bi se utvrdile razlike u ukupnoj religioznosti po spolu. Za tu je svrhu korišten t-test kojim je ustanovljeno da razlike nisu statistički značajne ($t=0,65$; $df=143$; $p=0,516$) što znači da vjeroučenice i vjeroučenici iskazuju religioznost prema sličnom obrascu. To bi moglo značiti da se s novim generacijama mladih gubi tradicionalna spolna podjela u pristupanju i iskazivanju religioznosti.

6.2.2. Struktura komponenti osobne religioznosti: faktorska analiza

Kako bi se ispitalo kako se strukturiraju komponente osobne religioznosti provedena je faktorska analiza za koju je izdvojena 21 čestica iz setova pitanja br. 3., 8. i 10., koje su mjerile sljedeće dimenzije osobne religioznosti: integritanost religioznost, otvorenost i kritičnosti te religiozno iskustvo. Izostavljeni su setovi pitanja 2. i 9. koji su se odnosili na religijsko vjerovanje i religijsko znanje, jer su dotične dimenzije sadržane i u dimenzijama integritanost religioznosti, otvorenosti i kritičnosti, kao i u religioznom iskustvu.

Iz navedenog skupa izlučeno je pet latentnih faktorskih dimenzija (Tablica 10). S obzirom na saturaciju čestica na pojedinim faktorima, redoslijed faktora izgleda ovako:

Prvi faktor koji objašnjava 33,9% varijance nazvan je „vjera – životna snaga“, a označava vjeru koja daje sigurnost, snagu, smisao životu, osjećaj Božje blizine i ljubavi te pomaže u odnosima s bližnjima. On saturira četiri čestice iz seta pitanja br.3. i to:

- „vjera mi daje odgovore na pitanja o smislu života“: 0.698
- „vjera mi daje snagu da pošteno živim“: 0.785
- „vjera mi daje sigurnost u životu“: 0.812
- „vjera mi pomaže da uspostavim bolji odnos prema sebi i drugima“: 0.692

te četiri čestice iz seta pitanja br.10.:

- „osjećam strahopoštovanje prema Bogu“: 0.619
- „osjećam da je Bog uvijek uz mene“: 0.833
- „osjećam da me Bog voli“: 0.863
- „vjersko iskustvo mi pomaže nadvladati životne poteškoće“: 0.732.

Drugi faktor objedinjuje zahtjeve i autoritet vjere tj. norme ponašanja vjernika, od milosrdnosti prema svim bližnjima, očuvanja tradicije, kulture, do zaštite prirode, pa se može označiti kao „normativni vid vjere“. On saturira četiri čestice iz setova pitanja br. 3 i jednu česticu iz pitanja br. 8:

- „ponašam se prema zahtjevima svoje vjere“: 0.617
 - „vjera je čuvarica naše narodne tradicije i kulture“ : 0.494
 - „vjera me uči kako štititi prirodu“: 0.636
 - „uvijek nastojim činiti dobro čak i onima za koje znam da mi neće uzvratiti“ : 0.666
 - „spasit će se svi ljudi koji su milosrdni prema ljudima u potrebi“: 0.361,
- te time drugi faktor objašnjava 8,2% varijance.

Treći faktor, koji objašnjava 7,4% varijance, nazvan je „vjerska isključivost“, a objedinjuje negativne stavove po kojima bi se vjernici trebali distancirati od svih koji to nisu ili od onih koji su neke druge vjere. Taj faktor saturira tri čestice iz pitanja br. 8:

- „nema poštena čovjeka bez prakticiranja vjere“: 0.695
- „kršćani se ne bi trebali zanimati za druge religije“: 0.713
- „ljudi koji uopće ne vjeruju u Boga neće se moći spasiti“: 0.768.

Sljedeći, četvrti faktor objašnjava 5,7% varijance i govori o vjeri kao čimbeniku ograničenja slobode pojedinca, susreta s osobama drugačijih uvjerenja i društvenog angažmana, pa je nazvan „vjera kao ograničenje“. Taj faktor saturira tri čestice iz 10. pitanja:

- „vjersko iskustvo me sputava u izražavanju vlastite slobode“: 0.774
 - „vjersko iskustvo me udaljava od osoba druge vjere ili uvjerenja“: 0.713
 - „vjersko iskustvo me ne potiče na društveni angažman“: 0.573,
- a četvrti faktor objašnjava 5,7% varijance.

Peti faktor sudjeluje u objašnjenju varijance s 5% i sadrži tvrdnje o sveprisutnosti Boga. On nadilazi sve ljudske podjele, a njegov je Duh prisutan u svim velikim religijama, pa je taj faktor nazvan „Božja apsolutnost“, a saturiraju ga dvije čestice iz 8. pitanja:

- „podjele u kršćanstvu posljedica su sukoba različitih interesa, a ne razlika u tumačenju autentičnoga Isusova nauka“: 0.710
 - „u svim velikim religijama prisutan je Božji Duh“: 0.672,
- a peti faktor sudjeluje u objašnjenju varijance s 5%.

Navedene faktorske dimenzije usporedive su s dimenzijama religioznosti koje se navode u literaturi i koje smo opisali na početku ovog poglavlja: faktor 1. (vjera – životna snaga) odgovara dimenzijama vjerske spoznaje i iskustva; faktor 2. (normativni vid vjere) usporediv je s dimenzijom integriranosti vjere u život kroz životnu praksu; faktori 3. i 4. (vjerska isključivost i vjera kao ograničenje) odgovaraju dimenziji vjerske otvorenosti i kritičnosti; faktor 5. (Božja apsolutnost) odgovaraju dimenziji vjerovanje.

Tablica 10: Struktura faktorskih dimenzija religioznosti

	faktor 1. Vjera- Životna snaga	faktor 2. Normativni vid vjere	faktor 3. Vjerska isključivost	faktor 4. Vjera kao ograničavanje	faktor 5. Apsolutnost Boga
Ponašam se prema zahtjevima svoje vjere		0.617			
Vjera mi daje odgovore na pitanja o smislu života	0.698				
Vjera mi daje snagu da živim pošteno	0.785				
Vjera mi daje sigurnost u životu	0.812				
Vjera je čuvarica naše tradicije i kulture		0.494			
Vjera mi pomaže uspostaviti bolji odnos prema sebi i drugima	0.692				
Vjera me uči kako štiti prirodu		0.636			
Uvijek nastojim činiti dobro, čak i onima za koje znam da mi neće uzvratiti		0.666			
Nema poštena čovjeka bez prakticiranja vjere			0.695		
Podjele u kršćanstvu posljedica su sukoba različitih interesa, a ne razlika u tumačenju autentična Isusova nauka					0.710
Kršćani se ne bi trebali zanimati za druge religije			0.713		
U svim velikim religijama prisutan je Božji Duh					0.672
Ljudi koji uopće ne vjeruju u Boga neće se moći spasiti			0.766		
Spasit će se svi ljudi koji su milosrdni prema ljudima u potrebi					
Osjećam strahopoštovanje prema Bogu	0.619				
Osjećam da je Bog uvijek uz mene	0.833				
Osjećam da me Bog voli	0.863				
Vjersko iskustvo me sputava u izražavanju vlastite slobode				0.774	
Vjersko iskustvo mi pomaže nadvladati životne teškoće	0.732				
Vjersko iskustvo me udaljava od osoba druge vjere ili uvjerenja				0.713	
Vjersko iskustvo me ne potiče na društveni angažman				0.573	

Korelacija faktora religioznosti i varijabli spola pokazala je da nema statistički značajne razlike u iskazivanju dimenzija religioznosti između mladića i djevojaka, čime se potvrđuju rezultati prethodnog t-testa (varijable spola i zbroja rezultata pojedinačnih skala za ispitivanje religioznosti iz ovoga upitnika). Oni govore u prilog zaključka da se na ovom uzorku ispitanika vjeroučenika pokazuje tendencija da djevojke i mladići na sličan način iskazuju dimenzije osobne religioznosti.

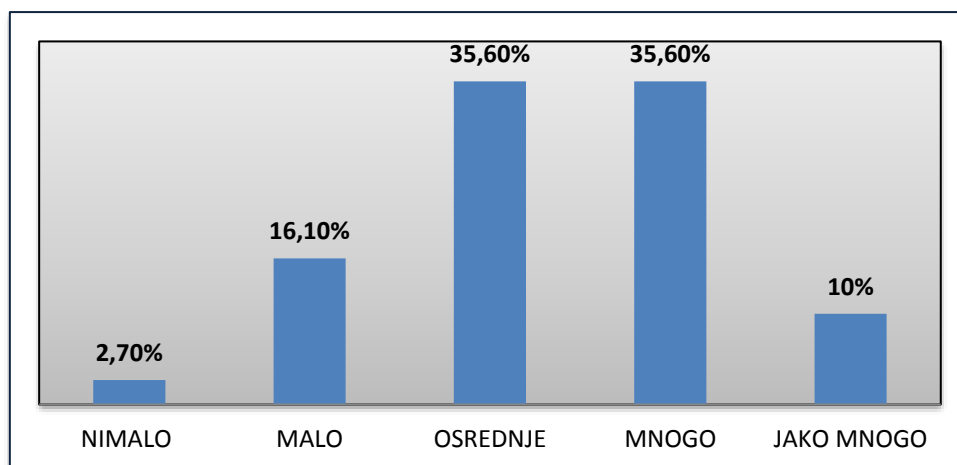
6.3. Stavovi ispitanika o ulozi vjeronauka u promicanju demokratskih vrijednosti

Drugi dio upitnika bavio se stavovima i procjenama vjeroučenika o tome koliko vjeronauk promiče ostvarivanje vrijednosti demokratskog društva kao što su ljudska prava, snošljivost, pluralizam, jednakost, odgovornost, solidarnost, nenasilje, pravednost te djelovanje za dobrobit svih. Razvoj demokracije uvelike ovisi o tome koliko su mladi kroz školu stekli znanja, vještine i sposobnosti te koliko su prihvatili vrijednosti, stavove i oblike ponašanja koji im omogućuju aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskim procesima. Učinci obrazovanja trebali bi se iskazivati u njihovu prihvaćanju i promicanju ideala jednakosti, pravednosti, snošljivosti, u zauzimanju za ljudska prava i slobode, u društvenoj solidarnosti te u odgovornosti prema zajednici kroz djelovanje za zajedničko dobro.

U skladu s globalnim i europskim smjernicama odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko i aktivno građanstvo, Hrvatska je izradila Nacrt nastavnog plana i programa građanskog odgoja i obrazovanja (2014) koji je ponudio više modela provedbe. Među njima je interdisciplinarni način ostvarivanja programa kroz one predmete koji su bliski građanskom odgoju i obrazovanju. Jedan od tih predmeta je i školski konfesionalni katolički vjeronauk.

Ispitivanje vjeroučenika o ulozi vjeronauka u učenju za aktivno ili demokratsko građanstvo, započeto je ispitivanjem njihovih stavova o tome koliko nastava vjeronauka promiče demokratske vrijednosti za što im je ponuđena skala od pet stupnjeva u rasponu od „nimalo“ do „jako mnogo“ (Slika 11).

Distribucija odgovora „jako mnogo“ i „mnogo“ potvrđuje da 46,9% ispitanika, ili gotovo polovica iskazuju pozitivan stav o promicanju demokratskih vrijednosti kroz nastavu vjeronauka. Trećina (36,6%) je odgovorila „osrednje“ što upućuje na to da ispitanici uočavaju kako potencijal vjeronauka na tom području nije dovoljno iskorišten ($M=2,88$; $st.d.=0,95$). Istovremeno, oko 20% ispitanika smatra da nastava vjeronauka „malo“ i „nimalo“ promiče demokratske vrijednosti.



Slika 11: Stavovi o promicanju demokratskih vrijednosti kroz vjeronauk (M=2,88)(N=145)

Ovo pitanje je bilo selektivnog karaktera, pa je 2,8%, (četvero) ispitanika, koji su odgovorili „nimalo“, još odgovaralo samo na pitanja br.14 i 15. („treba li vjeronauk ipak promicati demokratske vrijednosti“ i „što treba učiniti da bi ih doista i promicao“), nakon čega su bili isključeni iz ispitivanja. Na pitanje br.14. (treba li vjeronauk promicati demokratske vrijednosti), od ta četiri ispitanika samo je jedan odgovorio potvrdno (da bi vjeronauk ipak trebao promicati demokratske vrijednosti), a na pitanje br. 15. (što bi vjeronauk trebao učiniti kako bi te vrijednosti promicao), isti ispitanik je odgovorio da bi na nastavi vjeronauka „trebalo kritički raspravljati o pozitivnim i negativnim stranama demokracije“.

Velika većina ispitanika (97,2%), tj oni koji su na pitanje br. 13. („koliko vjeronauk promiče demokratske vrijednosti“) odgovorili od „malo“ do „jako mnogo“ nisu odgovarali na pitanja 14. i 15., već su nastavili odgovarati od 16. pitanja do kraja upitnika.

Može se, dakle, zaključiti da izrazito velika većina ispitanika drži da vjeronauk više ili manje promiče demokratske vrijednosti, a da je zanemariv broj onih koji drže da vjeronauk te vrijednosti nimalo ne promiče. No, zbog relativno velikog postotka onih koji misle da vjeronauk „osrednje“ (36,6%), odnosno „malo“ (16,6%) promiče dotične vrijednosti, čini se da potencijali vjeronauka u tom području nisu dovoljno iskorišteni, što znači da bi promicanje demokratskih vrijednosti trebalo biti vidljivije u predmetnim sadržajima vjeronauka, metodičkim pristupima, ozračju tijekom nastave i stilovima komunikacije vjeroučitelja.

6.3.1. Vjeronauk i promicanje središnjih vrijednosti demokratskog društva

Kako bi se utvrdilo koje to demokratske vrijednosti promiče nastava vjeronauka, u upitniku su kao vrijednosti ponuđene: ljudska prava i slobode, odgovornost za vlastita djela, solidarnost, nenasilje, snošljivost prema različitosti, pravednost, djelovanje za dobrobit svih, jednakost i patriotizam (Tablica 11).

Rezultati pokazuju da su za sve čestice, osim patriotizma i nenasilja, ispitanici najčešće odgovarali „mnogo“ (od 26,9% do 55,9%), a za nenasilje „jako mnogo“ (36,6%), dok ih je najveći broj promicanje patriotizma označio osrednjim (37,9%).

Kad se odgovori u kategorijama „mnogo“ i „jako mnogo“ objedine, dobivamo uglavnom visoke postotke koji potvrđuju da vjeroučenici smatraju kako vjeronauk „mnogo“ ili „jako mnogo“ pridonosi ostvarivanju navedenih vrijednosti demokratskog društva.

Najveći broj ispitanika, oko tri četvrtine, drži da vjeronauk „mnogo“ i „vrlo mnogo“ pridonosi „djelovanju za dobrobit svih“ (M=4,16; st.d.=0,81), „ostvarivanju „pravednosti“ (M=4,08; st.d.=0,71), „solidarnosti“ (M=4,00; st.d.=0,88) i „nenasilju“ (M=4,25; st.d.=0,73). Oko tri petine ih još isto navodi za „jednakost“ (M=4,12; st.d.=0,85), „ljudska prava i slobode“ (M=4,04; st.d.=0,90) i „snošljivost prema različitosti“ (M=3,66; st.d.=0,86), a nešto više od polovice ih doprinos vjeronauka vidi u promicanju „odgovornosti za vlastita djela“ (M=3,79; st.d.=1,02), dok isto misli za „patriotizam“ njih dvije petine (M=3,33; st.d.=1,09).

Očito je da učenici najveću ulogu vjeronauka vide u promicanju socijalnih vrijednosti (djelovanje za dobrobit svih, solidarnost, pravednost, jednakost, nenasilje), što znači da ih vide i kao kršćanske vrijednosti. No, donekle začuđuje da ih najmanji broj vjeronauk povezuje s njegovanjem patriotizma, osobito ako znamo da je Katolička crkva u Hrvatskoj bila kroz povijest ustrajni branitelj i promicatelj hrvatskog nacionalnog identiteta i domoljublja.

Tablica 11: Doprinos vjeronauka ostvarivanju vrijednosti demokratskog društva (N=145)

Koliko, po tvom mišljenju, vjeronauk pridonosi ostvarivanju vrijednosti demokratskog društva?	nimalo	malo	osrednje	mnogo	jako mnogo	M	St.d.
a) odgovornost za vlastita djela	2,8	12,4	30,3	40,0	14,5	3,79	1,02
b) solidarnost	1,4	4,1	20,0	55,9	18,6	4,00	0,88
c) ljudska prava i slobode	3,4	8,3	28,3	38,6	21,4	4,04	0,80
d) nenasilje	3,4	7,6	17,2	35,2	36,6	4,25	0,73
e) snošljivost prema različitosti	8,3	9,7	22,1	37,2	22,8	3,66	0,86
f) patriotizam	6,9	15,2	37,9	26,9	13,1	3,33	1,09
g) pravednost	1,4	7,6	15,2	49,7	26,2	4,08	0,71
h) djelovanje za dobrobit svih	0,0	6,9	17,2	40,0	35,9	4,16	0,81
i) jednakost	2,8	9,0	24,8	35,9	27,6	4,12	0,85

6.3.2. Promicanje demokratskih vrijednosti kroz odabrane komponente nastave vjeronauka

Nakon seta pitanja o ulozi vjeronaučne nastave u učenju demokratskih vrijednosti od vjeroučenika se u pitanjima 17., 18., 19. i 20. tražilo da procijene: a) koliko pojedini elementi vjeronauka, kao što su predmetni sadržaji i osobnost vjeroučitelja pridonose njihovom prihvaćanju demokratskih vrijednosti i b) kako često se u nastavi vjeronauka koriste određene metode i oblici rada te koliko često tijekom nastave prevladava određeno ozračje kojima se neizravno uče demokratske vrijednosti.

Nastavni sadržaji vjeronauka

U vjeronaučne nastavne sadržaje integrirane su temeljne kršćanske i humanističke vrijednosti koje su ujedno i temeljne demokratske vrijednosti, kao što su: ljudsko dostojanstvo i ljudska prava koja iz njega proizlaze, sloboda čovjeka i njegova odgovornost u izboru dobra i zla, poštivanje i ljubav prema svakom čovjeku koja podrazumijeva brigu za dobrobit svih te solidarnost, nenasilje i pravednost.

Doprinos ponuđenih vjeronaučnih sadržaja prihvaćanju demokratskih vrijednosti (Tablica 12) najveći broj ispitanika je ocijenio „osrednje“ i „mnogo“.

Vjeroučenici u prosjeku ocjenjuju osrednjim doprinos biblijskih sadržaja (M=3,16; st.d.=1,00) i povijesno-vjerskih sadržaja (M=3,20; st.d.=0,88) njihovu prihvaćanju demokratskih vrijednosti. Veću ulogu u tome imaju „moralno-vjerski sadržaji i „sadržaji povezani sa suvremenim životom“. Za prvu kategoriju sadržaja gotovo je tri petine ispitanika

navela da „mnogo“ i „jako mnogo“ pridonose njihovu prihvaćanju demokratskih vrijednosti ($M=3,70$; $st.d.=0,90$), a nešto malo manje ih je isto potvrdilo za sadržaje povezane sa suvremenim životom ($M=3,54$; $st.d.=1,06$).

U cjelini gledajući, vidljivo je da ispitanici ne smatraju kako vjeronaučni nastavni sadržaji bitno pridonose njihovu prihvaćanju demokratskih vrijednosti. Nešto više od polovice to potvrđuje samo za moralno-vjerske sadržaje i sadržaje iz suvremenog života. To upućuje na zaključak da se veća pozornost treba posvetiti izravnijem povezivanju temeljnih vrijednosti kršćanstva i demokracije, odnosno čvršćem integriranju demokratskih vrijednosti u vjeronaučne nastavne sadržaje.

Tablica 12: Vjeronaučni sadržaji i prihvaćanje demokratskih vrijednosti (N=145)

Koliko, po tvome mišljenju, navedeni sadržaji vjeronauka, pridonose tvom prihvaćanju demokratskih vrijednosti?	nimalo	malo	osrednje	mnogo	jako mnogo	M	St.d.
a) biblijski sadržaji	2,9	17,9	35,2	31,7	5,5	3,16	1,00
b) povijesno-vjerski sadržaji	5,5	12,4	44,8	29,0	8,3	3,20	0,88
c) moralno-vjerski sadržaji	2,8	7,6	31,7	43,4	14,5	3,70	0,90
d) sadržaji povezani uz suvremeni život	5,5	10,3	29,0	40,7	14,5	3,54	1,06

Osobine vjeroučitelja i prihvaćanje demokratskih vrijednosti

U pitanju o tome koliko pojedine osobine vjeroučitelja pridonose osobnom prihvaćanju demokratskih vrijednosti, vjeroučenicima su ponuđene osobine kao što su „odgovornost prema radu“, „otvorenost drugačijem mišljenju“, „objektivnost u ocjenjivanju“, „poštovanje mišljenja učenika“, „stručnost“ te „strogost“ u zahtjevima prema učenicima (Tablica 13). Najveći broj ispitanika, njih oko 66%, drži da su njihovi vjeroučitelji „mnogo“ i „jako mnogo“ objektivni u ocjenjivanju ($M=3,83$; $st.d.=0,96$) i da poštuju njihovo mišljenje u nastavi ($M=4,12$; $st.d.=1,07$). Više od tri petine ih „mnogo“ i „jako mnogo“ potvrđuje i osobine kao što su „stručnost u izlaganju“, ($M=3,91$; $st.d.=0,88$), „otvorenost prema drukčijem mišljenju“ ($M=4,04$; $st.d.=0,97$) i „odgovornost prema svom radu“, ($M=4,04$; $st.d.=0,85$). Istovremeno ih otprilike samo jedna petina drži da su njihovi vjeroučitelji strogi u zahtjevima prema učenicima ($M=3,20$; $st.d.=0,97$).

Uvid u mišljenje ispitanika o osobinama vjeroučitelja kojima se potencijalno utječe na prihvaćanje demokratskih vrijednosti, govori o tome da vjeroučenici svoje vjeroučitelje vide kao otvorene i odgovorne osobe, koje poštuju druge i koje su objektivne i stručne te katkada i stroge, što su sve pozitivne osobine. Za očekivati je da će primjeri koji vjeroučitelji daju

svojim ponašanjem pridonijeti da vjeroučenici i sami usvoje obrasce ponašanja koji su važne komponente demokratskog građanstva i da ih kao takve primjenjuju i u svom privatnom životu.

Tablica 13: Osobine vjeroučitelja i prihvaćanje demokratskih vrijednosti (N=145)

Koliko, po tvome mišljenju, pojedine osobine vjeroučitelja, pridonose tvome prihvaćanju demokratskih vrijednosti?	nimalo	malo	osrednje	mного	jako mnogo	M	St.d.
a) odgovornost prema svom radu	2,1	13,8	24,1	41,1	18,6	4,04	0,85
b) otvorenost prema drugačijem mišljenju	6,9	10,3	20,0	35,2	27,6	4,04	0,90
c) objektivnost u ocjenjivanju	4,1	6,2	22,8	33,8	33,1	3,83	0,96
d) poštivanje učenikova mišljenja	5,5	8,3	20,0	28,3	37,9	4,12	1,07
e) strogost u zahtjevima prema učenicima	13,8	24,8	39,3	16,6	5,5	3,20	0,97
f) stručnost u izlaganju	2,8	11,0	24,1	35,9	26,9	3,91	0,88

Metodička raznolikost u vjeronaučnoj nastavi

U pitanju o metodama i oblicima rada u nastavi vjeronauka (Tablica 14) učenici su trebali procijeniti koliko često se metode rasprave, rješavanja problema, rada na projektu, predavanja nastavnika i timskog rada primjenjuje u nastavi vjeronauka. Te metode predstavljaju „demokraciju u malom“ te polazeći od pluralizma mišljenja i stavova pridonose učenju i usvajanju snošljivosti, dijaloga, planiranja, argumentiranja, dogovaranja, usuglašavanja te kreativnog iznalaženja rješenja. Time se vještine potrebne za demokratsko participiranje uče i praktično kroz vjeronaučnu nastavu.

Više od četiri petine vjeroučenika (82,7%) je odgovorilo da u nastavi vjeronauka „mnogo“ i „jako mnogo“ prevladava predavanje (M=3,75; st.d.=0,84) što tu metodu čini dominantnom vjeronaučnom metodom. Nešto više od polovice (53,8%) isto je potvrdilo za raspravu (M=3,83;st.d.=0,81), a oko trećine za rješavanje problema (M=2,75; st.d.=1,22) i timski rad (M= 2,95; st.d.=1,23), dok ih je samo jedna četvrtina to potvrdila za metodu rada na projektu (M=2,91; st.d.=0,88).

To znači da je u vjeronaučnoj nastavi najzastupljenija metoda predavanja nastavnika, kod koje su učenici najčešće pasivni slušači i kod koje najmanje mogu razvijati demokratske vještine. Uzrok tome vjerojatno je satnica vjeronauka u srednjoj školi (jedan sat tjedno) i obimno gradivo koje nastavnik upravo predavačkom metodom može najbrže „obraditi“. Rezultati ovog istraživanja upućuju na to da bi nastavu vjeronauka u srednjoj školi trebalo učiniti metodički raznolikijom i obogatiti je „demokratskijim“ metodama.

Tablica 14: Zastupljenost različitih metoda rada u nastavi vjeronauka (N=145)

Koliko se, po tvome mišljenju, u vjeronaučnoj nastavi primjenjuju sljedeće metode?	nimalo	malo	osrednje	mnogo	jako mnogo	M	St.d.
a) rasprava	4,1	16,6	25,5	37,2	16,6	3,83	0,81
b) rješavanje problema	10,3	20,0	34,5	25,5	9,7	2,75	1,22
c) rad na projektu	14,5	29,7	31,0	17,9	6,9	2,91	0,88
d) predavanje nastavnika	0,7	4,1	12,4	44,8	37,9	3,75	0,84
e) timski rad	19,3	24,1	24,8	18,6	13,1	2,95	1,23

Ozračje na vjeronaučnoj nastavi

Školsko ozračje i ozračje u nastavi pojedinog predmeta vrlo je važno za prihvaćanje standarda ljudskih prava i vrijednosti demokracije. Načela odgojno-obrazovnog djelovanja koja bi trebala prožimati građanski odgoj i obrazovanje, a time i sve predmete koji su interdisciplinarno povezani s njim, zahtijevaju da školsko i razredno ozračje omogući poštovanje prava svakog pojedinog učenika, da potiče odnose povjerenja, prijateljstva, suradnje, solidarnosti i demokratičnosti.

U upitniku se, u svezi s tim, ispitanicima ponudilo pet tipova ozračja (Tablica 15), a od njih se tražilo da odrede u kojoj mjeri pojedino ozračje karakterizira vjeronaučnu nastavu. Ponuđena su ozračja koja na različite načine pridonose usvajanju demokratskih vrijednosti, kao što je suradničko, prijateljsko, demokratično te radno i natjecateljsko.

Tri četvrtine (75,8%) vjeroučenika tvrdi da je prijateljsko ozračje „mnogo“ i „jako mnogo“ zastupljeno tijekom vjeronaučne nastave (M=3,45; st.d.=1,02), a oko polovice isto misli za demokratično (M=3,58; st.d.=0,71) i suradničko ozračje (M=3,37; st.d.=0,76). Dvije petine (40,7%) ih u tim kategorijama učestalosti navodi radno ozračje (M=3,58; st.d.=0,88), a najmanje ispitanika smatra da je ozračje na vjeronauku natjecateljsko. Za potonje je odgovor „nimalo“ dalo 49,0% ispitanih vjeroučenika (M=2,08; st.d.=1,01).

Može se zaključiti da je, prema mišljenju vjeroučenika, ozračje na vjeronauku uglavnom prijateljsko, suradničko i demokratsko, što znači da odražava vrijednosti vezane uz poštovanje, uvažavanje, prihvaćanje i jednakost, a time se vjeroučenici potiču na prihvaćanje demokratskih vrijednosti i vještina surađivanja, dogovaranja, zajedničkog djelovanja i međusobne brige te snošljivosti.

Tablica 15: Ozračja na vjeronaučnoj nastavi (N=145)

Koliko je, po tvome mišljenju, svako od sljedećih ozračja dio vjeronaučne nastave?	nimalo	malo	osredinje	mnogo	jako mnogo	M	St.d.
a) prijateljsko	0,0,	4,1	20,0	51,7	24,1	3,45	1,02
b) suradničko	1,4	15,2	34,5	29,7	19,3	3,37	0,69
c) demokratski	2,1	12,4	33,1	37,2,	15,2	3,58	0,71
d) radno	11,0	14,5	33,8	26,2	14,5,	3,58	0,88
e) natjecateljsko	49,0	19,3	21,4	7,6	2,8	2,08	1,01

Zaključno, odgovori ispitanika o tome koliko pojedine komponente vjeronaučne nastave pridonose prihvaćanju demokratskih vrijednosti potvrđuju da neke komponente, kao što su sadržaji i metode, manje pridonose učenju demokratskih vrijednosti („moralno vjerski sadržaji“ i „sadržaji povezani sa suvremenim životom“ te „metoda predavanja“), za razliku od pojedinih osobina vjeroučitelja („objektivnost u ocjenjivanju“, „poštivanje učenikova mišljenja“ i „otvorenost prema drugačijem mišljenju“) i ozračja tijekom nastave vjeronauka (prijateljsko, demokratski i suradničko), koje tome pridonose više.

6.3.3. *Kršćanin i promicanje demokracije*

Želeći ispitati mišljenje vjeroučenika o tome koliko vjeronauk promiče neke pozitivne ili negativne stavove o demokraciji i ljudskim pravima, ispitanicima je ponuđeno 11 čestica od kojih su tri bile negativno formulirane (demokracija je nužno zlo, demokratski poredak dovodi u pitanje moralne vrijednosti, demokratski poredak otvara preveliki prostor slobodama na području morala).

Odgovori (Tablica 16) ukazuju na to da najveći broj ispitanika (između 55% i 67% u zbirnim kategorijama „mnogo“ i „jako mnogo“) vjeronauk uči da ljudska prava pripadaju svakom čovjeku (M=4,20; st.d.=0,77) i da je zadaća svakog kršćanina aktivno štiti ljudska prava (M=4,08; st.d.=0,65), kao i da su ljudskih prava i odgovornosti neraskidivo povezani (M=3,83; st.d.=0,76).

Istovremeno se na vjeronauku manje pozornosti posvećuje povezanosti kršćanstva, demokracije i ljudskih prava. Primjerice, 41,3% vjeroučenika misli da na vjeronauku „mnogo“ i „jako mnogo“ uče da je demokracija najbolji poredak za ostvarivanje ljudskih prava (M=3,83; st.d.=0,91), 38,6% ih isto misli u odnosu na tvrdnju „demokratski zakoni

najbolje su jamstvo uživanja i zaštite ljudskih prava“ ($M=3,37$; $st.d.=0,76$), a samo ih 29,1% isto odgovara za tvrdnju „kršćanstvo i demokracija su bliski po svojim temeljnim vrijednostima“ ($M=3,54$; $st.d.=0,77$). Slični rezultati dobiveni su i za ostale tvrdnje.

Ti rezultat navode na zaključak da vjeroučenici kroz vjeronauk nisu dobili jasnu sliku o povezanosti temeljnih vrijednosti demokracije i kršćanstva, kao ni o povezanosti demokracije i ljudskih prava. Istovremeno, ti su rezultati zbujujući, osobito kad se promotre u svjetlu službenih stavova Crkve prema demokraciji i poznatih istupa pape Ivana Pavla II. koji se mogu sažeti u apel da su „kršćani pozvani svjedočiti demokraciju i ljudska prava“ (Ivan Pavao II., 2001, 155).

Međutim, kad se pogledaju odgovori vjeroučenika na negativne tvrdnje u instrumentu, čini se da se vjeronauk prema demokraciji ne postavlja negativno. Na pitanje o tome koliko vjeronauk promiče određene demokratske stavove, za tvrdnju „demokracija je nužno zlo“ dvije petine ispitanika (40,0%) odgovorilo je „nimalo“ a 29% „malo“ ($M=1,54$; $st.d.=0,77$). Među odgovorima na tvrdnju „demokracija dovodi u pitanje moralne vrijednosti,“ 45,5% ih je „osrednje“ i 26,9% „malo“ ($M=2,41$; $st.d.=0,92$). Slični podaci dobiveni su i za tvrdnju „demokratski poredak ostavlja preveliki prostor slobodama na moralnom području“ ($M=2,37$; $st.d.=1,01$).

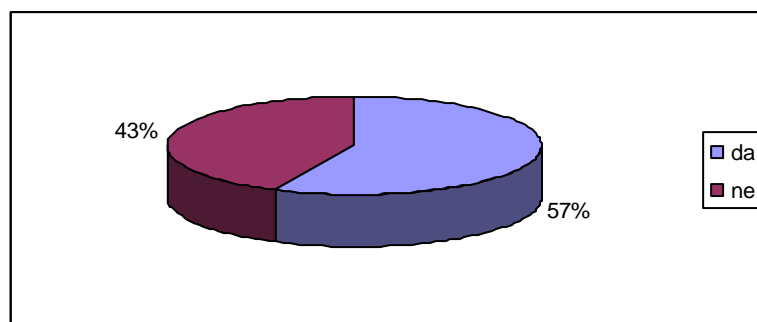
Vjeronauk se, dakle, prema mišljenju vjeroučenika, izravno ne suprotstavlja demokraciji, nego se njime promiče rezerviran stav prema demokraciji, i to prvenstveno kad su u pitanju moralne vrijednosti. Dugim riječima, demokracija sa svojim prostorom slobode koji omogućuje propitivanje pa i relativiziranje mnogih vrijednosti, uključujući kršćanske, od strane vjeroučenika se vidi kao potencijalni čimbenik ugrožavanja onih moralnih vrijednosti koje se u vjeronauku drže nepromjenjivima. No, vjeronauk bi, upućivanjem učenika na potrebu kritičkog propitivanja stvarnosti i odgajanjem za humane i kršćanske vrijednosti, mlade trebao pripremati za suočavanje sa životnim izazovima na svim područjima, pa tako i u području morala.

Tablica 16: Vjeronauk i promicanje ljudskih prava i demokracije (N=145)

Koliko, po tvom mišljenju, vjeronauk promiče dolje navedene stavove?	nimalo	malo	osrednje	mnogo	jako mnogo	M	St.d
a) Ljudska prava pripadaju svakom čovjeku bez razlike.	4,1	5,5	15,9	44,8	22,7	4,20	0,77
b) Ljudska prava su neodvojiva od odgovornosti.	2,8	6,9	35,2	38,6	16,6	3,83	0,76
c) Demokratski zakoni najbolje su jamstvo uživanja i zaštite ljudskih prava.	5,5	15,2	40,7	31,7	6,9	3,37	0,76
d) Demokracija je nužno zlo.	40,0	29,0	24,8	3,4	2,8	1,54	0,77
e) Poštujući ljudska prava kršćanin pridonosi razvoju svoje zajednice.	1,4	4,8	24,8	46,9	22,1	4,08	0,71
f) Demokracija je najbolji poredak za ostvarivanje ljudskih prava.	4,8	14,5	39,3	31,0	10,3	3,83	0,91
g) Demokratski poredak dovodi u pitanje moralne vrijednosti.	9,0	26,9	45,5	14,5	4,1	2,37	1,01
h) Demokracija je najbolji politički okvir za ostvarivanje slobode vjeroispovijesti.	8,3	13,8	33,1	29,0	15,9	3,83	0,91
i) Aktivna obrana ljudskih prava zadaća je svakog kršćanina.	3,4	4,8	26,9	41,4	23,4	4,08	0,65
j) Demokratski poredak otvara preveliki prostor slobodama na području morala.	13,1	17,9	45,5	13,8	9,7	2,41	0,92
k) Kršćanstvo i demokracija su bliski po svojim temeljnim vrijednostima.	11,7	18,6	40,7	22,8	6,2	3,54	0,77

6.3.4. Promicanje aktivnog sudjelovanja u životu društvene zajednice

Potiče li vjeronauk i kako vjeroučenike na aktivno sudjelovanje u životu njihove zajednice, ispitivalo se kompozitnim pitanjem. Jedan dio je sadržavao odgovor alternativnog tipa („da“, „ne“), a drugi, kojim se proširivao afirmativni odgovor, različite oblike sudjelovanja u civilnom području: civilne, crkvene, kulturno-umjetničke i sportske udruge te političke stranke.



Slika 12: Koliko vjeronauk potiče vjeroučenike na aktivno sudjelovanje u društvenoj zajednici (N=145)

Odgovori ispitanika (Slika 12; Tablica 17) pokazuju da nešto više od polovice (56,6%) smatra kako ih vjeronauk potiče na aktivno sudjelovanje u životu društvene zajednice ($M=0,70$; $st.d.=0,69$), u čemu nema razlike između vjeroučenica i vjeroučenika ($\chi^2=3,33$; $p>0,05$). Prvenstveno se to odnosi na crkvene udruge (38,4%), a potom na civilne (21%) i sportske (17,4%). Poticanje na sudjelovanje u radu političkih stranaka i kulturno umjetničkih udruga naveo je samo svaki deseti ispitanik, a jedan je ispitanik dodao da ga vjeronauk potiče na sudjelovanje u crkvenoj nogometnoj sportskoj udruzi. S druge strane, 43,4% ispitanih vjeroučenika ne misli da ih vjeronauk potiče na ikakvo aktivno sudjelovanje u društvenoj zajednici.

Neki od dokumenata Drugog vatikanskog koncila, kao Dekret o apostolatu laika (*Apostolicam actuositatem*) te Pastoralna konstitucija o Crkvi u suvremenom svijetu (*Gaudium et spes*), pozivaju kršćane da svoju kršćansku dužnost prema pravednosti i ljubavi ispunjavaju i tako da „svatko prema vlastitim mogućnostima i obazirući se na potrebe drugoga, pridonosi općem dobru te unapređuje i pomaže javne i privatne ustanove koje služe poboljšavanju uvjeta ljudskog života“ (GS,75), kao i „neka uzmu k srcu da među glavne dužnosti suvremenog čovjeka ubroje društvene obveze i da ih obdržavaju“ (isto). Time Crkva jasno iznosi svoj stav o obvezi aktivnog sudjelovanja i zalaganja svakog kršćanina u životu svoje zajednice.

Rezultati sugeriraju da se i u području aktivnog uključivanja u zajednicu otvara prostor za djelovanje vjeronauka kako bi mladima približio i osvijestio zahtjeve Drugog vatikanskog koncila o potrebi sudjelovanja i zalaganja kršćana za zajedničko dobro, a što uključuje i pripremu mladih za aktivno i odgovorno građanstvo u njihovim zajednicama.

Tablica 17: Sudjelovanje u životu zajednice (M=0,70; st.d.=0,69) (N=145)

Potiče li te vjeronauk i kako, na aktivno sudjelovanje u životu tvoje društvene zajednice?	N	%
1. da	82	56,6
1.a) na sudjelovanje u civilnim udrugama	29	21
1.b) na sudjelovanje u političkim strankama	16	11,6
1.c) na sudjelovanje u crkvenim udrugama	53	38,4
1.d) na sudjelovanje u kulturno-umjetničkim udrugama	15	10,9
1.e) na sudjelovanje u sportskim udrugama	24	17,4
1.f) nešto drugo (što?)	1	0,7
2. ne	63	43,4

6.3.5. Promicanje kulturne različitosti

U kulturno pluralnim društvima danas se od građana traži poštivanje načela jednakosti, ljudskih prava i kulturnog pluralizma, pa se ta načela ugrađuju u politike obrazovanja. Kao vrijednosno usmjeren školski predmet vjeronauk ima osobito važno mjesto u promicanju kulturne različitosti i pluralizma, budući da se time istovremeno promiču i temeljne kršćanske vrijednosti.

U svezi s tim, vjeroučenicima je postavljeno pitanje o tome koliko ih vjeronauk uči poštivanju različitosti i nediskriminaciji te koliko su na vjeronauku stekli konkretna iskustva u promicanju pluralnosti kroz ekumensku i međureligijsku suradnju. Na kraju tog dijela su na Bogardusovoj skali socijalne distance procjenjivali svoj odnos prema pripadnicima različitih vjera i svjetonazora.

6.3.5.1. Poštivanje različitosti

Prvo su ispitanici procjenjivali koliko ih vjeronauk uči poštivati različite društvene skupine, kao što su žene i muškarci, različite rase, nacionalnosti, vjere i uvjerenja, siromašni, invalidne osobe te osobe homoseksualnih sklonosti. Rezultati (Tablica 18) pokazuju da otprilike devet od deset vjeroučenika smatra kako ih vjeronauk „mnogo“ i „jako mnogo“ uči poštivati siromašne (M=4,33; st.d.=1,16) i invalidne osobe (M=4,20; st.d.=1,17). Ti podaci ne iznenađuju, budući da kršćanska vjera, slijedeći Kristova Blaženstva, na prvo mjesto stavlja siromahe. Uz to i Kristovo poistovjećivanje s njima (Mt 25, 40) izričito nalaže skrb za najugroženije. Također se i socijalni nauk Crkve u svom temeljnom određenju za solidarnost,

opredjeljuje za skrb prema siromašnima i potrebnima, što se u praksi očituje i u razgranatoj crkvenoj karitativnoj djelatnosti. Briga o siromasima kao potrebitim članovima društva, obuhvaća i skrb za invalidne osobe, koje su također ovisne o solidarnosti, odnosno pomoći bližnjih.

Između 71% i 79% vjeronaučenika također je izjavilo da ih vjeronauk „mnogo“ i „jako mnogo“ uči poštovati osobe druge rase ($M=4,29$; $st.d.=0,62$), druge nacionalnosti ($M=4,20$; $st.d.=0,77$), žene i muškarce ($M=4,16$; $st.d.=0,70$) te osobe druge vjere ili uvjerenja ($M=4,00$; $st.d.=1,02$), što znači da velika većina ispitanika vidi vjeronauk kao školski predmet koji ih senzibilizira za poštovanje različitosti.

Iznimka su osobe homoseksualnih sklonosti. Čak je 38,6% ispitanika odgovorilo da ih vjeronauk „nimalo“ ne uči, a 18,6% da ih „malo“ uči poštivati osobe koje pripadaju toj skupini ($M=2,83$; $st.d.=1,30$).

Ti se rezultati mogu donekle usporediti s rezultatima socijalne distance prema homoseksualnim osobama iz ranije navedenog istraživanja „Vjera i moral“ (Valković, 1997), koji potvrđuju da, od predloženih sedamnaest društvenih skupina, najveći broj ispitanika, njih 36,3%, želi izbjeći svaki kontakt upravo s homoseksualcima. Nešto manje nepoželjne skupine su ovisnici o drogi (35,0%); nacionalisti (30,9%); alkoholičari (28,6%) i oboljeli od AIDS-a (27,4%). Iako rezultati istraživanja „Vjera i moral“ nisu u potpunosti komparabilni s našim rezultatima, i ovdje se nameće zaključak da su, od svih osjetljivih društvenih skupina, homoseksualne osobe vjeronaučenicima najmanje prihvatljive.

Takav stav vjerojatno je odjek snažnih predrasuda i negativnih stavova koji postoje u društvu prema homoseksualnoj populaciji, a čiji se utjecaj odražava i u nastavi vjeronauka. No, takvim bi se stavovima kršćani, koji doista slijede zahtjeve Evanđelja o ljubavi prema bližnjemu, trebali usprotiviti. Iako se Drugi vatikanski koncil nije izričito bavio pitanjem homoseksualnosti, ipak bi orijentir u tim pitanjima mogli biti zaključci iz Pastoralne konstitucije o crkvi u suvremenom svijetu, *Gaudium et spes*, da se svaka vrsta diskriminacije zasnovana na spolu, rasi, boji kože, društvenom položaju, jeziku ili vjeri, protivi Božjoj volji i kao takvu je treba uklanjati (GS 29,2). Također je vrijedno istaknuti i pastoralnu poslanicu biskupa SAD-a, o čudorednom životu „Živjeti u Isusu Kristu“ (1976.), u kojoj je jedan dio posvećen pitanju homoseksualnosti. Primjenjujući nauk Drugog vatikanskog koncila o dostojanstvu i jednakosti svih osoba izjavljuju da „homoseksualci ne bi smjeli trpjeti od predrasuda protiv njihovih osnovnih ljudskih prava“, navodeći prava na „poštovanje, prijateljstvo i pravdu“ (Mc Fadden, 1998, 351).

Tablica 18: Vjeronauk i poštivanje osjetljivih skupina u društvu (N=145)

Koliko te vjeronauk uči poštivati?	nimalo	malo	osrednje	mного	jako mnogo	M	St.d.
a) podjednako žene i muškarce	4,8	4,8	17,2	39,3	33,8	4,16	0,70
b) osobe drugih rase	2,8	2,8	15,2	43,4	35,9	4,29	0,62
c) osobe drugih nacionalnosti	1,4	6,2	19,3	39,3	33,8	4,20	0,77
d) osobe druge vjere ili uvjerenja	6,2	3,4	19,3	42,1	29,0	4,00	1,02
e) siromašne	0,0	2,8	9,7	33,1	54,5	4,33	1,16
f) invalidne osobe	1,4	2,8	8,3	32,4	55,2	4,20	1,17
g) osobe homoseksualnih sklonosti	38,6	18,6	23,4	10,3	9,0	2,83	1,30

6.3.5.2. Protivljenje diskriminaciji osjetljivih društvenih skupina

Sljedećim pitanjem u ovom dijelu upitnika (Tablica 19) od vjeroučenika se tražilo da procijene koliko ih vjeronauk uči protiviti se diskriminaciji različitih skupina u društvu s gotovo istim česticama kao u prethodnom setu (razlika je jedino što su umjesto žena i muškaraca ovdje navedene samo žene). Uspoređujući odgovore na ta dva pitanja razvidno je da je kod gotovo svih čestica u pitanju o diskriminaciji broj ispitanika (u kategorijama („mnogo“ i „jako mnogo“) manji za 10% - 20%. Primjerice, 62% vjeroučenika je odgovorilo da ih vjeronauk uči protiviti se diskriminaciji osoba druge rase (M=3,91; st.d.=0,97), što je za 17% manje nego u pitanju o tome koliko ih vjeronauk uči poštivati osobe drugih rasa.

Najveći broj ispitanika, između 67% i 70% drži da ih vjeronauk „mnogo“ i „jako mnogo“ uči protiviti se diskriminaciji siromašnih (M=4,23; st.d.=1,16), što je za 18,1% manje nego u pitanju o učenju poštovanja siromašnih te diskriminaciji invalidnih osoba (M=4,10; st.d.=1,17) što je za 20,7% manje nego u pitanju o poštovanju tih osoba. Nadalje, 57,3% ispitanika smatra da ih vjeronauk uči suprotstaviti se diskriminaciji osoba druge nacionalnosti (M=3,83; st.d.=1,09) što je za 15,9% manje nego u pitanju o poštovanju tih osoba. Da ih vjeronauk „mnogo“ i „jako mnogo“ uči protivljenju diskriminaciji osoba druge vjere, izjasnilo se 55,2% ispitanika (M=3,75; st.d.=1,15) što je za 15,9% manje nego u pitanju o poštovanju. Konačno, 62,1% ispitanika također je izjavilo da ih vjeronauk uči suprotstaviti se diskriminaciji žena (M=4,08; st.d.=1,13). Rezultat nije moguće usporediti s pitanjem o poštovanju, jer su njime bili obuhvaćeni žene i muškarci.

Na pitanje o ulozi vjeronauka u učenju protivljenja diskriminaciji osoba homoseksualnih sklonosti, odgovori vjeroučenika gotovo su identični njihovim odgovorima na pitanju o poštovanju te skupine. Skoro tri petine (58%) ih je odgovorilo da ih vjeronauk

tome uči „malo“ ili „nimalo“ ($M=2,91$; $st.d.=1,17$), što potvrđuje prethodni zaključak da se vjeronaukom promiče negativan odnos prema homoseksualnim osobama.

Uspoređujući odgovore na dva pitanja o odnosu prema osjetljivim skupinama, može se zaključiti da učenici smatraju kako ih vjeronauk više uči poštovati osjetljive društvene skupine nego što ih uči aktivno se protiviti diskriminaciji tih skupina. To znači da, prema mišljenju vjeroučenika, vjeronauk promiče zauzimanje za te skupine više na deklarativnoj, a manje na praktičnoj i aktivnoj razini.

Tablica 19: Vjeronauk i protivljenje diskriminaciji osjetljivih društvenih skupina (N=145)

Koliko te vjeronauk uči protiviti se diskriminaciji:	nimalo	malo	osrednje	mного	jako mnogo	M	St.d.
a) osoba druge rase	13,8	9,0	15,2	38,6	23,4	3,91	0,97
b) osoba druge nacionalnosti	13,8	10,3	18,6	35,2	22,1	3,83	1,09
c) osoba druge vjere ili uvjerenja	14,5	11,6	18,6	33,8	21,4	3,75	1,13
d) žena	15,9	6,2	15,9	35,9	26,2	4,08	1,13
e) siromašnih	12,4	6,9	11,0	35,2	34,5	4,23	1,16
f) invalidnih osoba	13,8	6,2	13,1	33,1	33,8	4,10	1,16
g) osoba homoseksualnih sklonosti	35,9	22,1	24,8	8,3	9,0	2,91	1,38

6.3.5.3. Socijalna distanca prema pripadnicima drugih vjera i svjetonazora

U pitanju o socijalnoj distanci korištena je Bogardusova skala u kojoj su se od vjeroučenika tražile samoprocjene odnosa prema pripadnicima osam vjerskih skupina (katolici, pravoslavni, protestanti, muslimani, pripadnici židovstva, Jehovini svjedoci, poklonici Sai Babe, budisti) i ateistima kroz sedam kategorija odnosa. Pozitivni odnosi podrazumijevali su prihvaćanje osoba koji pripadaju tim skupinama kao supružnika, prijatelja, susjeda, kolega na poslu, sugrađana, i posjetitelja zemlje ispitanika, dok je za negativni odnos odabrano protjerivanje iz zemlje.

Očekivano, distribucija odgovora (Tablica 20) pokazuje da bi najveći broj (91,7%) vjeroučenika uspostavio najprisniji, supružnički odnos s pripadnicima svoje, katoličke vjere, No, iznenađuje da su ateisti sljedeća skupina s kojima bi njih 53,8% uspostavilo supružnički odnos. Nakon toga su protestanti (35,2%), pravoslavci (30,3%), Židovi i budisti (24,8%) te muslimani (24,1%), dok su poklonici Sai Babe (13,1%) i Jehovini svjedoci (10,3%) ispitanicima najmanje poželjni kao supružnici.

Što se prijateljstva tiče, postotci prihvaćanja naglo se povećavaju za pripadnike svih skupina. Za prihvaćanje prijateljstva s katolicima izjasnilo se 99,3% ispitanika, a za pripadnike ostalih skupina između 71% i 84%. Izuzetak su Jehovini svjedoci i poklonici Sai Babe koje bi kao prijatelje prihvatilo oko dvije petine ispitanika.

Broj ispitanika koji bi prihvatili pripadnike drugih skupina povećava se što je stupanj bliskosti manji. Tako bi za najmanji stupanj bliskosti, posjetitelja/icu svoje zemlje, između 92% i 100% ispitanika prihvatilo pripadnike svih skupina, dok bi Jehovine svjedoke i pripadnike Sai Babe na takav način prihvatilo njih nešto manje od 80%.

Sukladno tim odgovorima, najveći broj ispitanih vjeroučenika (oko jedne petine) bi iz svoje zemlje izbacio Jehovine svjedoke i pripadnike Sai Babe. Za to bi se odlučilo između 3% i 7% ispitanika kad je riječ o pripadnicima ostalih vjera ili svjetonazora, s izuztkom katolika koje ni jedan ispitanik ne bi izbacio iz svoje zemlje.

Iz navedenih rezultata Bogardusove skale socijalne distance razvidno je da je prihvaćanje obrnuto proporcionalno stupnjevima bliskosti, odnosno da prihvaćanje raste što je stupanj bliskosti niži. U svezi s tim, za očekivati je da vjeroučenici za supružnike priželjkuju pripadnike svoje vjere, ali je iznenađenje da su sljedeći najpoželjniji supružnici – ateisti. Pozitivan je pokazatelj da ispitanici u visokom postotku (od 70%-100%) pokazuju otvorenost prema pripadnicima različitih vjera i svjetonazora kad je riječ o prijateljstvu, susjedstvu, radnom mjestu, sugrađanskom statusu i posjetiteljima svoje zemlje. Izuzetak su Jehovini svjedoci i poklonici Sai Babe koji su u svim ispitanim odnosima vjeroučenicima najmanje prihvatljivi, zbog čega bi ih jedna petina i protjerala iz Hrvatske.

Tablica 20: Bogardusova skala socijalne distance u postotcima (N=145)

Na koji odnos bi pristao/la s pojedinim pripadnikom određene vjere ili uvjerenja?							
	prihvatio/la bih ga/nju kao:						protjerao/la bih ga/ nju iz svoje zemlje
	supruga/u	prijatelja/icu	susjeda/u	kolegu/icu s posla	sugrađanina/ sugrađanku	posjetitelja/icu moje zemlje	
Pravoslavac/ka	30,3	78,6	88,3	88,3	91,7	94,5	5,5
Protestant/ica	35,2	82,8	88,3	90,3	93,8	97,2	2,8
Musliman/ka	24,1	82,1	89,7	93,8	93,8	96,6	3,4
Židov/ka	24,8	73,1	84,8	86,2	91,0	94,5	5,5
Jehovin svjedok/kinja	10,3	37,9	53,8	55,9	66,9	77,9	22,1
Poklonik/ca Sai Babe	13,1	42,8	57,2	61,7	72,4	80,7	19,3
Budist/kinja	24,8	70,7	80,7	83,4	91,0	94,5	5,5
Katolik/kinja	91,7	99,3	97,9	98,6	99,3	100	0
Ateist/kinja	53,8	84,1	86,9	88,3	91,7	92,4	7,4

Metodom t-testa ispitivali smo postoje li razlike među spolovima u rezultatima na Bogardusovoj skali socijalne distance u kojoj je uzet u obzir rezultat zbroja svih subskala uz izuzeće kategorije katolika, tj. uzet je kompozitni rezultat. Dobiveni t-test iznosi $t=0,9$; $df=143$; $p=0,369$, što nema statističku značajnost. No, mladići su ukupno pokazali povoljniji odnos prema muslimanima ($M= 6,17$) od djevojaka ($M=5,65$), što znači da su djevojke netolerantnije prema pripadnicima te skupine vjerojatno zbog podređenog položaja žena u islamskoj kulturi.

6.3.5.4. Korelacija faktora religioznosti i kompozitnog rezultata Bogardusove skale

U kontekstu ispitivanja skale socijalne distance istražili smo korelaciju između pojedinih faktora religioznosti, izlučenih faktorskom analizom i kompozitnog rezultata Bogardusove skale socijalne distance (Tablica 21). Dobivene su negativne korelacije s tri faktora, od kojih je najveća statistička značajnost kod trećeg faktora, „vjerska isključivost“ ($p=0,01\%$), zatim nešto manja značajnost kod prvog i drugog faktora: „vjera životna snaga“ i

„normativni vid vjere“, ($p=0,05\%$), dok su preostala dva faktora, „vjera kao ograničavanje“ i „Božja apsolutnost“, imala pozitivnu korelaciju, ali bez statističke značajnosti.

To znači da su ispitanici koji iskazuju više rezultate u faktoru „vjerske isključivosti“, manje skloni prihvaćati osobe različitih vjera ili uvjerenja, što je očekivano. Također, korelacija između prvog i drugog faktora religioznosti („vjera životna snaga“ i „normativni vid vjere“) i kompozitnog rezultata Bogardusove skale sa značajnošću od $0,05\%$, govori o tome da ispitanici kojima je vjera životna snaga, kao i oni koji više poštuju normativni vid vjere, u manjoj mjeri prihvaćaju osobe druge vjere ili uvjerenja.

Tablica 21: Korelacija faktora religioznosti i Bogardusove skale

	faktor 1. Vjera-životna snaga	faktor 2. Normativni vid vjere	faktor 3. Vjerska isključivost	faktor 4. Vjera kao ograničavanje	Faktor 5. Božja apsolutnost
Bogardusova skala kompozitni rezultat	-0,186 (*)	-0,204 (*)	-0,371 (**)	0,065	-0,158

Napomena. (* $p = 0,05\%$; ** $p = 0,01\%$)

6.3.5.5. Iskustva o ekumenskoj i međureligijskoj suradnji

Slijedećim dvama pitanjima iz ovog dijela upitnika provjeravalo se koliko su ispitanici kroz vjeronauk bili upoznati s ekumenskom i međureligijskom zadaćom te kakva su iskustva stekli o ekumenskoj i međureligijskoj suradnji, što u vjeronaučnoj nastavi predstavljaju vid interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

Drugi vatikanski koncil (1962-1965.) započeo je otvaranje Crkve prema suvremenom svijetu što je, između ostaloga, označilo početak otvaranja i približavanja drugim kršćanskim Crkvama kao i prema nekršćanskim religijama. Ta su nastojanja iznesena u koncilskim dokumentima, Dekretu o ekumenizmu *Unitatis redintegratio* (UR) i Deklaraciji o odnosu Crkve prema nekršćanskim religijama *Nostra aetate* (NA). Ekumenizam označava trajno nastojanje oko zbližavanja, suradnje i jedinstva svih kršćana, koje se temelji na traženju i otkrivanju onoga što je kršćanima zajedničko, a otklanjanju onoga što ih razdvaja te kao takvo mora biti i trajna zadaća svakog katolika.

U tu zadaću također ulazi i obveza bratskog ponašanja prema pripadnicima nekršćanskih religija koje „nerijetko odražavaju zraku one Istine što prosvjetljuje sve ljude“ (NA 2, 2) pa Crkva potiče svoje vjernike da „razborito i s ljubavlju putem razgovora i suradnje sa sljedbenicima ostalih religija, svjedočeći kršćansku vjeru i život, priznaju, čuvaju i promiču ta duhovna i moralna dobra kao i dotične socijalno - kulturne vrednote“ (NA 2, 2).

Ispitanicima je u svezi s tim ponuđeno sedam načina ili mogućnosti stjecanja iskustava međureligijske i ekumenske suradnje, od prijateljskih susreta s pripadnicima kršćanskih i drugih religija, posjećivanja njihovih vjerskih zajednica, zajedničkih dobrotvornih akcija, molitvenih, umjetničkih i sportskih susreta do razgovora na vjeronauku o zajedničkim vrijednostima svih religija. Ispitanici su imali mogućnost višestrukog izbora.

Podaci u Tablici 22 pokazuju da je čak 80% ispitanika steklo neka iskustva o ekumenskoj i međureligijskoj suradnji, dok ih 20% u vjeronauku o tome nije steklo nikakva iskustva ($M=4,91$; $st.d.=2,94$). Najviše ispitanika (47,5%) je kao pozitivno iskustvo navelo „razgovor na vjeronauku o vrijednostima koje su svim religijama zajedničke“, 14,1% ih je potvrdilo „prijateljske susrete s pripadnicima kršćanskih i drugih religija“, 10,6% „zajedničke dobrotvorne akcije s pripadnicima kršćanskih i drugih religija“, oko 9% „zajedničke molitvene susrete“ i „sportske susrete“. Manji broj ih je spomenuo „posjećivanje vjerskih zajednica kršćanskih i drugih religija“ (6,6%), a najmanje ih je stjecalo ekumenska i međureligijska iskustva kroz „umjetničke susrete s pripadnicima kršćanskih i drugih religija“ (3,5%).

Prema odgovorima ispitanika može se zaključiti da se u programu školskog vjeronauka donekle naglašava važnost ekumenizma i međureligijskog dijaloga te da ispitanici o tome stječu izvjesna iskustva. Znanja i iskustva o ekumenizmu te ekumenskoj i međureligijskoj suradnji izravno pridonose interkulturalnom i interreligijskom obrazovanju učenika, koje je kao jedna od dimenzija obrazovanja za demokratsko i aktivno građanstvo od presudne važnosti u današnjem pluralnom društvu. Vjeroučenicima se kroz taj vid obrazovanja pruža mogućnost upoznavanja i izgrađivanja poštovanja drugih i drukčijih, kao i stjecanja vještina za borbu protiv stereotipa, predrasuda, diskriminacije i nejednakosti što u konačnici pridonosi društvenoj inkluziji.

No, podatak da dio vjeroučenika vjeronauk nije otvorio prema drugim kršćanskim i nekršćanskim religijama, upućuje na to da bi u vjeronauka trebalo više pozornosti posvetiti interkulturalnim i interreligijskim sadržajima koji pridonose senzibiliziranju i otvaranju učenika prema pluralnim vrijednostima.

Tablica 22: Iskustva o ekumenskoj i međureligijskoj suradnji (M=4,91; st.d.=2,94) (N=145)

Jesi li kroz vjeronauk stekao/la iskustvo ekumenske i međureligijske suradnje?	N	%
1. da	116	80%
1.a) kroz prijateljske susrete s pripadnicima kršćanskih i drugih religija	28	14,1%
1.b) posjećivanjem vjerskih zajednica kršćanskih i drugih religija	13	6,6
1.c) zajedničke dobrotvorne akcije s pripadnicima kršćanskih i drugih religija	21	10,6
1.d) zajedničke molitvene susrete s pripadnicima kršćanskih i drugih religija	18	9,1
1.e) umjetničke susrete s pripadnicima kršćanskih i drugih religija	7	3,5
1.f) sportske susrete s pripadnicima kršćanskih i drugih religija	17	8,6
1.g) razgovorom na vjeronauku o vrijednostima koje su svim religijama zajedničke	94	47,5%
2. ne	29	20%

U procjeni doprinosa vjeronauka stjecanju ekumenskog i međureligijskog iskustva nije nađena statistički značajna razlika između vjeroučenica i vjeroučenika ($\chi^2=0,645$; $p>0,05$).

6.3.6. Učenje o europskim i globalnim temama

S obzirom da se u suvremenom odgoju i obrazovanju naglašava važnost osvještavanja učenika o sveopćoj povezanosti u svijetu kao i njihovo osposobljavanje za život u susretu s globalnim izazovima, bilo je važno ispitati mišljenje vjeroučenika o tome koliko ih vjeronauk priprema za takve izazove. U skladu s tim, postavljeno im je pitanje o tome koliko su kroz vjeronauk naučili o europskim temama (bliskost europskih naroda, važnost europskih integracija) i o očuvanju nacionalnog identiteta te koliko su izgradili odgovarajuće stavove i osobine, kao što je kritički stav prema suvremenim događajima, pripadnost globalnoj ljudskoj obitelji, odgovornost pojedinca za Zemlju, prihvaćanje „zlatnog pravila“ te osjećaj povezanosti svih ljudi na Zemlji.

Iz Tablice 23 razvidno je da oko dvije trećine ispitanika (63,4% u zbirnim kategorijama „jako mnogo“ i „mnogo“) drži da ih vjeronauk uči o potrebi prihvaćanja „zlatnog pravila,“ (M=4,20; st.d.=0,77), što i ne začuđuje, jer je „zlatno pravilo“ evandeoski zahtjev Isusa Krista koji je važan dio vjeronaučne nastave („Sve, dakle, što želite da ljudi vama čine, činite

i vi njima. To je, doista, Zakon i Proroci.“, Mt7,12). No, s obzirom da je riječ o univerzalnom kršćanskom moralnom zahtjevu, iznenađuje da je četvrtina ispitanika odgovorila „osrednje“.

Nešto više od polovice ispitanika potvrdilo je da ih vjeronauk „mnogo“ i „jako mnogo“ uči o „odgovornosti svakog pojedinca za sadašnjost i budućnost Zemlje“ (M=3,75; st.d.=0,89) te o „povezanosti svih ljudi na Planetu“ (M=3,62; st.d.=0,92). Polovica ih je također navela da u nastavi vjeronauka uče „o potrebi očuvanja svačijeg nacionalnog identiteta (M=3,45; st.d.=0,88).“. Nešto više od dvije petine (43,4%) je još izjavilo da ih vjeronauk uči „osjećaju pripadnosti globalnoj ljudskoj obitelji“ (M=3,37; st.d.=0,87). Glede potonjeg rezultata, s obzirom da se radi o vjeroučenicima katolicima, očekivalo bi se da vjeronauk više naglašava sveopćost i univerzalnost kršćanske poruke, namijenjene svakom čovjeku, jeziku, kulturi, društvu i civilizaciji. No, ono što još više iznenađuje jest da je otprilike troje od deset učenika za sve prethodne čestice odabralo odgovor „osrednje“. Takav udio u čestici o nacionalnom identitetu osobito iznenađuje kad se uzme u obzir zalaganje Crkve kroz povijest u očuvanju hrvatskog identiteta.

Vjeronauk znatno manje uči „o kritičkom prosuđivanju događaja u današnjem svijetu“, a još manje „o bliskosti europskih naroda“ i „o važnosti sudjelovanja u europskim integracijama“. Oko trećine (37,2% u zbirnim kategorijama „mnogo“ i „jako mnogo“) pozitivno je procjenilo ulogu vjeronauka u razvoju kritičke perspektive (M=3,37; st.d.=0,82), što nije dovoljno za razvoj samosvjesnog pojedinca i građanina koji će znati analizirati, propitivati, vrednovati i na tim temeljima donositi odluke, pa bi se razvoju kritičkog prosuđivanja u vjeronauku trebala posvetiti veća pozornost. Još manje (25,5%) ih misli da ih vjeronauk uči „o bliskosti europskih naroda“ „osrednje“ (M=3,04; st.d.=0,95), a najmanje (17,2%) „o važnosti sudjelovanja u europskim integracijama“ (M=2,47; st.d.=0,94). Iako je jedno od važnih načela u vjeronaučnoj nastavi načelo korelacije između vjere i kulture, odnosno vjere i konkretnog života, iz odgovora na posljednje dvije čestice to se ne bi moglo zaključiti.

Prema rezultatima odgovora na prethodni set pitanja može se zaključiti da gotovo polovica ispitanika smatra kako ih vjeronauk najviše uči univerzalnim humanim i kršćanskim vrijednostima, kao što je „zlatno pravilo“, odgovornost i povezanost svih ljudi u globalnoj zajednici, ali i čuvanju nacionalnog identiteta. Istovremeno ih vjeronauk manje uči kritičkom prosuđivanju, a najmanje bliskosti europskih naroda i važnosti europskih integracija. To donekle iznenađuje, s obzirom da je u vrijeme provođenja upitnika Hrvatska očekivala skori pristup Europskoj uniji, pa se moglo očekivati da se i na vjeronauku više obrađuje ta aktualna tema s vjerničkog gledišta.

Tablica 23: Vjeronauk, europske i globalne teme (N=145)

Koliko te vjeronauk uči o sljedećem?	nimalo	malo	osrednje	mnogo	jako mnogo	M	St.d.
a) o bliskosti europskih naroda	13,8	24,8	35,9	19,3	6,2	3,04	0,95
b) o važnosti sudjelovanja u europskim integracijama	20,0	24,8	37,9	13,8	3,4	2,47	0,94
c) o potrebi očuvanja svačijeg nacionalnog identiteta	7,6	15,9	26,2	37,2	13,1	3,45	0,88
d) o kritičkom prosuđivanju događaja u današnjem svijetu	11,7	17,2	33,8	31,0	6,2	3,37	0,82
e) o osjećaju pripadnosti globalnoj ljudskoj obitelji	6,2	15,9	34,5	33,1	10,3	3,37	0,87
f) o odgovornosti svakog pojedinca za sadašnjost i budućnost Zemlje	5,5	8,3	28,3	37,9	20,0	3,75	0,89
g) o potrebi prihvaćanja „zlatnog pravila“ (učini drugom ono što želiš da drugi učini tebi) koji je temelj „globalnog etosa“	5,5	6,9	24,1	24,1	39,3	4,20	0,77
h) o međusobnoj povezanosti svih ljudi na Planetu	5,5	11,7	29,7	36,6	16,6	3,62	0,92

6.3.7. Struktura komponenti povezanosti vjeronauka i učenja za demokratsko građanstvo: faktorska analiza

Za faktorsku analizu korišten je skup od 35 čestica koje su preuzete iz tablica upitnika za ispitivanje stavova učenika o tome koliko vjeronauk promiče demokratske vrijednosti. U obzir su uzeti setovi pitanja br. 16., 21., 22. i 27., koji su se odnosili na vrijednosti demokratskog društva (16. pitanje), demokracije i ljudskih prava (21. pitanje), poštovanje osjetljivih skupina u društvu (22. pitanje) te o europskim i globalnim vrijednostima (27. pitanje). Izostavljeni su setovi pitanja koji su se odnosili na elemente vjeronaučne nastave (pitanja 17., 18., 19. i 20.) jer oni nisu direktno povezani s demokratskim vrijednostima, nego posredno, te pitanja 23., koje se odnosilo na protivljenje diskriminaciji osjetljivih skupina, a koja se uspoređujući čestice razlikuje od pitanja 22. jedino u jednoj čestici (umjesto spominjanja muškaraca i žena, kod protivljenja diskriminaciji, spominje samo žene).

Iz ovoga skupa faktorskom je analizom izlučeno sedam faktora (latentne dimenzije) (Tablica 24). S obzirom na saturaciju čestica na pojedinim faktorima redosljed faktora je sljedeći:

Prvi faktor može se označiti kao faktor „vrijednosti demokracije“, jer su u njemu okupljene sve najvažnije vrijednosti demokracije, od ljudskih prava i sloboda, odgovornosti, nenasilja, snošljivosti, pravednosti, jednakosti do djelovanja za dobrobit svih. On saturira čestice iz 16. pitanja i to:

- „odgovornost za vlastita djela“: 0.615
- „solidarnost“: 0.670
- „ljudska prava i slobode“: 0.728
- „nenasilje“: 0.780
- „snošljivost prema različitosti“: 0.728
- „pravednost“: 0.736
- „djelovanje za dobrobit svih“: 0.650
- „jednakost“: 0.747.

Ujedno taj faktor objašnjava 34,5% varijance.

U drugom faktoru, nazvanom „jednakost“, prepoznaje se stav o jednakosti svih ljudi kojima bez razlike pripadaju sva ljudska prava, gdje se u jednakosti prepoznaju podjednako muškarci i žene, osobe drugih rasa, nacija, vjera, siromašne i invalidne osobe, ali ipak ne i osobe homoseksualnih sklonosti prema kojima se, nažalost niti na vjeronauku, ne promiče dovoljno stav o jednakosti svih ljudi bez razlike. Faktor „jednakost“ saturira jednu česticu iz pitanja 21. i to:

- „ljudska prava pripadaju svakom čovjeku bez razlike“: 0.601,

te šest čestica iz pitanja 22.:

- „podjednako žene i muškarce“: 0.668
- „osobe druge rase“: 0.816
- „osobe druge nacionalnosti“: 0.732
- „osobe druge vjere ili uvjerenja“: 0.614
- „siromašni“: 0.790
- „invalidne osobe“: 0.740,

a u tom se faktoru objašnjava 8,1% varijance.

Treći faktor mogao bi se nazvati „otvorenost“ jer ukazuje na europsku i globalnu orijentaciju te obuhvaća bliskost europskih naroda i važnost europskih integracija, značenje kritičnosti u prosuđivanju događaja i važnost odgovornosti za Zemlju, koja pak izrasta iz osjećaja pripadnosti globalnoj zajednici. No, faktor „otvorenosti“ saturira i česticu o potrebi očuvanja svačijeg nacionalnog identiteta što pak govori o težnji za jednakošću u različitosti,

kao i svijesti o jednakosti svih bez obzira na razlike u današnjoj globaliziranom svijetu. Ovaj faktor „otvorenost“ saturira sedam čestica iz pitanja br. 27:

- „o bliskosti europskih naroda“: 0.858
- „o važnosti sudjelovanja u europskim integracijama“: 0.871
- „o potrebi očuvanja svačijeg nacionalnog identiteta“: 0.663
- „o kritičkom prosuđivanju događaja u današnjem svijetu“: 0.716
- „o osjećaju pripadnosti globalnoj ljudskoj obitelji“: 0.615
- „o odgovornosti svakog pojedinca za sadašnjost i budućnost Zemlje“: 0.672
- „o međusobnoj povezanosti svih ljudi na planetu“: 0.416.

Trećim se faktorom objašnjava 7,1% varijance.

Četvrti faktor usmjeren je na povezanost demokracije i ostvarivanja ljudskih prava, ali i odgovornosti koja prati ta prava te bi se mogao nazvati „neodvojivost demokracije i ljudskih prava“. Ovdje se demokracija i njeni zakoni prihvaćaju kao najbolji politički okvir za ostvarivanje svih ljudskih prava, a među njima i prava na vjeroispovijest. Ujedno se, što je za kršćane i razumljivo, potvrđuje bliskost temeljnih vrijednosti kršćanstva i demokracije, što podrazumijeva i nužnost zalaganja svakog kršćanina za demokraciju i demokratske vrijednosti. Ovdje je saturirano šest čestica iz pitanja br. 21. i to:

- „ljudska prava su neodvojiva od odgovornosti“: 0.547
- „demokratski zakoni najbolje su jamstvo uživanja i zaštite ljudskih prava“: 0.715
- „demokracija je najbolji poredak za ostvarivanje ljudskih prava“: 0.769
- „demokracija je najbolji politički okvir za ostvarivanje slobode vjeroispovijesti“: 0.644
- „aktivna obrana ljudskih prava zadaća je svakog kršćanina“: 0.546
- „kršćanstvo i demokracija su bliski po svojim temeljnim vrijednostima“: 0.644.

Četvrtim se faktorom objašnjava 4,9% varijance.

Peti faktor, „ograničenost demokracije“ problematizira demokraciju u kontekstu morala i moralnih vrijednosti, dovodi u pitanje slobodu koju pruža demokracija, a koja može biti potencijalna opasnost za moralne vrijednosti, a time i za vjeru koja ih promiče. Demokracija se tu sagledava isključivo kroz negativnu prizmu, kao nužno zlo i remetilački element općeprihvaćenih moralnih vrijednosti. Čestice koje peti faktor saturira pripadaju 21. pitanju:

- „demokracija je nužno zlo“: 0.710
- „demokratski poredak dovodi u pitanje moralne vrijednosti“: 0.715

- „demokratski poredak otvara preveliki prostor slobodama na području morala“: 0.359,

a ovim se faktorom objašnjava 4,5% varijance.

Šesti faktor, „globalna međupovezanost“ ujedinjuje potrebu prihvaćanja globalne etike i međusobnu povezanost svih ljudi na planetu te ukazuje na shvaćanje kršćanske univerzalnosti i bliskosti sa svim ljudima. On saturira dvije čestice iz pitanja 27.:

- „o potrebi prihvaćanja „zlatnog pravila“ koji je temelj „globalnog etosa“: 0.798
- „o međusobnoj povezanosti svih ljudi na Planetu“: 0.527

te objašnjava 3,9% varijance.

Sedmi faktor „selektivno neprihvatanje“ zanimljiv je jer negativno saturira česticu patriotizam, kao jednu od vrijednosti u demokratskom društvu, ali i potrebu poštovanja osoba homoseksualnih sklonosti, gdje je vidljivo da oni ispitanici koji su se iskazali više na patriotizmu, smatraju da vjeronauk manje uči poštovati osobe homoseksualnih sklonosti. Saturirane čestice pripadaju pitanju br.16. i to:

- „patriotizam“: -0.536

te pitanju br.22:

- „poštovanje osoba homoseksualnih sklonosti“: 0.443.

Posljednji faktor ujedno korespondira s prethodno iskazanim rezultatima u pitanjima 22. i 23., koja ispituju koliko vjeronauk uči poštovati osobe homoseksualnih sklonosti te koliko uči protiviti se diskriminaciji tih osoba. Ispitanici su tada iskazali stav da ih vjeronauk jako malo uči poštovati kao i protiviti se diskriminaciji osoba homoseksualnih sklonosti (za razliku od poštovanja drugih osjetljivih skupina). Tim se faktorom objašnjava 2,9% varijance.

Tablica 24: Struktura faktorskih dimenzija demokratskih vrijednosti

	Faktor1*	Faktor2*	Faktor3*	Faktor4*	Faktor5*	Faktor6*	Faktor7*
Solidarnost		.416					
Odgovornost za vlastita djela	.615						
Ljudska prava i slobode	.728						
Nenasilje	.780						
Snošljivost prema različitosti	.728						
Patriotizam							-.536
Pravednost	.736						
Djelovanje za dobrobit svih	.650						
Jednakost	.747						
Ljudska prava pripadaju svakom čovjeku bez razlike		.601					
Ljudska prava su neodvojiva od odgovorosti				.547			
Demokratski zakoni najbolje su jamstvo uživanja i zaštite ljudskih prava				.715			
Demokracija je nužno zlo					.710		
Poštujući ljudska prava svaki kršćanin pridonosi razvoju ljudske zajednice							
Demokracija je najbolji poredak za ostvarivanje ljudskih prava				.769			
Demokratski poredak dovodi u pitanje moralne vrijednosti					.715		
Demokracija je najbolji politički okvir za ostvarivanje slobode vjeroispovijesti				.644			
Aktivna obrana ljudskih prava zadaća je svakog kršćanina				.546			

Tablica 24: Struktura faktorskih dimenzija demokratskih vrijednosti (nastavak)

	Faktor1*	Faktor2*	Faktor3*	Faktor4*	Faktor5*	Faktor6*	Faktor7*
Demokratski poredak otvara preveliki prostor slobodama na području morala					.701		
Kršćanstvo i demokracija su bliski po svojim temeljnim vrijednostima				.644			
Podjednako žene i muškarce		.668					
Osobe drugih rasa		.816					
Osobe drugih nacionalnosti		.732					
Osobe druge vjere ili uvjerenja		.614					
Siromašne		.790					
Invalidnih osobe		.740					
Osobe homoseksualnih sklonosti							.443
O bliskosti europskih naroda			.858				
O važnosti sudjelovanja u europskim integracijama			.871				
O potrebi očuvanja svačijeg nacionalnog identiteta			.663				
O kritičkom prosuđivanju događaja u današnjem svijetu			.716				
O osjećaju pripadnosti globalnoj ljudskoj obitelji			.615				
O odgovornosti svakog pojedinca za sadašnjost i budućnost Zemlje			.672				
O potrebi prihvaćanja «globalne etike»						.798	
O međusobnoj povezanosti svih ljudi na Planetu						.527	

Korelacijom faktora demokratskih vrijednosti i varijable spola statistički značajna razlika nije nađena, osim kod petog faktora „negativni odnos prema demokraciji“, u kojemu vjeroučenici imaju više rezultate od vjeroučenica ($p=0,01\%$). Dakle, u ovom su se uzorku, mladići iskazali kao oni koji s većom sumnjom gledaju na demokraciju i doživljavaju je kao opasnost za moral i vjeru nego djevojke, što bi moglo ukazivati na veću privrženost muških ispitanika vrijednostima tradicije, a u tom kontekstu i vrijednostima vjere kao čuvarice tradicije. To je donekle i razumljivo budući da tradicija podržava pretežno patrijarhalne vrijednosti koje kao takve privilegiraju muške članove društva, pa oni u negativnim stavovima prema demokraciji iskazuju bojazan od mogućeg gubitka privilegiranog statusa koji bi im mogla donijeti demokracija.

Time je završena analiza i interpretacija rezultata dobivenih provedbom upitnikom kojim su se ispitivali stavovi vjeroučenika maturanata o promicanju demokratskog i aktivnog građanstva kroz nastavu katoličkog vjeronauka.

7. ZAKLJUČAK

Uloga obrazovanja u formiranju aktivnih, odgovornih i informiranih građana u svijetu neprekidnih promjena i sve većih razlika, prepoznaje se danas kao ključna za promicanje snošljivog i pravednog demokratskog društva utemeljenog na načelima ljudskih prava i sloboda. Značenje koje se na tom području pridaje obrazovanju potvrđuju i projekti Vijeća Europe i Europske unije vezani uz obrazovanje za demokratsko, aktivno, odnosno participativno građanstvo. Ti projekti imaju za cilj pripremati mlade i odrasle za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskim procesima. Promatrajući u tom kontekstu religijsko obrazovanje/vjeronauk kao konkretizaciju slobode vjeroispovijesti te demokratski okvir koji slobodi vjeroispovijesti osigurava najpotpunije uvjete izražavanja, istražili smo stavove vjeroučenika maturanata o tome koliko katolički vjeronauk svojom dijaloškom, ekumenskom i međureligijskom otvorenošću te promicanjem kršćanskih i humanih vrijednosti, može pridonositi učenju za demokratsko i aktivno građanstvo. Prema rezultatima istraživanja Batarelo i suradnika (2010), vjeronauk je jedan od predmeta koji u našim osnovnim školama najviše promiče demokratska obilježja nastave (isto, 88), kao što su povezivanje nastavnih tema sa svakodnevnim životom učenika, poticanje na slobodno izražavanje vlastitog mišljenja i bavljenje temama suživota u različitosti, odgovornosti i mira.

Novija međunarodna i regionalna istraživanja koja se bave pitanjem povezanosti religioznosti i vrijednosti mladih (*World Values Survey*¹⁴⁹; *European Values Survey*¹⁵⁰; *Youth and Religion*¹⁵¹; Ziebertz i Riegel, ur., 2009) ukazuju na trend jačanja sekularno-racionalnih vrijednosti i vrijednosti samoostvarenja, što se uklapa u nastavak procesa sekularizacije, individualizacije i relativizacije vrijednosti u današnjem svijetu. Gotovo sva istraživanja religioznosti bilježe pad vjerovanja (osim vjerovanja u Boga) i religijske prakse te restrukturiranje religioznosti od tradicionalnog tipa prema individualnom tipu. Dio tog procesa je i selektivni odnos prema religijskim vjerovanjima, osobito na području društvenog i seksualnog morala, a ogleda se u tome da mladi ne smatraju kako je nespojivo biti religiozan i u isto vrijeme imati stavove suprotne učenju Crkve. Zanimljiva je i pozitivna korelacija između učestalosti religijske prakse mladih u Americi i djelovanja u društvenoj

¹⁴⁹ Dostupno na: <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp>. (07.10.2014.).

¹⁵⁰ Dostupno na: www.europeanvaluesstudy.eu/frmShowpage?v_page_id=115844444893828. (07.10.2014.).

¹⁵¹ Dostupno na: <http://youthandreligion.nd.edu/research-findings/reports/>. (10.09.2014.).

zajednici, osobito volontiranja¹⁵², što upućuje na motivacijsku snagu vjere u području građanske angažiranosti.

Brojna istraživanja potvrđuju porast važnosti vjere i religijske samoidentifikacije među mladima i odraslima u Hrvatskoj (Valković, 1998; Goja, 2000; Mandarić, 2000; Skledar, 2000; Ilišin i Radin, 2002; Marinović-Jerolimov, 2005; Črpić i Zrinščak, 2010; Ilišin i sur., 2013), osobito u usporedbi s predemokratskim razdobljem. To se može tumačiti reakcijom na dugogodišnju sustavnu ateizaciju tijekom socijalističkog režima kao i stanovitom retradicionalizacijom društva i vraćanjem tradicionalnim vrijednostima. Hrvatska se po postotku onih koji vjeruju u Boga i kojima je vjera važna u životu svrstala u sam vrh visoko „vjerujućih“ europskih država (Baloban i sur., 2014).

Istraživanja vrijednosti hrvatskih mladih, pokazuje da prva mjesta obično zauzimaju ljubav, zdravlje, prijateljstvo, obitelj, poštenje. Vjera se najčešće nalazi na donjem dijelu ljestvice, a bavljenje politikom obično zauzima posljednje mjesto (Mandarić, 2000; Ilišin i sur., 2013). Visoko na ljestvici vrijednosti mladih, također se nalaze slobode i prava pojedinca te pluralnost društva (Ilišin i Radin, 2000; Domović i sur., 2004; Spajić-Vrkaš i Ilišin, 2005), što mlade u Hrvatskoj čini bliskima mladima u Europi (*European Values Survey*¹⁵³; Ziebertz i Riegel, ur., 2009).

Glede iskazivanja religioznosti, naše je istraživanje vjeroučenika maturanata ukazalo na mnoge sličnosti s europskim i ranijim hrvatskim istraživanjima mladih. Primjerice, ispitanici se u najvećem postotku izjašnjavaju kao vjernici sa selektivnim stavom prihvaćanja nauka svoje vjere. Prisutan je i pad religiozne prakse kao najvidljivijeg izričaja vjere, dok religiozno iskustvo velik broj ispitanika vidi kao iskustvo Božje blizine i ljubavi koja im je oslonac u teškoćama života.

Posebno nas je zanimalo koliko su vjeroučenici maturanti napredovali prema zrelosti vjere i njezinoj autentičnosti, koja se najviše iskazuje kroz dimenzije vjerske otvorenosti, kritičnosti te integriranosti ovih vrijednosti u vlastitoj životnoj praksi, budući da su te vrijednosti ujedno i odlike aktivnog građanina. Rezultati potvrđuju visoku razinu otvorenosti vjeroučenika na općoj razini kada se, primjerice, propituje odnos prema drugim religijama. Istovremeno su vjeroučenici manje otvoreni na konkretnijoj razini, kad se postavi pitanje spasenja pojedinca koji nije vjernik i spasenje prema kriteriju milosrdnosti prema bližnjemu. Uzrok tomu može biti nedovoljna informiranost vjeroučenika o moralno-etičkim kriterijima kršćanske vjere ili pak njihovo nesnalaženje u primjeni tih kriterija na praktični život.

¹⁵² Dostupno na: <http://youthandreligion.nd.edu/research-findings/reports/>. (10.09.2014.).

¹⁵³ Dostupno na: www.europeanvaluesstudy.eu/frmShowpage?v_page_id=115844444893828. (07.10.2014.).

Ispitanici u vrlo visokom postotku (od dvije trećine do 100%) iskazuju otvorenost prema pripadnicima gotovo svih odabranih vjera i svjetonazora (s izuzetkom Jehovinih svjedoka i poklonika Sai Babe), bilo da je riječ o sklapanju prijateljstva, poželjnosti osobe kao susjeda, kolege/ice na poslu, sugrađana/ke ili posjetitelja/ice svoje zemlje. Za najprisniji odnos (supružnički) najveći broj bi prihvatili katolika/kinju, što je i očekivano, no, pomalo je neočekivano da bi za supružnike, odmah nakon katolika, prihvatili ateiste. U socijalnoj distanci prema pripadnicima drugih religija, nema statistički značajne razlike između vjeroučenica i vjeroučenika. Međutim, mladići su nešto otvoreniji prema pripadnicima islamske vjeroispovijesti od djevojaka. Uzrok tome možda je veća osjetljivost vjeroučenica na podređeni položaj žena u islamu.

Korelacijom faktora religioznosti s kompozitnim rezultatom skale socijalne distance, dobivene su statistički značajne negativne korelacije s faktorima vjerske isključivosti i vjere kao životne snage. To znači da vjeroučenici koji se nalaze više u oba faktora manje prihvaćaju osobe druge vjere ili uvjerenja.

Nadalje, vjeroučenici pokazuju određenu nesigurnost po pitanju kritičnosti prema pojedinim crkveno-povijesnim događajima, što se može pripisati njihovoj nedovoljnoj informiranosti o tim temama.

Interiorizaciju kršćanskih vrijednosti u vlastiti život ispitanici više sagledavaju kroz praktični i socijalni aspekt života (činiti dobro, živjeti pošteno, uspostaviti bolje odnose s drugima) nego kroz filozofsko-religiozni aspekt (davanje odgovora na pitanja životnoga smisla, ponašanja prema zahtjevima vjere). No, vjernačka zrelost je cilj prema kojem se postupno napreduje pa se može očekivati da će ispitanici s vremenom usvojiti i primijeniti složenija znanja i vještine katoličkog nauka.

Trećina ispitanika je „mnogo“, a više od trećine je „osrednje“, zadovoljno onim što su spoznali o vjeri na nastavi vjeronauka, što ukazuje na to da postoji još prostora za poboljšanje kvalitete nastave vjeronauka, a time i zadovoljstva učenika tom nastavom.

Faktori religioznosti dobiveni u ovom istraživanju potvrdili su odranije poznate dimenzije religioznosti (faktor 1. vjera životna snaga; faktor 2. normativni vid vjere; faktor 3. vjerska isključivost; faktor 4. vjera kao ograničenje; faktor 5. Božja apsolutnost). U faktorima nema statistički značajne razlike između vjeroučenika i vjeroučenica, što je u skladu i s Europskim istraživanjem vrednota (EVS) (Baloban, 2010).

Na pitanje o tome koliko nastava vjeronauka općenito promiče demokratske vrijednosti, oko polovice ispitanika je odgovorilo „mnogo“ i „jako mnogo“, trećina „osrednje“, a tek nekolicina „nimalo“. Iako to znači da vjeronauk nesumnjivo promiče demokratske

vrijednosti, još uvijek ima prostora za osvježavanje „evanđeoskog nadahnuća demokracije“ (Maritain, 1944, u Matulić, 2010, 358). Po mišljenju ispitanika vjeronauk najviše pridonosi ostvarivanju načela demokratskog društva promicanjem socijalnih vrijednosti (solidarnost, pravednost, djelovanje za dobrobit svih, jednakost, nenasilje), koje su ujedno i kršćanske vrijednosti. Od svih ponuđenih demokratskih vrijednosti, doprinos vjeronauka jačanju patriotizma procijenjen je najslabije, što iznenađuje s obzirom da se upravo Katolička crkva u Hrvatskoj kroz povijest zauzimala za očuvanje hrvatskog nacionalnog i vjerskog identiteta.

Pojedine komponente vjeronaučne nastave imaju različitu ulogu u promicanju prihvaćanja demokratskih vrijednosti među vjeroučenicima. Ispitanici potvrđuju da se od niza nastavnih metoda i oblika rada koji izravno pridonose razvoju učenika kao građanina, najčešće koristi predavačka metoda, što je najvjerojatnije posljedica „ekonomizacije“ obrade opširnog gradiva u ograničenoj vjeronaučnoj satnici od jednog sata tjedno. Ispitanici ne vide ni da vjeronaučni nastavni sadržaji osobito pridonose njihovu prihvaćanju demokratskih vrijednosti, što je u neskladu s njihovom pozitivnom ocjenom prisustva demokratskih vrijednosti u vjeronauku. Međutim, ozračje u nastavi vjeronauka (prijateljsko, suradničko i demokratsko) i osobine vjeroučitelja (objektivnost u ocjenjivanju, poštivanje učenikova mišljenja i otvorenost prema drugačijem mišljenju), prema mišljenju vjeroučenika, u velikoj mjeri pridonose njihovu prihvaćanju demokratskih vrijednosti i stjecanju demokratskih vještina.

Vjeronauk također promiče vrijednosti ljudskih prava i demokracije kao okvira za njihovo ostvarivanje (ljudska prava pripadaju svakom čovjeku bez razlike, povezanost poštivanja ljudskih prava i doprinosa razvoju društvene zajednice te dužnost kršćanina da se zauzima u obrani ljudskih prava). Nezanemariv dio ispitanika se i kritički osvrće na demokratski poredak, osobito kad je riječ o ulozi demokracije u relativizaciji moralnih vrijednosti i u omogućavanju prevelikih moralnih sloboda. U svezi s tim, zbunjuje što gotovo dvije trećine ispitanika smatra da su kršćanstvo i demokracija „osrednje“ i „malo“ bliski po svojim temeljnim vrijednostima. Iako se u zahtjevima Drugog vatikanskog koncila govori o potrebi i obvezi zalaganja kršćana u životu društveno-političke zajednice, samo polovica ispitanika navodi kako ih vjeronauk potiče na aktivno sudjelovanje u životu političke zajednice pa bi se u vjeronauku trebala veća pozornost posvetiti aktivnom doprinosu kršćana u društvu. Između muških i ženskih ispitanika nema statistički značajnih razlika u odgovorima na pitanje o tome koliko vjeronauk potiče vjeroučenike na djelovanje u društvenoj zajednici.

Na pitanja o ulozi vjeronauka u promicanju kulturne različitosti, poštivanju razlika, protivljenju diskriminaciji osjetljivih društvenih skupina, otvorenosti prema pripadnicima različitih vjera te iskustvima ekumenske i međureligijske suradnje, vjeroučenici uglavnom daju pozitivne odgovore. Vjeronauk ih najviše uči poštivati siromašne i osobe s invaliditetom, što je u skladu s kršćanskim nastojanjima u pomaganju siromašnima i potrebnima, ali i pripadnike drugih osjetljivih skupina. Izuzetak su osobe homoseksualnih sklonosti, budući da većina učenika tvrdi kako ih vjeronauk ne uči poštivati tu osjetljivu skupinu. Za to su u velikoj mjeri zaslužne i duboke predrasude u društvu koje se prenose na mlade. Uloga vjeronauka u pružanju otpora diskriminaciji osjetljivih skupina nešto je slabije ocijenjena od uloge vjeronauka u promicanju poštivanja tih skupina. Vjeroučenici, naime, smatraju kako ih vjeronauk više uči poštivati osjetljive društvene skupine nego što ih uči usprotiviti se njihovoj diskriminaciji. To sugerira zaključak da vjeronauk više promiče zauzimanje za osjetljive skupine na deklarativnoj razini, a manje na praktičnoj i aktivnoj razini.

U osposobljavanju učenika za život u pluralnom okruženju, školski vjeronauk ima velik broj mogućnosti, osobito kroz iskustvo ekumenizma i međureligijskog dijaloga, čime se na praktičan način pridonosi njihovu interkulturalnom obrazovanju. Međutim, znanja i iskustva o ekumenizmu i međureligijskom dijalogu najčešće se stječu kroz razgovore na vjeronauku, a manje preko susreta s pripadnicima drugih religija, zajedničkim dobrotvornim akcijama i slično, po čemu se statistički u svojim odgovorima ne razlikuju vjeroučenice i vjeroučenici.

Na pitanja o tome koliko su kroz vjeronauk izgradili svijest o međupovezanosti ljudi na nacionalnoj, europskoj i globalnoj razini te stekli potrebu odgovornog djelovanja, kritičkog prosuđivanja i prihvaćanja „zlatnog pravila“, ispitanici su odgovorili da su najviše učili o „zlatnom pravilu“, odgovornosti i povezanosti svih ljudi na Planetu te očuvanju nacionalnog identiteta, dok su u manjoj mjeri učili o važnosti sudjelovanja u europskim integracijama i bliskosti europskih naroda. Ti podaci sugeriraju zaključak da se u vjeronauku važne europske teme izbjegavaju, što iznenađuje s obzirom da se Hrvatska u vrijeme provođenja istraživanja pripremala za ulazak u Europsku uniju i da su njezini mladi građani uskoro trebali biti i građani Europske unije. Imajući to na umu, jasno je da se europskim temama treba više baviti u nastavi vjeronauka, jer kroz načelo korelacije povezuje se vjera i kultura svakodnevnog života i, štoviše, europske teme bi trebale obuhvatiti i temu katoliciteta - sveopćosti Crkve i njezinog univerzalnog poslanja.

Faktorskom analizom odgovora na sve čestice koje su se odnosile na demokratske vrijednosti, izlučeno je sedam faktora (načela demokracije, jednakost, otvorenost, neodvojivost demokracije i ljudskih prava, negativni odnos prema demokraciji,

kozmpolitizam i neprihvatanje) u kojima nema statistički značajne razlike po spolu. Izuzetak je faktor „negativni odnos prema demokraciji“, u kojem su se mladići smjestili statistički značajno više od djevojaka.

Može se, dakle, sa sigurnošću utvrditi da se kroz vjeronauk promiču sve važne demokratske vrijednosti i na taj način doprinosi razvoju vjeroučenika kao demokratskih, aktivnih i participativnih građana. Većina ispitanika je integrirala u vlastiti život samo one religiozne vrijednosti koje su povezane sa socijalnim aspektima života. Oni također smatraju da im je vjeronauk pomogao u otvaranju prema drugim vjerama i svjetonazorima, no tome bi dodatno pomoglo intenzivnije i konkretnije zauzimanje za ekumensku i međureligijsku suradnju. U nastavi vjeronauka osobito ima prostora za promjene koje bi izravno ili neizravno pridonijele većem otvaranju vjeroučenika prema demokratskim vrijednostima. Primjerice, u vjeronauku bi trebalo više koristiti raznolike metode učenja i poučavanja, više povezivati predmetne sadržaje s vrijednostima demokratskog društva, više kod učenika osvješćivati međuovisnost kršćanskih i demokratskih vrijednosti, više ih poticati na prihvaćanje pojedinih osjetljivih društvenih skupina, osobito homoseksualnih, više razvijati kritičko razmišljanje i prosuđivanje te poticati na odgovornost za aktivno zauzimanje za dobrobit svih u svojoj zajednici i državi. Time bi vjeronauk pridonosio, ne samo izgrađivanju otvorenih, socijalno osjetljivih i solidarnih građana—što se pokazalo u ovom istraživanju, već i izgrađivanju kritičkih, emancipiranih i aktivnih građana. Kako i normativni crkveni dokumenti (dokumenti Drugog vatikanskog koncila, GS, 75,6; AA, 14,1; Plan i program vjeronauka za četverogodišnje srednje škole; Program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi) pripremu vjernika za aktivno uključivanje u društvene demokratske procese smatraju jednim od važnih vidova poslanja svakog kršćanina, to bi nastava vjeronauka trebala ubuduće uključivati promicanje onih vidova građanske kompetencije koji su se u ovom istraživanju pokazali nedostatnim.

Analiza međupredmetnog povezivanja nastavnih sadržaja i ishoda katoličkog vjeronauka s komponentama strukturalne i funkcionalne dimenzije građanskog odgoja i obrazovanja, koja je provedena u okviru teorijskog dijela, pokazuje da vjeronauk s građanskim odgojem i obrazovanjem dijeli od između 42% - 64% zajedničkih ishoda i tematskih sadržaja. Sve to govori o širokom rasponu mogućih doprinosa vjeronauka razvoju građanske kompetencije učenika, što se ne bi smjelo zanemariti.

Veći doprinos vjeronauka razvoju građanske kompetencije mogao bi se osigurati promjenom sadržaja vjeronaučnih udžbenika u kojima bi se uz pojedine teme navodile dimenzije građanske kompetencije. Time bi se izravnije i potpunije učenike osvijestilo o

važnosti građanske kompetencije i potrebi njezina stjecanja, ali i o njihovoj odgovornosti za aktivno uključivanje u društvene i političke procese, pri čemu bi takvo učenje trebalo poduprijeti Dokumentima drugog vatikanskog koncila (GS, AA) i drugim crkvenim dokumentima. U svezi s tim, bilo bi potrebno provesti detaljna istraživanja o mogućnostima razvoja građanske kompetencije obogaćivanjem vjeronaučnih nastavnih sadržaja, u sklopu čega bi se objašnjavale pojedine komponente funkcionalne i strukturalne dimenzije građanskog odgoja i obrazovanja, kao i proučavanjem crkvenih dokumenata koji podupiru razvoj građanske kompetencije.

Zaključno, rezultati našeg istraživanja stavova vjeroučenika o učenju za demokratsko i aktivno građanstvo kroz nastavu vjeronauka, ukazuju da, svojim usmjerenjem prema dijaloškoj, ekumenskoj i međureligijskoj otvorenosti, katolički školski vjeronauk može u velikoj mjeri pridonijeti stjecanju građanske kompetencije vjeroučenika. Ujedno, promicanjem kršćanskih vrijednosti, koje svojim etičkim i motivacijskim potencijalom mogu snažno utjecati na razvoj demokracije u kontekstu multikulturnog društva, nastava vjeronauka može pridonositi rastu hrvatskog socijalnog kapitala, od stjecanja znanja, stavova i vještina vjeroučenika kao demokratskog, aktivnog i odgovornog građanina do njihova produktivnog uključivanja u procese demokratskog odlučivanja na dobrobit njih samih i društva u cjelini.

8. LITERATURA

- Acquaviva, S., Pace, E. (1996). *Sociologija religija*. Zagreb: Societas, Zavod za sociologiju.
- Alberich, E. (2002). *Kateheza danas*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
- Ančić, A., N. (2005) Kako danas čitati i razumjeti Drugi vatikanski sabor, *Bogoslovska smotra*, 75 (3), 667-687.
- Arthur, J., Davies, I., Hahn, C. (eds.) (2008). *Education for Citizenship and Democracy*, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage.
- Arthur, J., Gearon, L., Sears, A. (2010). *Education, Politics and Religion: Reconciling the civil and the Sacred in Education*. London, New York: Routledge.
- Audigier, F. (2000). *Project Education for Democratic Citizenship: Basic Concepts and Core competencies in Education for Democratic Citizenship*. Council for Cultural Cooperation (CDCC) Strasbourg: Council of Europe. Dostupno na: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/2000_23_BasicConceptsCoreCompetencies4EDC.pdf. (20. 03. 2013.).
- Baldus, M. (2004). Novo građansko društvo u Europi. Doprinos vjeronauka u javnim školama: pravni aspekt. *Kateheza*, 2, 101-126.
- Baloban, J. (2000). Europsko istraživanje vrednota-EVS 1999. Podatci za Republiku Hrvatsku. *Bogoslovska smotra*, 70 (2), 173-183.
- Baloban, J. (2010). Europsko istraživanje vrednota -EVS-2008. Podatci za Republiku Hrvatsku. Djelomično izvješće. *Bogoslovska smotra*, 80 (2), 409-525.
- Baloban, J. (2009). Pozicija i uloga Crkve u Srednjoj i Istočnoj Europi-20 godina nakon urušavanja komunističkog sustava. *Bogoslovska smotra*, 79 (4), 739-753.
- Baloban, J., Nikodem, K., Zrinščak, S. (ur.) (2014). *Vrednote u Hrvatskoj i u Europi: komparativna analiza*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost i Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Bassioni, C., Beetham, D., Bevi, J.M.F., Kader Boye, A., El Mora A., Kubiak, H., Massuh, V., Ramaphosa, C., Sudarsono, J., Touraine, A., Villoro, L. (1998). *Democracy: Its Principles and Achievement*. Geneva: Inter-Parliamentary Union.
- Batarello, I., Čulig, B., Novak, J., Reškovic, T., Spajić-Vrkaš, V. (2010). *Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama: teorija i praksa*. Zagreb: Centar za ljudska prava.
- Beaver, R.P., Bergman, J., Langley, M.S., Metz, W., Romarheim, A., Walls, A., Withycombe, R., Wootton, R.W.F. (1991). *Religije svijeta*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost i Grafički zavod Hrvatske.
- Belić, M. (1992) Nagodba među vukovima-ili poziv savjesti za opće dobro: Toma Akvinski o državi. *Obnovljeni život*, 4 (1), 35-43.
- Benedek, W., Nikolova, M. (ur.) (2005). *Razumijevanje ljudskih prava: Priručnik o obrazovanju za ljudska prava*. Graz i Zagreb: Mreža za ljudsku sigurnost ETC i Informacijsko obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

- Benedikt XVI. (2006). *Deus caritas est. Bog je ljubav. Enciklika biskupima, prezbiterima i đakonima, posvećenim osobama i svim vjernicima laicima o kršćanskoj ljubavi*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Benedikt XVI. (2010). *Caritas in veritate. Ljubav u istini. Enciklika*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Bijela knjiga o interkulturnom dijalogu „Živjeti zajedno jednaki u dostojanstvu“. (2008). Dostupno na: http://www.azoo.hr/images/razno/Medjukulturali_dijalog.pdf. (21.03.2013.).
- Birzea, C. (2000). *Project on Education for Democratic Citizenship*. Council for Cultural Co-operation (CDCC). Dostupno i na: http://www.coe.int/T/e/Cultural_Co-operation7Education/E.D.C./.../education_a_lifelong.as. (12.11.2012.).
- Birzea, C., Cecchini, M., Harrison, C., Krek, J., Spajić-Vrkaš, V. (2005). *Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools*. Pariz: UNESCO (<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001408/140827e.pdf>).
- Blažević, V. (ur.) (2000). *Ljudska prava i Katolička crkva*. Sarajevo: Pravni centar.
- Bonifačić, A. (1966). Integralni humanizam ili novo kršćansko društveno uređenje. *Crkva u svijetu*, 1 (3), 46-57.
- Bouillet, D. (2002). *Novi poticaji za europsku mladež: Bijela knjiga europske komisije*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Boyle, K., Sheen, J. (1997). *Freedom of Religion and Belief: a World Report*. New York: Routledge.
- Brčić, M. (2009). Načelo razlike. Ključ za pravednije demokratsko društvo. *Filozofska istraživanja*, 30(1-2), 61-78.
- Butler J., Habermas, J., Taylor, C., West, C. (eds.) (2011). *The Power of Religion in the Public Sphere*. New York: Columbia University Press.
- Council of Europe. (2004). *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*. Council of Europe Publishing.
- Crnjac, P., Šimunović, M. (1991). Naša kateheza i aktualne društvene promjene. Zbornik radova XVIII. Katehetske ljetne škole. Đakovo, 27-31. VI. 1990. *Kateheza*, 1, 1-107.
- Ćorić, Š., Š. (1997). *Psihologija religioznosti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Črpić, G., Kušar, S. (1999). Neki aspekti religioznosti u Hrvatskoj. *Bogoslovska smotra*, 68 (4), 513-563.
- Črpić, G., Zrinščak, S. (2010). Dinamičnost u stabilnosti: Religioznost u Hrvatskoj 1999. i 2008. godine. *Društvena istraživanja*, 19 (1-2), 3-27.
- Dahl, R. A. (1999). *Demokracija i njezini kritičari*. Zagreb: Politička kultura.
- Danton, M. L., Pearce, L. D., Smith, C. (2008). *Religion and Spirituality On the Path Through Adolescence: Research Report Number 8. National Study of Youth and Religion*. University of North Carolina at Chapel Hill.
- Davie, G. (2005). *Religija u suvremenoj Europi: Mutacija sjećanja*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.

- Davies, L. (2008). *Global Citizenship Education*. Dostupno na:
http://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDcQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.tc.columbia.edu%2Fcenters%2Fpepe%2FPDF%2520articles%2FDavis_ch13_22feb08.pdf. (05.03.2013.).
- Delanty, G. (2000). *Citizenship in a Global Age*. Maidenhead: Open University Press.
- Delors, J. et al., (1998). *Učenje blago u nama. Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*. Zagreb: Educa.
- De Werd, M., Gemmeke, M., Rigter, J., Van Rijn, C. (2005). *Indicators for Monitoring Active Citizenship and Citizenship Education. Final report. Research Report for European Commission/DG. EAC*. Dostupno na:
http://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDQQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.pedz.uni-mannheim.de%2Fdaten%2Fedz-b%2Fgdbk%2F05%2Findicator_monitoring_active.pdf&ei=zARhVZDqN4HIUYbbgOgL&usg=AFQjCNH5cuXBcHseMM2DsiCyH7YzP9NGnw&bvm=bv.93990622,d.d24. (19.3.2013.).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. A Public Domain Book. Dostupno na:
<https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>. (13.03.2014.).
- Domović, V., Godler, Z., Previšić, V. (2004). Srednjoškolci i kultura demokracije. *Pedagoška istraživanja*, 1, 67-87.
- Drugi vatikanski koncil dokumenti. (2008). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Duerr, K., Spajić-Vrkaš, V., Ferreira Martins, I. (2002). *Učenje za demokratsko građanstvo u Europi*. Zagreb: Centar za istraživanje, izobrazbu i dokumentaciju u obrazovanju za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofski fakultet Sveučilište u Zagrebu.
- Erwin, P. (2001). *Attitudes and Persuasion*. London and New York: Psychology Press Taylor and Francis Group.
- European Commission (2005). *Citizenship Education at School in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit. Dostupno na:
http://europa.eu/documentation/official-docs/index_en.htm. (15.04.2013.)
- Eurydice (2012). *Citizenship Education in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (P9 Eurydice Policy Support) Dostupno na:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf. (15.03.2014.).
- Evans, M., D. (1997). *Religious Liberty and International Law in Europe*. Cambridge: University Press.
- Franken, L., Loobuyck, P. (eds.). (2011). *Religious Education in a Plural, Secularised Society*. Muenster, New York, Muenchen, Berlin: Waxmann.
- Filipović, A., T. (2011). *U službi zrelosti vjere i rasta osoba*. Zagreb: Glas Koncila.
- Franc, R., Šakić, V., Ivić I. (2002). Vrednote i vrijednosne orijentacije adolescenata: hijerarhija i povezanost sa stavovima i ponašanjima. *Društvena istraživanja*. 11 (2-3), 215-238.
- Garces, C., E. (2003). Školski vjeronauk u Španjolskoj. *Kateheza*. 3, 169-193.
- Garmaz, J. (2007). Biblijska didaktika u osnovnoškolskom vjeronauku. *Crkva u svijetu*. 4, 607-628.

- Gearon, L. (2004). *Citizenship through Secondary Religious Education*. London and New York: Routledge Falmer. Taylor and Francis Group.
- Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture Republike Hrvatske. (1991). Zagreb.
- Hewstone, M., Stroebe, W. (ur.) (2003). *Uvod u socijalnu psihologiju: europske perspektive*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Hoblaj, A., Lončarić-Jelačić, N., Razum, R. (2005). Crkva i odgoj u Hrvatskoj, istraživanje za europsku komparativnu studiju. *Bogoslovska smotra*. 75 (1), 289-314.
- Hoblaj, A., Črpić, G. (2000). Bitne vrednote u odgoju mladih naraštaja s posebnim osvrtom na školski vjeronauk. *Bogoslovska smotra*. 70 (2), 359-393.
- Hodžić, P. K. (2005). Vjera i mentalno zdravlje - preventivni pristup. U: Jurčić, M., Nikić M., Vukušić, H. (ur.). *Vjera i zdravlje. Zbornik radova s interdisciplinarnog, multikonfesionalnog i internacionalnog simpozija održanog 2. ožujka 2005. godine na Filozofskom fakultetu Družbe Isusove u Zagrebu*. Zagreb: Zaklada biskup Josip Lang, 111 -127.
- Hoskins, B. et al. (2012). *Contextual Report: Participatory Citizenship in the European Union*. Institute of Education report for EU. Southampton: Southampton University, ISBN 9780854329373. Dostupno na: http://ec.europa.eu/citizenship/about-the-europe-for-citizens-programme/studies/index_en.htm. (15.02.2014.).
- Hoskins, B. (2006). *Draft Framework on Indicators for Active Citizenship*. Ispra. CRELL.
- Hoskins, B., Villalba, C.M.H., Saisana, M. (2011). *The 2011 Civic Composite Indicator (CCCI-2)*. European Commission, JRC, IPSC. Dostupno na: http://eprints.soton.ac.uk/208115/1/JRCReport_CCCI2_final_printed.pdf. (15.02.2014.).
- Hunter-Henin, M. (ed.) (2012). *Law, Religious Freedoms and Education in Europe*. England, USA: Asgate Publishing Limited.
- Ilišin, V., Radin, F. (ur.) (2002). *Mladi uoči trećeg milenija*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Ilišin, V. (2011). Vrijednosti mladih u Hrvatskoj. *Politička misao*. 48 (3), 82-122.
- Ilišin, V., Bouillet, D., Gvozdanić, A., Potočnik, D. (2013). *Mladi u vremenu krize*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja Zagreb i Friedrich Ebert Stiftung.
- Inglehart, R. (2000). Globalization and Postmodern Values. *The Washington Quarterly*, 23 (1), 215-228. Dostupno na: https://muse.jhu.edu/journals/washington_quarterly/v023/23.1inglehart.html. (14.12.2013.).
- International Civic and Citizenship Education Study 2009. (ICCS)*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Dostupno na: http://www.iea.nl/iccs_2009.html. (23.12. 2013.).
- Ivan Pavao II. (1980). *Redemptor hominis. Otkupitelj čovjeka. Enciklika vrhovnog svećenika Ivana Pavla II.* Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Ivan Pavao II. (1981). *Laborem exercens. Radom čovjek.* Enciklika vrhovnog svećenika Ivana Pavla II. o ljudskom radu. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.

- Ivan Pavao II. (2009). *Familiaris consortio. O obiteljskom partnerstvu*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Ivan Pavao II. (2001). *Testament za treće tisućljeće*. Zagreb: Prometej.
- Jackson, R. (ed.) (2003). *International Perspectives on Citizenship Education and Religious Diversity*. London, New York: Routledge.
- Jackson, R., Steel, K. (2004). Problems and Possibilities for Relating Citizenship Education and Religious Education in Europe. *Papers and resource materials for the global meeting on Teaching for Tolerance, Respect and Recognition in Relation with Religion or Belief, The Oslo Coalition on Freedom of Religion or Belief*. Dostupno na: <http://folk.uio.no/leirvik/OsloCoalition/JacksonSteele0904.htm>. (12. 03.2013.).
- Jackson, R. (ed.). (2007). *Religion and Education in Europe*. Muenster, New York, Muenchen, Berlin: Waxmann.
- Jackson, R. (2009). *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy*. London and New York: Routledge. Taylor and Francis Group.
- Jackson, R. (2010). Religious Diversity and Education for Democratic Citizenship: The Contribution of the Council of Europe. U: Engebretson, K., De Souza, M., Durka, G., Gearon, M.(eds.) (2010). *International Handbook of Interreligious Education*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer, 1100-1151.
- Koprek, I. (ur.) (1999). *Ljudska prava čovjekovo dostojanstvo*. Zagreb: Filozofsko teološki institut.
- Kozelj, I. (1990). *Savjest*. Zagreb: Filozofsko teološki institut.
- Kuburić, Z., Moe, C. (ur.) (2006). *Religion an Pluralism in Education*. Novi Sad: Ceir i Kotor Network.
- Kueng, H. (2003). *Projekt svjetski etos*. Velika Gorica: Miob.
- Kymlicka, W. (2003). *Multikulturalno građanstvo*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Labus, M. (2005). Društvene vrednote i religioznost. *Sociologija sela*, 43, 168 (2), 836-853.
- Mandarić, V. (2000). *Religiozni identitet zagrebačkih adolescenata*. Zagreb: Katolički Bogoslovni Fakultet i Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.
- Mandarić, V., Hobljaj, A., Razum, R. (2011). *Vjeronauk - izazov Crkvi i školi*. Zagreb: Glas koncila.
- Mandarić, V. (2012). Konfesionalni vjeronauk pred izazovima dekristijanizirajuće Europe, *Bogoslovska smotra*, 82 (4), 891-915.
- Marinović Jerolimov, D. (2000). Religijske vrijednosti u Hrvatskoj. *Sociologija sela*, 38, (1/2), 125-137.
- Marinović Jerolimov, D., 2005, Tradicija i religioznost u Hrvatskoj: između kolektivnog i individualnog, *Sociologija sela*, 43 (2005) 168 (2), 303-338.
- Matulić, T. (2010). *Tužaljke kamenja hrvatske pustinje. Pomirenje i duhovna obnova u svjetlu proročke i kritičke raščlambe stanja duha i svijesti suvremenog hrvatskog društva*. Zagreb: Glas koncila.
- Mc Fadden, W. (1998). Homoseksualnost. *Suvremena katolička enciklopedija*. Split: Laus.

- Miedema, S. (2006). Educating for Religious Citizenship: Religious Education as Identity formation. U: De Souza, M., Durka, G., Engebretson, K., Jackson, R., Mc Grady, A. (eds.).
- International Handbook of of the Religious, Moral and Spiritual Dimension in Education.* Dordrecht, Nederland: Springer, 967-976.
- Miedema, S., Bertram Troost, G. D. (2008). Democratic Citizenship and Religious Education: Challenges and Perspectives for Schools in the Netherlands, *British Journal of Religious Education*, 30(2), 123-132.
- Miedema, S. (2010). Maximal Interreligious Citizenship Educations. Dostupno na: http://www.religiouseducation.net/proceedings/2010_Proceedings/RIG2,4_Miedema.pdf (12.01.2013.).
- MZOS (2005). *Vodič kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu.* Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske.
- MZOS (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje.* Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske. Dostupno na: http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf. (30. 10. 2012.).
- MZOS (2014). *Nacrt Nastavnog plana i programa Građanskog odgoja i obrazovanja.* Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske. Dostupno na: www.mzos.hr. (14.09.2014.).
- MVEP (2000). Pročišćena inačica Ugovora o Europskoj uniji i Ugovora o funkcioniranju Europske unije. Dostupno na: <http://www.mvep.hr/hr/hrvatska-i-europska-unija/ugovori/ugovor-iz-lisabona-%28prociscena-inacica%29>. (14.5.2013.).
- National Study of Youth and Religion.* Dostupno na: <http://youthandreligion.nd.edu/research-findings/reports/>. (01.03. 2013.).
- Nasarre, E. (2000). Koliko i kakve religije treba multikulturalno društvo? *Kateheza*, 2, 125-133.
- Nikodem, K. (2011). Religija i Crkva. Pitanja institucionalne religioznosti u suvremenom hrvatskom društvu. *Socijalna ekologija*. 20 (1), 5–30.
- Opći direktorij za katehezu.* (2000). Zagreb: Kršćanska sadašnjost i Nadbiskupski katehetski ured Hrvatske biskupske konferencije.
- Papa Franjo. (2013). *Lumen fidei. Svjetlo vjere. Enciklika vrhovnog svećenika Franje biskupima, prezbiterima i đakonima, posvećenim osobama i svim vjernicima laicima o vjeri.* Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Papa Franjo. (2014). *Evangelii gaudium. Radost Evanđelja. Apostolska pobudnica biskupima, prezbiterima i đakonima, posvećenim osobama i svim vjernicima laicima o naviještanju evanđelja u današnjem svijetu.* Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Pažin, I. (2009). Vjeronauk u školi u Europi. *Katehetski glasnik*, 2, 33-39.
- Pažin, I. (2010). Vjeronauk u školi mjesto dijaloga Crkve i društva. *Riječki teološki časopis*, 1 (18), 189-220.

- Pepin, L. (2009). *Teaching About Religions in European School Systems: Policy Issues and Trends*. NEF Initiative on Religion and Democracy in Europe, Network of European Foundations.
- Pranjić, M. (ur.). (1991). *Religijsko-pedagoško katehetski leksikon*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
- Pranjić, M. (2004). *Srednjoškolski vjeronauk u Hrvatskoj*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
- Previšić, V., Mijatović, A. (ur.). (2001). *Mladi u multikulturalnom svijetu*. Zagreb: Interkultura.
- Plan i program katoličkog vjeronauka za četverogodišnje srednje škole*. (2009). Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa i Hrvatska biskupska konferencija, Nacionalni katehetski ured.
- Program katoličkog vjeronauka u osnovnoj školi*. (2003). Republika Hrvatska i Hrvatska biskupska konferencija.
- Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole*. (2014). Dostupno na: www.azoo.hr. (07.09.2014).
- Pureza, J., M. Education for Democratic Citizenship A Project of the Council of Europe. Dostupno na: http://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CCsQFjAC&url=ftp%3A%2F%2Fftp.cordis.europa.eu%2Fpub%2Fimproving%2Fdocs%2Fser_citizen_pureza.pdf&ei=_MBbVYrxGIGAU-HdgCg&usg=AFQjCNFj5x__2EliZWol1lw-KCdSuG7cTg&bvm=bv.93756505,d.d24. (12.11.2012.).
- Rahner, K., Vorgrimler, H. (1992). *Teološki rječnik*. Đakovo: Forum bogoslova.
- Ramet, S., Matić, D. (ur.) (2006). *Demokratska tranzicija u Hrvatskoj*. Zagreb: Alineja.
- Razum, R. (2008). *Vjeronauk između tradicije i znakova vremena*. Zagreb: Glas Koncila.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding Human Values*. New York: The Free Press.
- Schreiner, P. (ed.) (2000). *Religious Education in Europe*. Muenster: Comenius Institute.
- Schulz, W. et al. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes and Engagement among Lower-Secondary School Students in 38 Countries*. Amsterdam: IEA.
- Skledar, N. (2000). Religijske promjene i vrijednosti u hrvatskom društvu. *Sociologija sela*, 38(1/2), 1-131.
- Spajić-Vrkaš, V. (1999). Globalizacija i izobrazba: apokalipsa raja ili rajska apokalipsa. *Društvena istraživanja*, 8, 4(42), 579-600.
- Spajić-Vrkaš, V. (ur.) (2000). *Zbirka međunarodnih i domaćih dokumenata*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.
- Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, M., Bašić, S. (2001). *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: Interdisciplinarni rječnik*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO i Projekt "Obrazovanje za mir i ljudska prava za hrvatske osnovne škole".

- Spajić-Vrkaš, V. (2002). *Odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo u Hrvatskoj*. Zagreb: Centar za istraživanje, izobrazbu i dokumentaciju u obrazovanju za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Spajić-Vrkaš, V., Stričević, I., Maleš, D., Matijević, M. (2004). *Poučavati prava i slobode*. Zagreb: Istraživačko obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Spajić-Vrkaš, V., Ilišin, V. (2005). *Youth in Croatia*. Zagreb: Istraživačko obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Spajić-Vrkaš, V. (2007). *Europske integracije i obrazovanje za demokratsko građanstvo u cjeloživotnoj perspektivi*. U: Previšić, V., Šoljan, N., N., Hrvatić, N. (ur.). *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, 1. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 380-394.
- Šalaj, B. (2005). Političko obrazovanje u školama: nepotrebna politizacija obrazovanja ili važan uvjet demokracije? Slučaj Engleske. *Politička misao*, 42 (2), 77-100.
- Šimac, N. (2001). *Abeceda demokracije*. Zagreb: Udruga za demokratsko društvo i HKD Napredak.
- Špehar, H. (2011). Laičnost, etimologija i historijat. *Politička misao*, 1 (48), 108-134.
- Tettamanzi, D. (2003). *Kršćanstvo i globalizacija*. Split: Verbum.
- Toma Akvinski. (2005). *Izabrano djelo*. Zagreb: Globus.
- Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Belief in Public School*.(2007). OSCE ODIHR. Dostupno na: <http://www.european-council.europa.eu/council-meetings/documents-submitted-to-the-european-council.aspx?lang=en>. (21.04.2013.).
- Torney Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Valković, M. (ur.) (1991). *Sto godina katoličkog socijalnog nauka. Socijalni dokumenti Crkve*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Valković, M. (1998). Vjera i moral u Hrvatskoj. *Bogoslovska smotra*, 78 (4), 483-511.
- Van der Want, A., Bakker, C., Ter Avest, I., Everington, J. (eds.) (2009): *Teachers Responding to Religious Diversity in Europe, Researching Biography and Pedagogy*, Muenster: Waxmann Verlag.
- Vijeće Europe. (1993). *Deklaracija Prvog sastanka na vrhu Vijeća Europe-Bečka deklaracija*. Dostupno na: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=621771>. (15.04. 2013.).
- Vijeće Europe. (1999). *Deklaracija i program djelovanja u obrazovanju za demokratsko građanstvo temeljeno na pravima i odgovornostima građana. (Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship. Based on the Rights and Responsibilities of Citizens)*. (Budapest, svibanj 1999).
- Vijeće Europe. (2002). *Preporuka Odbora ministara Vijeća Europe Rec (2002)12 o obrazovanju za demokratsko građanstvo, Strasbourg*. Dostupno na: <http://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CDQQFjAE&url=http%3A%2F%2Fpublic.mzos.hr%2Ffgs.axd%3Fid%3D11401&ei=vddhVbniIMm xsAGk1oLYAw&usg=AFQjCNF4wdGhHc2zGcXPPedBwnFBwalmg&bvm=bv.93990622,d.bGg>.(15.04. 2013.)

- Vijeće Europe. (2010a). *Preporuka CM /Rec (2010) Odbora ministara država članica za Povelju Vijeća Europe o obrazovanju za demokratsko građanstvo i ljudska prava. Usvojio Odbor ministara 11. svibnja 2010. na 120. zasjedanju.*
- Vijeće Europe. (2010b). *Learning Democracy and Human Rights Evaluation 2006-2009 and the Way Ahead.* Council of Europe Strasbourg 9 July 2010. DGIV/EDU/CIT(2010)9rev.
- Vijeće Europe. Dokumenti. Dostupno na: <http://www.european-council.europa.eu/council-meetings/documents-submitted-to-the-european-council.aspx?lang=en>. (15. 04. 2013.).
- Vlada Republike Hrvatske. Nacionalni odbor za obrazovanje o ljudskim pravima. (1999). *Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava.*
- Vlada Republike Hrvatske. Nacionalni odbor za obrazovanje o ljudskim pravima. (1999). *Temeljni međunarodni dokumenti iz područja odgoja i obrazovanja za ljudska prava.*
- Vlada Republike Hrvatske. (2002). Ministarstvo prosvjete i športa. *Prioritetne mjere u odgovo-obrazovnom sustavu od 2002.-2004.*
- Vujčić, V. (1993). *Politička kultura i politička socijalizacija.* Zagreb: Alineja.
- Williams, K., Hinge, H., Liljefors Persson, B. (2008). 8. *Religion and Citizenship Education in Europe.* London Metropolitan University. Children's Identity and Citizenship in Europe (CiCe). Dostupno na: <http://cice.londonmet.ac.uk/>. (10.09.2014.).
- Zakon o pravnom položaju vjerskih zajednica, Temeljne odredbe, čl.1., *Narodne novine*, 83, 16. 07. 2002., str. 3441.
- Ziebertz, H.G. (2003). *Religious Education in a Plural Western Society.* Muenster-Hamburg-London: Lit Verlag.
- Ziebertz, H.G., Riegel, U. (eds.) (2008). *Europe: secular or post-secular?* Berlin: Lit Verlag.
- Ziebertz, H.,G., Kay, W., K. (eds.) (2009). *Youth in Europe III An International Empirical Study about the Impact of Religion on Life Orientation.* Berlin: Lit Verlag.
- Zrinščak, S., Črpić, G., Kušar, S. (2000). Vjerovanje i religioznost, *Bogoslovska smotra*, 70(2), 233-256.
- Žiljak, T. (2002). Načelo građanstva i obrazovanje odrasli. *Politička misao*, 39 (1), 109-127.

9. PRILOZI

9.1. Upitnik

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

Odsjek za pedagogiju - poslijediplomski doktorski studij

UPITNIK

o stavovima vjeroučenika srednjoškolaca o vlastitoj religioznosti i demokratskim vrijednostima

Dragi vjeroučeniče/ce,

Pred tobom se nalazi niz pitanja podijeljenih u dvije skupine.

Pitanja u prvom dijelu odnose se na tvoju religioznost, a u drugom dijelu na tvoje stavove o nekim demokratskim vrijednostima.

Ovo nije test i nema točnih i netočnih odgovora. Upitnik je **anoniman**, pa te molimo da **iskreno** i **slobodno** odgovaraš, onako kako osjećaš i kakvo je tvoje mišljenje o postavljenim pitanjima.

I. DIO

Molimo te da odgovarajući na sljedeća pitanja, izneseš svoje stavove o vlastitoj religioznosti.

1. Što misliš kakav si vjernik? (Zaokruži samo jedan odgovor!)

- a) Uvjereni sam vjernik/ca; prihvaćam sve što vjera uči.
- b) Vjernik/ca sam, ali ne prihvaćam sve što vjera uči.
- c) Nisam siguran/na jesam li vjernik ili ne.
- d) Prema vjeri sam ravnodušan/na.
- e) Nisam vjernik/ca, iako nemam ništa protiv vjere.
- f) Nisam vjernik/ca i protivim se vjeri.

2. U tablici se nalaze stavovi o nekim temeljnim vjerovanjima Katoličke crkve. Molimo te da označiš koliko ti osobno vjeruješ u svaku pojedinu tvrdnju. (Zaokruži odgovarajući broj u svakom redu!)	uopće ne vjerujem	ne vjerujem	niči vjerujem niči ne vjerujem	vjerujem	u potpunosti vjerujem
a) Bog postoji.	1	2	3	4	5
b) Bog je stvorio čovjeka.	1	2	3	4	5
c) Raj i pakao postoje.	1	2	3	4	5
d) Bog ljudima progovara kroz Bibliju.	1	2	3	4	5
e) Postoji vječni život nakon smrti.	1	2	3	4	5
f) Isus Krist je Sin Božji.	1	2	3	4	5
g) Isus Krist je Spasitelj i Otkupitelj ljudi.	1	2	3	4	5
h) Isus Krist je uvijek uz nas.	1	2	3	4	5

3. Ovdje su navedene neke tvrdnje koje govore o ulozi vjere u životu. Molimo te da označiš koliko se ti osobno slažeš sa svakom pojedinom tvrdnjom. (Zaokruži odgovarajući broj u <u>svakom</u> redu!)	uopće se ne slažem	ne slažem se	niti se slažem niti ne slažem	slažem se	potpuno se slažem
a) Ponašam se prema zahtjevima svoje vjere.	1	2	3	4	5
b) Vjera mi daje odgovore na pitanja o smislu života.	1	2	3	4	5
c) Vjera mi daje snagu da živim pošteno.	1	2	3	4	5
d) Vjera mi daje sigurnost u životu.	1	2	3	4	5
e) Vjera je čuvarica naše narodne tradicije i kulture.	1	2	3	4	5
f) Vjera mi pomaže da uspostavim bolji odnos prema sebi i drugima.	1	2	3	4	5
g) Vjera me uči kako štititi prirodu.	1	2	3	4	5
h) Uvijek nastojim činiti dobro, čak i onima za koje znam da mi neće uzvratiti.	1	2	3	4	5

4. Koliko često se moliš? (Zaokruži samo jedan odgovor!)

- a) nikad se ne molim
- b) nekoliko puta godišnje
- c) jedan do dva puta mjesečno
- d) jedan do dva puta tjedno
- e) jedan put dnevno
- f) više puta na dan

5. Koliko često ideš na misu? (Zaokruži samo jedan odgovor!)

- a) uopće ne idem na misu
- b) nekoliko puta godišnje
- c) do tri puta mjesečno
- d) svaki tjedan
- e) dva do tri puta tjedno
- f) svaki dan

6. Koliko često ideš na pričest (Zaokruži samo jedan odgovor!)

- a) uopće ne idem na pričest
- b) svaku nekoliko godina
- c) nekoliko puta godišnje
- d) svaki mjesec
- e) svake nedjelje i zapovijedanog blagdana
- f) nekoliko puta tjedno
- g) svaki dan

7. Sudjeluješ li u životu svoje župne zajednice? (Moguće je više odgovora!)

- a) uopće ne sudjelujem u životu župne zajednice
- b) sudjelujem u liturgiji (pjevanje, čitanje, ministriranje i sl.)
- c) sudjelujem u karitativnom djelovanju župne zajednice
- d) sudjelujem u radu župne zajednice na neki drugi način (upiši koji)

8. Ova tablica sadržava neke tvrdnje povezane s vjerom. Molimo te da označiš koliko se slažeš sa svakom pojedinom tvrdnjom. (Zaokruži odgovarajući broj u svakom redu!)	uopće se ne slažem	ne slažem se	niti se slažem niti ne slažem	slažem se	potpuno se slažem
a) Nema poštena čovjeka bez prakticiranja vjere.	1	2	3	4	5
b) Podjele u kršćanstvu posljedica su sukoba različitih interesa, a ne razlika u tumačenju autentičnoga Isusova nauka.	1	2	3	4	5
c) Kršćani se ne bi trebali zanimati za druge religije.	1	2	3	4	5
d) U svim velikim religijama prisutan je Božji duh.	1	2	3	4	5
e) Ljudi koji uopće ne vjeruju u Boga neće se moći spasiti.	1	2	3	4	5
f) Spasit će se svi ljudi koji su milosrdni prema ljudima u potrebi.	1	2	3	4	5

9. Koliko poznaješ pojedina područja nauka katoličke vjere? (Zaokruži odgovarajući broj u svakom redu!)	nimalo	malo	osrednje	mного	jako mnogo
a) Deset Božjih zapovijedi	1	2	3	4	5
b) Sedam sakramenata	1	2	3	4	5
c) Evanđelja	1	2	3	4	5
d) Socijalni nauk Crkve	1	2	3	4	5

10. Ova pitanja se odnose na tvoje vjersko iskustvo. Molimo te da označiš koliko se slažeš sa svakom pojedinom tvrdnjom. (Zaokruži odgovarajući broj u <u>svakom</u> redu!)	uopće se ne slažem	ne slažem se	niti se slažem niti ne slažem	slažem se	potpuno se slažem
a) Osjećam strahopoštovanje prema Bogu.	1	2	3	4	5
b) Osjećam da je Bog uvijek uz mene.	1	2	3	4	5
c) Osjećam da me Bog voli.	1	2	3	4	5
d) Vjersko iskustvo me sputava u izražavanju vlastite slobode.	1	2	3	4	5
e) Vjersko iskustvo mi pomaže nadvladati životne teškoće.	1	2	3	4	5
f) Vjersko iskustvo me udaljava od osoba druge vjere ili uvjerenja.	1	2	3	4	5
g) Vjersko iskustvo me ne potiče na društveni angažman.	1	2	3	4	5

11. Proširuješ li svoje znanje o vjeri? (Moguće je zaokružiti više odgovora pod 1.!)

1. **Da**, i to:

- a) posjećivanjem vjerskih predavanja
- b) slušanjem vjerskih radio emisija
- c) pretraživanjem interneta
- d) čitanjem vjerskih publikacija
- e) gledanjem vjerskih TV emisija

2. **Ne**, ne proširujem svoje znanje o vjeri.

12. Koliko si zadovoljan/na onim što si spoznao o vjeri kroz vjeronauk u školi?

(Zaokruži samo jedan odgovor!)

- a) nimalo
- b) malo
- c) osrednje
- d) mnogo
- e) jako mnogo

II. DIO

*Danas se od mladih traži da se aktivno uključuju u demokratske procese, stoga se **obrazovanju za demokratsko građanstvo** posvećuje sve veća pozornost. To obrazovanje bi trebalo promicati demokratske vrijednosti kao što su ljudska prava, snošljivost, pluralizam, jednakost i sl.*

Molimo te da sada odgovoriš na sljedeća pitanja o nekim demokratskim vrijednostima.

13. Koliko po tvom osobnom mišljenju nastava vjeronauka promiče gore navedene demokratske vrijednosti?

- a) nimalo
- b) malo
- c) osrednje
- d) mnogo
- e) jako mnogo

Ako je tvoj odgovor na prethodno pitanje br. 13 bio pod: b) **malo**, c) **osrednje**, d) **mного** i e) **jako mnogo**, molimo te da odmah prijeđeš na pitanje br. **16** (str.6) i odgovaraš do kraja.

Ako je tvoj odgovor na pitanje br.13 bio: a) **nimalo**, molimo te da odgovoriš još samo na pitanja br. **14** i **15** te na str. 10. i 11. ispuniš neke opće podatke o sebi.

14. Misliš li ipak da bi vjeronauk trebao promicati demokratske vrijednosti?

- a) DA
- b) NE

15. Ako misliš da bi vjeronauk trebao promicati demokratske vrijednosti što, po tvom mišljenju, treba učiniti da bi ih doista i promicao? (Zaokruži najviše dva odgovora!)

- a) Povezivati kršćanske vrijednosti i vrijednosti demokracije.
- b) Ponašanje vjeroučitelja/ice prema učenicima trebalo bi biti demokratski.
- c) Poticati učenike da se uključe u demokratske procese.
- d) Naglašavati odgovornost vjernika za sudjelovanje u demokraciji.
- e) Kritički raspravljati o pozitivnim i negativnim stranama demokracije.
- f) Posvetiti dio vjeronaučnog programa temama vezanim uz demokraciju.
- g) Nešto drugo (što?) _____

16. Koliko po tvome mišljenju, vjeronauk pridonosi ostvarivanju dolje navedenih vrijednosti demokratskog društva? (Zaokruži odgovarajući broj u <u>svakom</u> redu!)	nimalo	malo	osrednje	mного	jako mnogo
a) odgovornost za vlastita djela	1	2	3	4	5
b) solidarnost	1	2	3	4	5
c) ljudska prava i slobode	1	2	3	4	5
d) nenasilje	1	2	3	4	5
e) snošljivost prema različitosti	1	2	3	4	5
f) patriotizam	1	2	3	4	5
g) pravednost	1	2	3	4	5
h) djelovanje za dobrobit svih	1	2	3	4	5
i) jednakost	1	2	3	4	5

17. Koliko po tvome mišljenju, dolje navedeni sadržaji vjeronauka, pridonose tvom prihvaćanju demokratskih vrijednosti? (Zaokruži odgovarajući broj u <u>svakom</u> redu!)	nimalo	malo	osrednje	mного	jako mnogo
a) biblijski sadržaji	1	2	3	4	5
b) povijesno-vjerski sadržaji	1	2	3	4	5
c) moralno-vjerski sadržaji	1	2	3	4	5
d) sadržaji povezani sa suvremenim životom	1	2	3	4	5

18. Koliko se, po tvome mišljenju, tijekom vjeronaučne nastave, primjenjuje svaka od sljedećih metoda rada? (Zaokruži odgovarajući broj u <u>svakom</u> redu!)	nimalo	malo	osrednje	mного	jako mnogo
a) rasprava	1	2	3	4	5
b) rješavanje problema	1	2	3	4	5
c) rad na projektu	1	2	3	4	5
d) predavanje nastavnika	1	2	3	4	5
e) timski rad	1	2	3	4	5

19. Koliko je, po tvom mišljenju, svako od sljedećih ozračja dio vjeronaučne nastave? (Zaokruži odgovarajući broj u <u>svakom</u> redu!)	nimalo	malo	osrednje	mного	jako mnogo
a) prijateljsko	1	2	3	4	5
b) suradničko	1	2	3	4	5
c) demokratično	1	2	3	4	5
d) radno	1	2	3	4	5
e) natjecateljsko	1	2	3	4	5

20. Koliko, po tvome mišljenju, pojedine osobine vjeroučitelja, pridonose tvome prihvaćanju demokratskih vrijednosti? (Zaokruži odgovarajući broj u <u>svakom</u> redu!)	nimalo	malo	osrednje	mного	jako mnogo
a) odgovornost prema svom radu	1	2	3	4	5
b) otvorenost prema drugačijem mišljenju	1	2	3	4	5
c) objektivnost u ocjenjivanju	1	2	3	4	5
d) poštivanje učenikova mišljenja	1	2	3	4	5
e) strogost u zahtjevima prema učenicima	1	2	3	4	5
f) stručnost u izlaganju	1	2	3	4	5

21. Koliko, po tvom mišljenju, vjeronauk promiče dolje navedene stavove? (Zaokruži odgovarajući broj u <u>svakom</u> redu!)	nimalo	malo	osrednje	mnogo	jako mnogo
a) Ljudska prava pripadaju svakom čovjeku bez razlike.	1	2	3	4	5
b) Ljudska prava su neodvojiva od odgovornosti.	1	2	3	4	5
c) Demokratski zakoni najbolje su jamstvo uživanja i zaštite ljudskih prava.	1	2	3	4	5
d) Demokracija je nužno zlo.	1	2	3	4	5
e) Poštujući ljudska prava kršćanin pridonosi razvoju svoje zajednice	1	2	3	4	5
f) Demokracija je najbolji poredak za ostvarivanje ljudskih prava.	1	2	3	4	5
g) Demokratski poredak dovodi u pitanje moralne vrijednosti.	1	2	3	4	5
h) Demokracija je najbolji politički okvir za ostvarivanje slobode vjeroispovijesti.	1	2	3	4	5
i) Aktivna obrana ljudskih prava zadaća je svakog kršćanina.	1	2	3	4	5
j) Demokratski poredak otvara preveliki prostor slobodama na području morala.	1	2	3	4	5
k) Kršćanstvo i demokracija su bliski po svojim temeljnim vrijednostima.	1	2	3	4	5

22. Zaokruži odgovarajući broj u <u>svakom</u> redu kako bi označio/la koliko te vjeronauk uči poštivati:	nimalo	malo	osrednje	mnogo	jako mnogo
a) podjednako žene i muškarce	1	2	3	4	5
b) osobe drugih rase	1	2	3	4	5
c) osobe drugih nacionalnosti	1	2	3	4	5
d) osobe druge vjere ili uvjerenja	1	2	3	4	5
e) siromašne	1	2	3	4	5
f) invalidne osobe	1	2	3	4	5
g) osobe homoseksualnih sklonosti	1	2	3	4	5

23. Zaokruži odgovarajući broj u <u>svakom</u> redu kako bi označio/la koliko te vjeronauk uči suprostavljati se diskriminaciji sljedećih skupina:	nimalo	malo	osrednje	mного	jako mnogo	
	a) osoba druge rase	1	2	3	4	5
	b) osoba druge nacionalnosti	1	2	3	4	5
	c) osoba druge vjere ili uvjerenja	1	2	3	4	5
	d) žena	1	2	3	4	5
	e) siromašnih	1	2	3	4	5
	f) invalidnih osoba	1	2	3	4	5
	g) osoba homoseksualnih sklonosti	1	2	3	4	5

24. Na koji odnos bi pristao/la s pojedinim pripadnikom određene vjere ili uvjerenja? Označi križićem odgovarajuće polje (moguće i više polja) u <u>svakom</u> redu!							
	prihvatio/la bih ga/nju kao:						protjerao/la bih ga/ nju iz svoje zemlje
	supruga/u	prijatelja/ icu	susjeda/u	kolegu/icu s posla	sugrađanina/s ugrađanku	posjetitelja/icu moje zemlje	
Pravoslavac/ka							
Protestant/ica							
Musliman/ka							
Židov/ka							
Jehovin svjedok/kinja							
Poklonik/ca Sai Babe							
Budist/kinja							
Katolik/kinja							
Ateist/kinja							

25. Jesi li kroz vjeronauk stekao/la iskustvo ekumenske i međureligijske suradnje?
(Zaokruži odgovarajuće tvrdnje!)

1.) **Da**, i to kroz:

- a) prijateljske susrete s pripadnicima kršćanskih i drugih religija
- b) posjećivanje vjerskih zajednica kršćanskih i drugih religija
- c) zajedničke dobrotvorne akcije s pripadnicima kršćanskih i drugih religija
- d) zajedničke molitvene susrete s pripadnicima kršćanskih i drugih religija
- e) umjetničke susrete s pripadnicima kršćanskih i drugih religija
- f) sportske susrete s pripadnicima kršćanskih i drugih religija
- g) razgovor na vjeronauku o vrijednostima koje su svim religijama zajedničke

2.) **Ne**, kroz vjeronauk nisam stekao/la iskustvo ekumenske i međureligijske suradnje.

26. Potiče li te vjeronauk i kako, na aktivno sudjelovanje u životu tvoje društvene zajednice?
(Zaokruži odgovarajuće tvrdnje!)

1.) **Da**, i to na:

- a) sudjelovanje u civilnim udrugama
- b) sudjelovanje u političkim strankama
- c) sudjelovanje u crkvenim udrugama
- d) sudjelovanje u kulturno-umjetničkim udrugama
- e) sudjelovanje u sportskim udrugama
- f) nešto drugo (što?) _____

2.) **Ne**, vjeronauk me ne potiče ni na kakvo sudjelovanje u društvenoj zajednici.

27. Koliko te vjeronauk uči o sljedećem: (Zaokruži odgovarajući broj u <u>svakom</u> redu!)	nimalo	malo	osredn	mного	jako mnogo
a) o bliskosti europskih naroda	1	2	3	4	5
b) o važnosti sudjelovanja u europskim integracijama	1	2	3	4	5
c) o potrebi očuvanja svačijeg nacionalnog identiteta	1	2	3	4	5
d) o kritičkom prosuđivanju događaja u današnjem svijetu	1	2	3	4	5
e) o osjećaju pripadnosti globalnoj ljudskoj obitelji	1	2	3	4	5
f) o odgovornosti svakog pojedinca za sadašnjost i budućnost Zemlje	1	2	3	4	5
g) o potrebi prihvaćanja zlatnog pravila (učini drugome ono što želiš da drugi učini tebi) koje je temelj «globalnog etosa»	1	2	3	4	5
h) o međusobnoj povezanosti svih ljudi na Planetu	1	2	3	4	5

Na kraju te još molimo da ispuniš sljedeće podatke!

28. spol (zaokruži): a) Ž b) M

29. Tvoj opći uspjeh u srednjoj školi po razredima i mogući uspjeh za četvrti razred (označi križićem odgovarajuće polje):

RAZRED	USPJEH			
	2	3	4	5
prvi				
drugi				
treći				
četvrti				

30. Koje obrazovanje imaju tvoja majka i otac? (Zaokruži samo jedan broj za svaki stupac!)

	majka	otac
nezavršena osnovna škola	1	1
osnovna škola	2	2
srednja škola	3	3
viša škola	4	4
fakultet, umjetnička akademija	5	5
poslijediplomska specijalizacija, magisterij,doktorat	6	6

31. Koje je sadašnje zanimanje tvoje majke i oca? (Zaokruži samo jedan broj za svaki stupac!)	majka	otac
bez zanimanja	1	1
poljoprivrednik/ca	2	2
radnik/ca	3	3
službenik/c SSS	4	4
VŠS ili VSS (prof., ing., liječnik)	5	5
Domaćica	6	6
samostalno obavlja posao	7	7
slobodna profesija (umjetnik, novinar i sl.)	8	8
profesionalni vojnik, policajac	9	9
privatni poduzetnik, vlasnik firme	10	10

Hvala ti što si sudjelovao/la u ispunjavanju ovog upitnika!

10. ŽIVOTOPIS

Jeniđe Maroević Kulaga rođena je u Splitu 1953. gdje je završila osnovnu školu i Klasičnu gimnaziju. Na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu diplomirala je 1976. povijest umjetnosti i arheologiju. Do 1991. radila je u Srednjoškolskom centru u Pakracu kao nastavnik likovne kulture. Godine 1992. upisuje Katehetski institut na Katoličkom bogoslovnom fakultetu u Zagrebu te diplomira 1997. u zvanju diplomirani kateheta. Tijekom 1992. surađuje na konzervatorskim radovima u crkvi sv. Katarine u Zagrebu. Od 1993. do danas radi kao vjeroučiteljica u osnovnoj školi Dobriše Cesarića u Zagrebu. Poslijediplomski studij pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu upisuje 2002., a 2009. uz polaganje razlika u ispitima, upisuje IV. semestar poslijediplomskog doktorskog studija pedagogije. Sudjeluje na međunarodnoj konferenciji The Sixth International Conference on Unity and Plurality in Europe (ICUPE), u Mostaru, od 31. srpnja – 2. kolovoza, 2011. s izlaganjem „Learning for Citizenship in the Catholic Religious Education“. Na Drugom kongresu pedagoga Hrvatske u Opatiji, od 24.-26. rujna 2012., sudjeluje s izlaganjem „Mogućnosti doprinosa školskog vjeronauka razvoju građanske kompetencije“. Izlaganjem „Promicanje aktivnog građanstva u školskom vjeronauku katoličke, pravoslavne i islamske vjeroispovijesti“ sudjeluje na Međunarodnoj znanstvenoj konferenciji - PON - pedagogija, obrazovanje, nastava, u Mostaru, od 21.- 23. ožujka 2013.

Objavljeni radovi:

- Maroević-Kulaga, J. (2012). Mogućnosti doprinosa školskog vjeronauka razvoju građanske kompetencije. *Zbornik radova Pedagogija i kultura -Interkulturalna pedagogija prema novim razvojjima znanosti u odgoju, Drugi kongres pedagoga Hrvatske. Opatija, 24.-26. rujna, 2012.* Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, pp 224-232.
- Maroević-Kulaga, J. (2013). Promicanje aktivnog građanstva u školskom vjeronauku katoličke, pravoslavne i islamske vjeroispovijesti. *Zbornik radova 2. Međunarodne znanstvene konferencije- PON- pedagogija, obrazovanje, nastava, Mostar, 21-23. ožujka 2013.* Fakultet prirodoslovno matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Filozofski fakultet Univerzitet u Novom Sadu, pp. 89-99.
- Maroević-Kulaga J. (2012). Rodna osjetljivost u katoličkom dječjem mjesečniku „Mali koncil“. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 28 (2/2012.),* pp. 83-107.
- Maroević-Kulaga, J. (2011). Van der Want, A., Bakker, C., Avest, I., Everington, J., (eds.) (2009). Teachers Responding to Religious Diversity in Europe: Researching Biography and Pedagogy (prikaz knjige). *Obnovljeni život, časopis za filozofiju i religijske znanosti, 4, 2011,* pp. 557-559.