



DOPRINOS KATOLIČKOGA SREDNJOŠKOLSKOG VJERONAUKA ORIJENTACIJI ZA ZVANJA U HRVATSKOJ

MARIO OSCAR LLANOS – MARIJANA MOHORIĆ

Università Pontificia Salesiana
Piazza Ateneo Salesiano, 1, 00139 Roma, Italija

Primljeno:
31. 1. 2011.

Pregledni
članak

UDK 268:373.5
373.5.014.523
37.048.4 0

Sažetak

U članku je riječ o razvoju pojma i modela školske orijentacije u Hrvatskoj s osobitim obzirom na reformu školskog sustava. Stanje u Hrvatskoj se uspoređuje s današnjim pristupima orijentaciji u europskom okruženju te s pojmom i praksom orijentacije koja se usmjeruje prema integriranom modelu. Taj opći okvir orijentacijskih modela stavlja se u hermeneutički odnos s pristupom zvanju u školskom okruženju. Ukratko se prikazuje razvoj pojma i prakse orijentacije za zvanja u Hrvatskoj, ukazujući na njezina ograničenja i prednosti. Tema orijentacije zatim se povezuje s katoličkim školskim vjeronaukom, te se posebno analizira njegova dimenzija »zvanja« u predmetnom programiranju. U tu se svrhu izdvajaju neki pokazatelji predmetnog modela srednjoškolskog vjeronauka i utvrđuje njihov doprinos odgojnoj orijentaciji u perspektivi zvanja, a ukazuje se i na neke hipotetske mogućnosti većeg doprinosa kojemu je najvažniji uvjet i okvir ostvarenja odgojni odnos učenika i vjeroučitelja.

Ključne riječi: orijentacija, zvanje, orijentacija za zvanje, katolički školski vjeronauk, srednja škola

UVOD

Cilj ovoga članka jest analiza doprinosa katoličkoga školskog vjeronauka orijentaciji učenika u hrvatskoj srednjoj školi, pri čemu se taj predmet promatra u okviru doprinosa integralnom odgoju učenika. Osvrnuvši se na razvoj pojma orijentacije u dijakroničkom, formativnom i projekt-nom smislu, ukazat ćemo na današnji pristup orijentaciji u naznačenom kontekstu. Posebno ćemo nastojati ponuditi neke teorijsko-operativne smjernice koje omogućavaju kvalitetnu orijentaciju u službi cje-

lovitoga sazrijevanja subjekta, orijentaciju koja, sukladno kršćanskoj antropologiji, ima obilježje »poziva« kao perspektivu u kojoj se ostvaruje život čovjeka kao dijaloškog bića. Razmišljanje zaključujemo analizom doprinosa katoličkoga školskog vjeronauka takvoj orijentaciji adolescenata, orijentaciji koja se blisko povezuje s odgojnim procesima u vidu identifikacije, te omogućuje da se osoba odgaja za čovječnu realizaciju prema svojem vlastitom zvanju, pridonoseći tako svakom drugom razvoju u svojem životnom okruženju.

1. RAZVOJ POJMA I PRAKSE ORIJENTACIJE

Etimologija izraza »orijentacija« dolazi iz latinskog jezika, a ukazuje istodobno na semantičku ambivalentnost i na točno pojmovno određene izričaja u »heteronomnom« ili direktivnom smislu, kao usmjeravanje nekoga, ili pak u »autonomnom« značenju, kao usmjeravanje samoga sebe prema »istoku« u potrazi za temeljnim točkama da bi se postigao »izvorni« položaj.¹ Ta etimološka dvosmislenost odražava se i u praksi i u teorijskom razvoju pojma od njegova postanka sve do danas. Uzevši u obzir složenost pojma, nužno je proučavati orijentaciju polazeći od povijesnoga razvojnog okvira i ukazujući na opći pristup, a zatim se valja usredotočiti na postojeći model u hrvatskom okruženju.²

1.1. Povijesno oblikovanje pojma i njegov suvremeni razvoj

Kako bismo bolje shvatili sadašnje tendencije u orijentaciji, te zatim opisali model orijentacije u hrvatskom školskom okruženju, u obliku sažetka prikazujemo najvažnije etape u povijesnoj transformaciji pojma.

1.1.1. Definiranje pojma i pristupi orijentaciji za zvanja

Sve do 19. st. u praksi se primjenjivao neformalni i nesustavni oblik orijentacije za zvanja u okviru obiteljskog odgoja. Do promjene dolazi zbog ubrzanog tehnološkog razvoja i u procesu industrijalizacije. Orijetacija za zvanja polako izmiče utjecaju obitelji, te prelazi u okvir formalnog usmjeravanja k odabiru profesije. Pretpostavke za razvoj formalne orijentacije za zvanja na početku 20. st. bile su utemeljenje diferencijalne psihologije³ i razrada teorije organizacije rada. Gradeći na tim pretpostavkama i istražujući probleme za-

pošljavanja brojnih mladih useljenika u SAD-u, F. Parsons je ponudio teorijsku osnovu za oblikovanje orijentacije kojoj je bio krajnji cilj odgovoriti na potrebe društva.⁴ Ta je impostacija bila usredotočena na analizu pojedine osobe, njezino moguće zaposlenje, te kasniju kombinaciju tih dviju sastavnica. U toj početnoj fazi formalnog razvoja, orijentaciju se shvaća kao specifičnu službu unutar prvih oblika prakse profesionalnog izbora utemeljenog na dijagnozi psiholoških stavova. Ograničenja toga psihometrijskog poimanja orijentacije s instrumentalnom ulogom djelomično su nadiđena karakterološko-afektivnim pristupom koji se usmjerio na zanimanje osobe i proučavanje njezina karaktera.⁵ Kad se orijentacija počela oslanjati na psihoanalizu kao na svoj uporišni okvir, počelo se razvijati kliničko-dinamičko poimanje usmjereno prema uočavanju motivacija, težnji i interesa prema kojima se u popisu zvanja pronalazilo ono

¹ Lat. *orior* (izlaziti, pojaviti se, potjecati, započinjati) i njegov particij prezentata *oriens* (istok). Usp. V. MABILIA – P. MASTANDREA, *Il primo Latino*, Zanichelli, Bologna, ²2005, str. 476–477; N. ZINGARELLI, *Il nuovo Zingarelli minore. Vocabolario della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli, ¹¹1988, str. 660.

² Usp. J. GUICHARD – M. HUTEAU, *Psicologia dell'orientamento professionale. Teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni*, Raffaello Cortina, Milano, 2003, str. 8.

³ Diferencijalna psihologija je grana psihologije koja proučava narav i izvore različitosti pojedinca i skupine koje proizlaze iz mnogostrukih i složenih interakcija naslijeđa i okruženja. Usp. A. ANASTASI, »Differenziale/psicologia«, u: W. ARNOLD – H. J. EYSENCK – R. MEILI (ur.), *Dizionario di psicologia*, Paoline, Cinisello Balsamo (Mi), ⁴1990, str. 310–314.

⁴ Usp. F. PARSONS, *Choosing a Vocation*, Houghton Mifflin, Boston, 1909.

⁵ Usp. C. CASTELLI – L. VENINI (ur.), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale. Teorie, modelli e strumenti*, Franco Angeli, Milano, ⁴2002, str. 18–23.

koje bi najbolje odgovaralo strukturi osobnosti.⁶ Sredinom 20. st. postavlja se pitanje pomanjkanja teorije o izboru zvanja. Tu je poteškoću pokušao razriješiti D. Super izrađujući teorije o razvoju karijere.⁷ Sukladno toj teoriji orijentacija se počela sve više usredotočivati na proces osobnog sazrijevanja pojedinca.⁸ U istom se razdoblju predlaže i prvo teorijsko usustavljanje odgojne orijentacije u tijeku obrazovanja.⁹ Kasniji kritički osvrti na orijentaciju, blisko povezanu s psihologijom, ukazali su na nužno usmjeravanje pažnje na društveno-kulturalne čimbenike koji utječu na izbor zvanja što je uvelike pridonijelo uravnoteženijem razvoju prakse i njezinoj protežnosti u školske sustave, iako je utvrđeno da su smještaj orijentacije u područje psihologije, a posebice pojam i praksa orijentacije prema ekonomsko-produktivnom sustavu usporili susret profesionalne i odgojne orijentacije.¹⁰

S obzirom na povijesni razvoj orijentacija je prešla put od dijagnostičkog do dinamičkog pristupa. U tom razvoju ustrajavalo se na izravnom i linearnom odnosu između subjekta i zahtjeva mogućega zaposlenja, dok je praksa bila usmjerena prema »promicanju razvoja osoba, kako bi im se pomoglo da ostvare dinamičku prilagodbu društvenom okruženju i provide za svoje blagostanje tijekom života.«¹¹ Tek se od sedamdesetih godina 20. st. razvija pedagoško-personalističko poimanje koje orijentaciju definira kao formativno zalaganje koje teži slobodnom, samostalnom i odgovornom izboru te je sastavni dio jedinstvenog odgojnog procesa. Želeći pritom održati razliku između orijentacije i odgoja, orijentaciju se definiralo kao način odgoja koji kod subjekata želi stvoriti preduvjete za omogućavanje izbora zvanja, prikladnog za osobu i kompatibilnog s društvenim zahtjevima, pomoću vlastitih me-

todologija i uz promicanje konvergenije raznih odgojnih postupaka.¹²

Tijekom tog razvoja pojma pojavili su se razni, još uvijek postojeći, pristupi koji se odnose na praksu orijentacije. U aktualnoj praksi uočava se u jednih usredotočenost na izbor zanimanja, u drugih naglasak na razvoju osobe uz koji je povezana orijentacija u izboru zvanja, a u trećih se daje prednost sposobnosti odlučivanja. S obzirom na to, i danas postoje razni teorijski pristupi među kojima su najrazvijeniji: dijagnostički pristup stavovima, psihosociološki pristup, odgojni pristup i socio-kognitivni pristup. Orijetaciju se danas ne može izravno pretpostaviti nijednom od tih stajališta, jer je riječ o neprekidnom procesu novog definiranja pojma i prakse usmjeravanja ka zvanju.

1.1.2. Današnji pojam i praksa orijentacije u potrazi za integrativnim modelom

Povijesni razvoj orijentacije svjedoči o postupnom proširenju njenoga pojma i prakse. Taj razvoj kretao se od teorijskog prijedloga F. Parsonsa sve to uvažavanja orijentacije u procesu cjeloživotnog obrazovanja

⁶ Usp. M. L. POMBENI, *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna, 1990, str. 13–17.

⁷ Usp. D. E. SUPER, *The psychology of careers: an introduction to vocational development*, Harper and Brothers, New York, 1957.

⁸ Usp. C. ODOARTI, *Il sistema di orientamento*, Laterza, Roma – Bari, 2008, str. 11–12.

⁹ Usp. L. GIROTTI, *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*, Vita e Pensiero, Milano, 2006, str. 28.

¹⁰ Usp. D. SIMEONE, *La consulenza educativa*, Vita e pensiero, Milano, 2002, str. 23.

¹¹ K. POLÁČEK, »Storia ed evoluzione dell'orientamento«, u: P. DEL CORE (ur.), *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, LAS, Roma, 2009, str. 27.

¹² Usp. M. VIGLIETTI, *Orientamento. Una modalità educativa permanente. Guida teorico-pratica per insegnanti della scuola dell'obbligo*, SEI, Torino, 1989, str. 29–35.

u određenom socijalnom kontekstu. Općenito uzevši, o orijentaciji, koju se smatra strateškim čimbenikom društvenih politika, sposobnim posredovati između zahtjeva za osobno ostvarivanje subjekata i nesigurnosti tržišta rada, ponovno se razmišlja s obzirom na njezinu formativnu vrijednost. S obzirom na taj značaj ona se definira kao neprekidan proces, koji je usmjeren na potpomaganje sazrijevanja pojedinca pomoću usvajanja *orijentacijskih kompetencija*, »tj. onog skupa obilježja, sposobnosti, stavova i motivacija koje su osobi potrebne kako bi djelotvorno svladala razne orijentacijske zadatke tijekom svoga sveukupnog života«. ¹³ Te se kompetencije obično definira unutar četiri područja odnosa *ja-drugi* (osobno područje, kognitivno-prilagodbeno područje, društveno-relacijsko područje i područje građanstva), kako bi subjekt bio sposoban samostalno se i odgovorno sučeliti s nepredvidivošću i izazovima koji proizlaze iz društveno-kulturalnog i ekonomskog okruženja. ¹⁴ U tome smislu J. Guichard i M. Huteau pojašnjavaju da osobu treba promatrati u njezinoj sveukupnosti, a ne samo s obzirom na njezino moguće zanimanje. Pitajući se stoga o glavnom cilju orijentacije na početku 21. st., razni autori predlažu da se on definira kao promicanje osobe koje ju čini sposobnom »da se (ponovno) učvrsti kao osoba u dijaloškom odnosu prema drugima, tj. u odnosu koji osobu potvrđuje kao takvu i pridonosi da se, svaki put kad se ponovno predlaže, udalji od svakog kristaliziranja vlastitoga ja« ¹⁵. S obzirom na orijentaciju u odgojnom okruženju taj krajnji cilj bilo je nužno artikulirati i u odnosu na situaciju u kojoj novi naraštaji donose odluke napuštajući čisto logičko-razumska načela formulirana objektivnim znanjem te uspostavljaju procese odlučivanja koji su vezani uz intuiciju.

»U tom brižljivom traženju slobode s mnogih se gledišta 'sumnjičavo' dovode u pitanje i tradicionalne vrednote: od gotovo samo po sebi razumljive suglasnosti o vlastitoj kulturi teži se prema sučeljavanju različitih kultura. *Mijenja se i uloga kulture kao takve*: od prenesenog i prihvaćenog smisla nameće se razrada smisla. Ako se gleda na tradiciju, to onda nije zato da bi ju se reproduciralo, nego zato da se iz nje crpe poticaji i sredstva – kao iz kakva 'gradilišta' – za tumačenje koje će biti vjerodostojno u sadašnjosti.« ¹⁶

Ti su čimbenici pridonijeli jednom od najvažnijih preoblikovanja pojma orijentacije jer ga vezuju uz razradu životnog projekta. ¹⁷ Danas ne postoji jedinstveni teorijski okvir takvom pristupu orijentaciji. Naime, traži se jedan integralan pristup koji bi nadišao dihotomije usvajajući dijakroničko-formativnu perspektivu. U tom smislu sve se više govori o orijentaciji prema globalističko-interdisciplinarnom modelu koji vodi računa o doprinosima raznih predmeta i o osobi u njezinoj cjelovitosti. ¹⁸ U toj perspektivi orijentacija postaje još složenija, a zasada i bez teorijskog okvira, te kao takva otvorena istraživanju i eksperimen-

¹³ P. DEL CORE, »L'orientamento nella proposta COSPES«, u: P. DEL CORE (ur.), *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, LAS, Roma, ²2009, str. 72.

¹⁴ Usp. C. MONTEDORO – G. ZAGARDO (ur.), *Maturare per orientarsi. Viaggio nel mondo dell'orientamento formativo*, Franco Angeli, Milano, 2003, str. 114–134.

¹⁵ J. GUICHARD – M. HUTEAU, *Psicologia dell'orientamento professionale*, str. 33.

¹⁶ Z. TRENTI, »Culture«, u: CENTRO INTERNAZIONALE VOCAZIONALE ROGATE (ur.), *Dizionario di Pastorale Vocazionale (DPV)*, Rogate, Roma, 2002, str. 388.

¹⁷ Usp. K. POLÁČEK, *Storia ed evoluzione dell'orientamento*, str. 40.

¹⁸ Usp. A. DI FABIO, *Psicologia dell'orientamento. Problemi, metodi e strumenti*, Giunti, Firenze, 1998, str. 25–26.

talnom proučavanju.¹⁹ Ono s čime se mnogi slažu jest činjenica da i odgojne i formativne ustanove trebaju prihvatiti svoju zadaću orijentiranja povezujući djelatnike, ustanove, pristupe i metode koji uvažavaju složenost okruženja i cjelovitost osoba.²⁰

1.2. Razvoj orijentacije u hrvatskom okruženju

Ovdje ćemo ukratko prikazati povijesni razvoj orijentacije u hrvatskom okruženju, te praksu i model djelovanja koji se nudi adolescentima od 14. do 18. godine koji pohađaju gimnazije, umjetničke i strukovne škole.

1.2.1. Počeci i prva desetljeća profesionalne orijentacije

Sustavna praksa formalne orijentacije u Hrvatskoj započinje utemeljenjem *Stanice za savjetovanje pri izboru zvanja* u Zagrebu 1931. god. Promicatelj organizacije te ustanove bio je od početka prof. R. Bujas (1879–1959), stručnjak za eksperimentalnu psihologiju i utemeljitelj Psihologijskog laboratorija u Zagrebu (1920), koji je ujedno i prvi takve vrste u jugoistočnoj Europi.²¹ Služba profesionalne orijentacije bila je jedno od glavnih područja primijenjene psihologije i razvoja psihometrijske i psihodijagnostičke metode u Hrvatskoj.²²

Djelatnost *Stanice* od početka se usredotočuje na dijagnozu mogućnosti ispitanika pomoću psiholoških tekstova o sposobnostima i praksu selekcije u svrhu pokazivanja povezanosti osobnih sposobnosti i profesionalnih zahtjeva kako bi se zajamčila produktivnost subjekta.²³ Nakon te statičko-mehaničke faze orijentacijske prakse uvidjelo se da je potrebno proučavati mnoštvo čimbenika kako bi se omogućilo ostvarivanje osobe pomoću izbora profesije. Zbog toga se nastojalo uvesti savjetodavnu praksu u psihodijagnostičku djelatnost

ustanove. Razvoj orijentacije u karakterološko-afektivnoj fazi prekinut je nakon što su komunisti preuzeli vlast i zatvorili *Stanicu* 1948. Najviše zbog političkih razloga.²⁴

Unatoč poteškoćama, tri godine kasnije, ponovno se uspostavlja služba orijentacije u istoj ustanovi. Nakon toga razvoju Centra za profesionalnu orijentaciju osobito je pridonio prof. Z. Bujas (1910–2004).²⁵ *Centar* je 1960. godine postao sastavnim dijelom Hrvatskog zavoda za zapošljavanje. Tadašnja vlast, vođena marksističkom ideologijom, nametnula je viđenje besklasnog društva i čovjeka oslobođenog društvene i religijske otuđenosti.²⁶ Slijedeći tu ideologiju, obilježenu antropološkim redukcionizmom koji je nijekao transcendent-

¹⁹ Usp. L. GIROTTI, *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*, str. 59–60.

²⁰ Usp. C. ODOARDI, *Il sistema dell'orientamento*, Laterza, Roma – Bari, 2008, str. VI.

²¹ Usp. D. LJUBOTINA, *Razvoj testiranja u Hrvatskoj*, u: <http://cpi.ffzg.hr/> (9. 4. 2010).

²² Usp. D. ČORKALO BIRUŠKI (ur.), *Psychology in Bosnia and Herzegovina, Croatia and Serbia*, u: »The Psychologist« 20(2007)4, 220–222.

²³ Usp. D. VINSKI, *Development of vocational guidance in Yugoslavia*, u: »Applied Psychology« 13 (2008)1, 9. Usp. i izvješća Stanice: *Izvještaj o radu Stanice za savjetovanje pri izboru zvanja za godinu 1932*, Trgovinsko-industrijska komora, Zagreb, 1933; *Izvještaj o radu Stanice za savjetovanje pri izboru zvanja za godinu 1937*, Trgovinsko-industrijska komora, Zagreb, 1938.

²⁴ Usp. K. MATEŠIĆ, *Drugo razdoblje razvoja testova i postupaka testiranja u Republici Hrvatskoj od 1932. do 1948. godine*, u: »Suvremena psihologija« 9(2006)1, 96–98.

²⁵ Usp. V. KOLESARIĆ, *In memoriam Zoran Bujas (1910–2004)*, u: »Suvremena psihologija« 7(2004)1, 131–133.

²⁶ Usp. *Program Saveza komunista Jugoslavije*, Komunist, Beograd, 1968, str. 255–256; *Pravila i programska načela Saveza pionira Jugoslavije*, Beogradske novine, Beograd, 1964, str. 9; *Programska načela i statut Saveza omladine Jugoslavije*, Komunist, Beograd, 1964, str. 39; M. PALEKČIĆ – N. ZEKANOVIĆ, *Croatia*, u: W. HÖRNER (ur.), *The Education Systems of Europe*, Springer, Dordrecht, 2007, str. 185.

nu dimenziju postojanja i mogućnost individualne savjesti, te nametao prvenstvo prakse nad spoznajom i djelovanjem nad postojanjem, komunisti su upravljali uz ostalo i odgojno-obrazovnom politikom.²⁷ Državne odgojno-obrazovne ustanove bile su obvezane prenositi ideje režima i odgajati za socijalističku svijest kojoj su pojedine osobe morale podložiti svoju djelatnost.²⁸ U takvoj situaciji služba profesionalne orijentacije nije mogla vršiti svoju djelatnost u dinamičkoj perspektivi tako da nastoji pomagati pojedincu da ostvari svoj društveni bitak smještajući ga i prateći u svijetu rada u službi kolektivnog preobražaja, sukladno ciljevima društvene jednakosti i ekonomske produktivnosti. Jednako je tako i reforma školskog sustava koja je provedena sedamdesetih godina (»transformacija obrazovanja«) nastojala integrirati djelatnost orijentacije u obrazovni proces pomoću djelatnosti redovite profesionalne orijentacije te je, pomoću informativne ponude i savjetovanja, pridonijela nadilaženju pretjerane odvojenosti orijentacije od odgojno-obrazovnog procesa, koji je ipak bio ideološki obilježen.²⁹

Raspad Jugoslavije devedesetih godina doveo je sustav javnog obrazovanja do neophodne reforme koja je morala započeti ne samo od novog zakonodavstva i obnove pedagoške impostacije, nego i od obnavljanja razorenih školskih struktura u petogodišnjem Domovinskom ratu (1991–1995).³⁰ Nakon toga prvog razdoblja reformi obrazovna politika je, slijedeći europske smjernice, nastojala provoditi daljnje reforme.³¹ Posljedično tome, *Centar za orijentaciju* je nastojao osuvremeniti svoje usluge.

1.2.2. Današnja orijentacija u okruženju hrvatske škole

I danas sve djelatnosti profesionalne orijentacije koordinira *Ured za zapošljavanje*

nje posredstvom svog *Središnjeg ureda za profesionalnu orijentaciju i obrazovanje*, 22 županijska centra i 95 podružnica.³² Nakon 2004. god. donesene su neke smjernice za bolju sinkronizaciju djelatnosti ureda kojima je svrha usmjeravanje korisnika za započinjanje strukovnog obrazovanja ili rada sukladnog njegovim mogućnostima i zahtjevima tržišta rada radi smanjenja nezaposlenosti.

S obzirom na današnji model orijentacije koji se nudi učenicima postoji samo jedna normativna smjernica koja se sastoji

²⁷ Usp. Lj. PLAČKO, »Marksistička ideologizacija i odgojno-obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj nakon II. svjetskog rata«, u: I. GRUBIŠIĆ (ur.), *Religija i sloboda. Prilog »socioreligijskoj karti Hrvatske«*, Institut za primijenjena društvena istraživanja, Split, 1993, str. 174.

²⁸ Usp. T. DIETRICH, *Pedagogia socialista*, Sígueme, Salamanca, 1976, str. 84.

²⁹ Usp. D. TARBUK, *Education, training and vocational guidance in Socialist Federal Republic of Yugoslavia*, Varaždin, 1976, str. 32. Godina 1974. bila je odlučujuća u komunističkoj Jugoslaviji, ne samo na institucionalno-političkom području (reforma Ustava) nego i na kulturnom i, posebice, obrazovnom području. Reforma, nazvana »transformacija obrazovanja«, uvela je sustav samoupravljanja s prijenosom snage odlučivanja od države na lokalne organe. Usp. M. PALEKČIĆ – N. ZEKANOVIĆ, »Croatia«, u: W. HÖRNER (ur.), *The Education Systems of Europe*, Springer, Dordrecht, 2007, str. 185.

³⁰ Usp. N. N. ŠOLJAN, »Pedagogijska znanost na prijelazu u 21. stoljeće«, u: H. VRGOČ (ur.), *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva. Zbornik radova Sabora pedagoga Hrvatske*, Zagreb, 2003, str. 24–27.

³¹ Usp. A. MIJATOVIĆ, *Obrazovna revolucija i promjene hrvatskog školstva*, Hrvatski zemljopis, Zagreb, 2002, str. 56–60. Usp. također: HRVATSKA AKADEMIJA ZNANOSTI I UMJETNOSTI, *Deklaracija o znanju. Hrvatska temeljena na znanju i na primjeni znanja*, Mladost, Zagreb, 2004, str. 25; NACIONALNI SAVJET ZA KONKURENTNOST, *55 preporuka za povećanje konkurentnosti Hrvatske*, Zagreb, 2004, str. 19.

³² Usp. M. BARIĆ – Z. ŠEŠO, *Spomenica Hrvatskog zavoda za zapošljavanje od 1906. do 2006.*, HZZ, Zagreb, 2008, str. 11–19.

u obvezi školske ustanove da surađuje s uredima za zapošljavanje i daje im što je moguće veći broj informacija, te tako osigura profesionalnu orijentaciju kako bi oni mogli ostvariti profesionalni izbor.³³ Prema tome, zakonodavstvo obvezuje na jamčenje minimuma primjenjujući informativni model orijentacije. U tome smislu regionalni uredi svim učenicima daju informacije pomoću publikacija koje su u tu svrhu pripremljene ili pomoću izravnog odgovaranja na pitanje školske ustanove koje ona upućuje regionalnom uredu za orijentaciju.³⁴ Posebno je razvijen informativni sustav orijentiranja putem informatičkog programa »Moj izbor« koji sadrži popis od 300 zvanja i autotest profesionalnih interesa koji se nudi učenicima za slobodnu uporabu.³⁵ Oni kojima je teže izabrati zvanje, mogu se koristiti drugim uslugama u regionalnim uredima za orijentaciju osobno im se obrativši za pomoć. Ovakvom praksom orijentacija se definira kao pomoć zahvaljujući kojoj korisnik utvrđuje svoje kompetencije i interese radi izbora profesije, a ostvaruje se u nizu aktivnosti kojima je cilj obavijestiti, savjetovati i izabrati.³⁶ Učenicima se nudi usluga savjetovanja koja uključuje niz aktivnosti kojima bi se željelo definirati najprikladniji izbor i pomoći osobnom odlučivanju na temelju odgovarajućih podataka koji se odnose na obrazovanje, osobnu povijest, definiciju kompetencija, zdravlje, zanimanje i motivaciju.³⁷

Vrijednost te usluge jest u pokušaju da se smanji nezaposlenost i raskorak između osobne i društvene strane orijentacije. Sâm pojam profesionalne orijentacije više se odnosi na ekonomsku i društvenu dimenziju u kojoj se nastoji povezivati binom pojedinaac-tržište s ciljem da se svaki potencijalni radnik na najbolji način »smjesti« na pravo mjesto.³⁸ U istom smjeru se kreće i

poboljšanje usluga Centra koje se promatra u službi odgojno-obrazovne politike, dok istraživanja pokazuju da ne postoji istinska povezanost između kurikularskih programa i društvenih pitanja.³⁹ Prema tome, ni ovaj se model profesionalne orijentacije, koji se shvaća u užem smislu i povezuje s produktivnošću, ne pokazuje integriranim u odgojno-obrazovni sustav.⁴⁰ Specijalizirane aktivnosti orijentacije nude se korisnicima koji se osobno obraćaju Centru, učenicima koji su pred izborom profesionalne izobrazbe ili imaju poteškoće u traženju posla. Ne može se nijekati određena vrijednost u informativnom pristupu orijentaciji na školskom području, koji se kombinira s psihodijagnostičkim pristupom i *savjetovanjem* u specijaliziranim centrima, ali s druge strane valja napomenuti kako nije jasna njihova formativna dimenzija. Orijetacija učenika predstavlja epizodni čin na njihovu formativnom putu, povezan s trenucima završne odluke i smješten na rubovima škole, a

³³ Usp. MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I ŠPORTA, *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, Gipa, Zagreb, 2008, čl. 57, § 3.

³⁴ Usp. HZZ, *Profesionalno usmjeravanje namijenjeno učenicima osnovnih i srednjih škola*, u: www.hzz.hr (3.3.2010).

³⁵ HZZ, *Moj izbor*, u: www.hzz.hr (3.3.2010).

³⁶ Usp. HZZ (radna grupa) i Margit Bjerre Consulting, *Nacrt standarda kvalitete profesionalnog usmjeravanja i selekcije*, HZZ, Zagreb, 2005, str. 4–5.

³⁷ Usp. *Isto*, str. 32–33.

³⁸ Usp. Z. LEUTAR, *Employing people with disabilities in Croatia*, u: »South-East Europe Review« 4/2005, str. 78.

³⁹ Usp. MZOŠ, *Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2008–2013*, Zagreb, 2008, str. 15–16.

⁴⁰ Usp. F. MILIČEVIĆ – D. DOLENEC, *Razvoj socijalne dimenzije u obrazovanju: izvještaj za Hrvatsku*, Institut za društvena istraživanja – Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja, Zagreb, 2009, str. 16.

ograničen na sadržaje. Riječ je o modelu sinkronijsko-finalne naravi koji bi valjalo upotpuniti drugim dijakronijsko-formativnim modelima.

2. ORIJENTACIJA ZA ZVANJE U ŠKOLSKOM OKRUŽENJU

Današnje dijakronijsko-formativno viđenje orijentacije zahtijeva promjenu u shvaćanju i aktualiziranju orijentiranja kao trajnog procesa koji poprima posebna obilježja u raznim fazama osobne povijesti. Ono nije više vezano samo uz izbor zvanja, nego je prošireno na sveukupni formativni proces. Postupno se nadvladava pojedinačno viđenje orijentacije u obrazovanju i raste svijest da orijentacija kao takva predstavlja konstitutivnu dimenziju školske formacije i obuhvaća razradu životnog projekta. Obzorje stvaranja projekta obvezuje na ostvarenje odgojnih postupaka sukladnih cjelovitom viđenju osobe imajući na umu i njezinu moralnu i duhovnu dimenziju. Prije nego razmotrimo razlike koje proizlaze iz tog pristupa orijentaciji, prikazat ćemo to temeljno viđenje i provjeriti u kojoj je mjeri ostvarivo u školskom okruženju.

2.1. *Orijentacija za zvanje*

Kao što smo spomenuli, današnji koncept orijentacije blisko se povezuje s razradom životnog projekta. Riječ »projekt« (lat. *proiectus*, biti bačen naprijed) ukazuje na dinamičnost čovjekova postojanja i na intuiciju koja unaprijed zamišlja njegov budući razvoj. To je istodobno i hipoteza, pitanje, poziv, posebice o tome kakav smisao dati svom životu, te nagovještaj odgovora koji treba dati na velika egzistencijalna pitanja.⁴¹ Pojam »zvanje« je samo drugi naziv takve projektne perspektive života koja pronalazi svoje temelje u kršćanskoj antropologiji.⁴²

2.1.1. Perspektiva projekta i dimenzija zvanja kod orijentacije

Stvaranje i ostvarivanje životnog projekta jedan je od ciljeva orijentacije u procesu formacije. Životni projekt je obzorje u koje se uključuju drugi projekti, među kojima i onaj profesionalni, u procesu, koji se smješta unutar sazrijevanja osobe, omogućuje da se osmisli vlastita egzistencija, ujedinjuje strukturu osobnosti i daje smjer svakodnevnim izborima.⁴³ Slijedom toga, više negoli ponudu pravca nužno je osigurati uvjete kako bi se moglo načiniti životni projekt.

U današnjom orijentacijskoj praksi definiranje osobnog projekta egzistencije povezano je s binomom subjekt–zahtjevi tržišta rada. Kako bi se omogućila razrada životnog projekta, potrebno je dati novu dimenziju tom binomu. Prije svega valja iznova razmotriti poimanje osobe, a potom treba pronaći središnju točku oko koje se stvarno događa upućivanje u životni projekt. U protivnom, postoji opasnost ne samo da se umanju vrijednost ljudskog bića nego i da se upropasti stvaranje njegova životnog projekta i onemogućiti njegova realizacija. Samo ako se imaju na umu svi vidovi koji obilježavaju ljudsko biće, može se zajamčiti njegov cjelovit i skladan razvoj i ispravno postaviti odgojna praksa. Osobu stoga treba promatrati u njezinoj tjelesnoj, intelektualnoj, čuvstvenoj, društvenoj, djelatnoj, moralnoj i duhovnoj dimenziji. To jedinstveno i integralno viđenje jamči kak-

⁴¹ Usp. E. BRENA, *Progetto di vita*, u: *DPV*, str. 950.

⁴² Usp. *Gaudium et spes*. Pastoralna konstitucija o Crkvi u suvremenom svijetu, 7. prosinca 1965, u: DRUGI VATIKANSKI KONCIL, *Dokumenti*, KS, Zagreb,²2008, br. 3. i 19.

⁴³ Usp. G. SOVERNIGO, *Progetto di vita. Alla ricerca della mia identità*, Elledici, Leumann (To), ⁶1993, str. 128.

voću odgojnih postupaka.⁴⁴ S obzirom na pitanje koje se odnosi na stožerne točke u izradi životnog projekta koji daje smisao postojanju i kojemu je usmjeren proces orijentacije, binom subjekt–tržište rada valja nadopuniti još jednom sastavnicom, te ga tako razriješiti njegove horizontalnosti. Budući da je definiranje životnog projekta, posebice u razvojnoj dobi, obilježeno traženjem vlastitog identiteta koji se izgrađuje u odnosu prema samome sebi, okruženju, drugima i nadasve s obzirom na vrednote, istinska orijentacija, kao »način« odgoja, vodi računa upravo o tim bitnim dimenzijama procesa identifikacije.⁴⁵ Autentično orijentiranje stoga posebno vodi računa o sklonosti osobe prema transcendenciji, o njejoj socijalnoj dimenziji, te o pozicioniranju samoga sebe s obzirom na vrednote koje mogu pridonijeti egzistencijalnom ujedinjenju osobnosti.

Upravo vrednote oživotvoruju formulaciju odluka budući da imaju središnju ulogu u razradi projekta, i to u trostrukom smislu: kognitivnom – koji daje usmjerenje, čuvstvenom – koji aktivira motivaciju, i konativnom – koji potpomaže ostvarenje odluke.⁴⁶ U tome smislu orijentacija se definira kao »usobljeni odgojni proces pomaganja koji se nudi mladom čovjeku u njegovom postupnom osobnom ostvarivanju, što se postiže slobodnim i pounutarnjenim prihvaćanjem vrednota; proces koji svrsishodno provode odgajatelji, u raznim situacijama koje zahtijevaju komunikaciju te je čine mogućom«.⁴⁷ Imanentne koordinate unutar kojih se događa suvremena orijentacija mogu tako dobiti i treću dimenziju pomoću vrednota zahvaljujući kojima se samodefinira i ustrojava osobnost odabirom određenog životnog stila.⁴⁸ Formativna vrijednost orijentacije shvaćene u tom smislu, odražava se i na konačni cilj, tj. na osposobljavanje osobe da samu

sebe usmjerava u naznačenom trostrukom smislu. Pa ipak, nije bilo što što se predstavlja kao vrednota ujedno i vrednota. Prirodno traženje konačnoga i valjanoga smisla postojanja ne zadovoljava bilo koja vrednota, nego samo one vrednote koje predstavljaju prirodnu postupnu težnju prema transcendenciji. U tome smislu i religiozne vrednote mogu i trebaju pronaći svoje središnje mjesto, i to u procesu koji nije ni sam po sebi razumljiv niti automatski, niti različit od procesa koji bi trebao imati odgojni karakter i u kojemu se preispituje prihvaćanje bilo koje vrednote.

»Istinska integracija religije i osobe zahtijeva da religija bude u dijalogu sa strukturom osobnosti: nije automatski proces (koji se razvija sâm od sebe); on se ostvaruje ponajprije u sveukupnoj čovjekovoj nutrini, a tiče se i uključuje mnogostruke vidove osobnosti. Riječ je o vrlo složenom procesu koji se odvija po točno određenim smjericama (izbor središnje vrednote za vlastiti život, pounutarnjenje religioznih vrednota, ujedinjenje samoga sebe oko istinitoga ja) i kojega se učinci zamjećuju dje-

⁴⁴ Usp. A. ARTO, *Qualità dell'educazione e sviluppo personale in ottica preventivo-evolutiva*, u: »Orientamenti pedagogici« 48(2001)4, 623–633.

⁴⁵ Usp. L. MACARIO, *Educare. Guidare a vivere nella verità e nell'amore*, Logos Press, Roma, 2003, str. 202–203.

⁴⁶ Usp. C. SCARPELLINI, »Le motivazioni alla scelta come vissuto di valori«, u: S. SORESI (ur.), *Orientamenti per l'orientamento*, Giunti, Firenze, 2000, str. 230–231.

⁴⁷ L. MACARIO, »L'orientamento dei giovani in un mondo che cambia«, u: G. MALIZIA – C. NANNI (ur.), *Giovani, orientamento, educazione. Atti del Convegno di Aggiornamento Pedagogico organizzato dalla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana*, Roma, 3–5 gennaio 1999, LAS, Roma, 1999, str. 33.

⁴⁸ Usp. R. FRISANCO, *Valori*, u: DPV, str. 1243; A. SCUDERI, »L'orientamento professionale«, u: M. T. MOSCATO – N. SCHIACCHITANO (ur.), *Innovazione didattica e funzione dirigente*, Coesse, Catania, 1990, str. 191–242.

lomično odmah, a djelomično u različito doba.«⁴⁹

Potrebna je točna postupnost u prijelazima unutar razvojnog procesa koja omogućuje da se istaknu vrednote koje mogu dati odgovarajuće značenje.⁵⁰ Orijentacija se stavlja u službu traženja te »pokretačke jezgre rasta sveukupne osobnosti«⁵¹.

»U općenitom i višeobuhvatnom smislu, orijentacija je promicanje osobe prema projektu vlastitoga ja, otvorenog za sudjelovanje i transcencenciju. [...] Orijentacija stoga nema samo psihološku i društvenu svrhu; ona ima i moralni i duhovni cilj. Upravo je religiozna dimenzija života ona koja se ostvaruje unutar profesionalnosti i orijentacije. Nije riječ samo o susretu s tehničkom sklonošću i određenim umijećem ili osposobljenošću za neko zvanje, nego je riječ o tome da se svakoga dovede do orijentiranja sukladnog smislu i pravcu zvanja na koje je pozvan.«⁵²

Prema tome, u procesu orijentacije otkriće zvanja postaje važno i shvaća se u vrlo širokom smislu, kao poziv na prihvaćanje vrednota koje se žele ostvariti, poziv života, koji je za kršćane Božji poziv.⁵³ Slijedeći taj pristup orijentaciji, prema načelu jedinstvenosti odgojnog procesa i cjelovitom viđenju čovjeka, izradu osobnoga životnog projekta ne valja odvajati od otkrića vlastitoga zvanja.⁵⁴ »Moglo bi se nekom činiti da je životni projekt odvojen od pojma zvanja ... U stvarnosti 'zvanje' je zapravo vjernički naziv i obilježje životnog projekta.«⁵⁵ Stoga je od temeljne važnosti promicati spomenuto antropološko viđenje i prenositi ga na odgojno područje pomoću usvajanja vrednota kako bi se stvorilo jedinstveno obzorje čovjekova postojanja.

2.1.2. U potrazi za odgovarajućim metodološkim pokazateljima

Projektna perspektiva tvori dakle obzorje procesa orijentacije, te označuje njegovu

holističku, evolutivnu, procesualnu i permanentnu narav.⁵⁶ Dimenzija zvanja na protiv pridonosi preustroju orijentacije i obilježava njezinu dijalošku, sintetičku i integrirajuću dimenziju, upravo stoga što je otvorena transcencenciji. Orijentacija koja uvažava dimenziju zvanja u odgojnom procesu vodi prema ostvarivanju inovativnih ciljeva koji uključuju izgradnju »kulture zvanja« u određenom kontekstu prema odgojnim potrebama pojedine dobi u školskom okruženju.

2.1.2.1. Znakovi kulture za (protiv) zvanja i poticaji iz adolescentova svijeta

Neki posebno značajni vidovi za izradu životnog projekta u određenom okruženju odnose se na sustav vrednota.⁵⁷ To posebno vrijedi za hrvatsko okruženje u kojemu su se četrdeset godina bespoštedno uništavale moralne vrednote i promicala podvo-

⁴⁹ C. LAVERMICCOCCA, »L'attenzione alla persona e ai suoi processi di maturazione di fede. L'integrazione religione-persona«, u: G. BIANCARDI (ur.), *Pluralità di linguaggi e cammino di fede*, Elledici, Leumann (To), 2008, str. 109–110.

⁵⁰ Usp. G. SOVERNIGO, *Religione e persona. Psicologia dell'esperienza religiosa*, Dehoniane, Bologna, 1990, str. 288–306.

⁵¹ L. MACARIO, »L'orientamento e crescita personale«, u: L. MACARIO – S. SARTI, *Crescita e orientamento*, LAS, Roma, 2002, str. 72.

⁵² S. DE PIERI, *Orientamento vocazionale*, u: DPV, str. 779–780.

⁵³ Usp. L. MACARIO, *L'orientamento dei giovani in un mondo che cambia*, str. 29.

⁵⁴ Usp. T. CITRINI, *Vocazione (Teologia della)*, u: DPV, str. 1288.

⁵⁵ »Zvanje« ovdje dobiva široko značenje. Riječ je o pozivu na život i na ljubav, na nasljedovanje i svjedočenje. Usp. M. O. LLANOS, *Servire le vocazioni nella Chiesa. Pastorale vocazionale e Pedagogia della vocazione*, LAS, Roma, 2005, str. 301.

⁵⁶ Usp. P. DEL CORE, »Progetto personale e professionale«, u: G. MALIZIA (ur.), *Le parole chiave della formazione professionale*, CIOFS/FP – CONS/FAP, Roma, 2007, str. 189.

⁵⁷ Usp. J. E. VECCHI, *Cultura della vocazione*, u: DPV, str. 375–378.

jenost osobnosti pridonoseći tako formiranju mentaliteta koji je istovjetan antropološkoj katastrofi u postkomunističkim zemljama.⁵⁸ »Dugogodišnja praksa ‘dvostrukog morala’ – jednoga za ‘javni’, a drugoga za ‘privatni’ život – uzrokovala je da se građani u Hrvatskoj nominalno deklariraju za socijalno poželjne vrednote, dok se u konkretnom životu ravnaju prema pragmatičnim zahtjevima svakodnevnice u kojima visoki etički standardi nemaju gotovo nikakvu ulogu, jer nema učinkovite zakonske regulative, ni djelotvornih mehanizama nadzora provedbe pojedinih zakona, niti kazni za društveno nepoželjno ponašanje kojima bi se omogućila provedba poželjnih, nominalno deklariranih vrijednosti i moralnih ponašanja.«⁵⁹

Bitno je dakle pitanje raskorak između javno priznatih vrednota i onih koje se žive u privatnom životu.⁶⁰ Rascjep između proglašavanih vrednota i onoga što se stvarno živi, prati i područje religioznog života. Ti čimbenici u cjelini pridonose postojanju kulture koja je protivna kulturi zvanja, što onda pogoduje modeliranju polimorfno identiteta, nomadizmu ideja i izboru bez usmjeravajućih uporišta. Na kulturalnoj razini i u formativnom profilu postaje nužno u tom smislu promicati neke vrednote kulture zvanja koje se okreću oko riječi: etika, stvaranje projekta, odgovornost, transcendencija, povjerenje, protagonizam, pomirenje, solidarnost i traženje smisla.

Kultura zvanja posebice je važna za traženje smisla koje predstavlja središnju poveznicu izgradnje identiteta adolescenta sa žarišnom točkom između šesnaeste i sedamnaeste godine. Osim odgojnog okruženja, nužan preduvjet za integriranje prošlosti s budućim zadacima je razvoj »smisla vlastitoga ja« i svijest o »svetom središtu« postojanja, sposobnost pravilne autopercepcije, uključenost u društveni život i is-

pravan odnos prema vlastitome tijelu. Promatrajući te vidove, postaje nužno načiniti odgojne projekte oko ciljeva koji su posebice vezani s traženjem smisla u adolescentskoj dobi: uočavanje i definiranje vlastitih životnih obveza, definiranje vlastitog sustava vrednota i početak definiranja određenoga životnog projekta. Najmanje što valja zajamčiti adolescentu kako bi se mogao otvoriti prema traženju smisla života jest postojanje značajnih odnosa i zalaganje u aktivnostima koje on smatra zanimljivima. U tom raščlanjenom i složenom hodu religiozno iskustvo ima središnju ulogu, kao što to pokazuju psihološka istraživanja.⁶¹ Uočavajući te pozive i stavljajući subjekt u središte odgojnog procesa, mogu se otkriti bitni elementi procesa orijentacije, kao što su sposobnosti, stavovi, interesi, vrednote i sposobnost odlučivanja, oko kojih se jasno određuju specifični ciljevi. S obzirom na odgoj zahtijeva se suradnja u traženju vlastitoga (psihološkog, spolnog, društvenog i religioznog) identiteta. Valja promicati i istraživanje samoga sebe i ponovnu izgradnju sa subjektivnog gledišta stavova, resursa, motivacija i mo-

⁵⁸ Usp. A. MÁTÉ-TÓTH – P. MIKLUŠAK, *Nije kao med i mlijeko: Bog nakon komunizma. Na putu prema pastoralnoj teologiji Istočne (Srednje) Europe*, KS, Zagreb, 2001, str. 22–23.

⁵⁹ J. BALOBAN (ur.), *U potrazi za identitetom. Komparativna studija vrednota: Hrvatska i Europa*, Golden marketing, Zagreb, 2005, str. 253.

⁶⁰ Usp. S. ZRINŠČAK, *Društveni razvoj u vrijednosnoj zamci. Socioreligijski pogled na vrednote u hrvatskom društvu*, u: »Bogoslovska smotra« 71 (2001)2–3, 291–318, ovdje str. 300; J. BALOBAN, *Vrednote u Hrvatskoj između deklarativnog i stvarno življenog*, u: »Bogoslovska smotra« 77 (2007)4, 793–805.

⁶¹ Usp. P. GAMBINI, *La ricerca di senso negli adolescenti di oggi. Indicazioni da una ricerca sul campo*, u: »Orientamenti pedagogici« 49(2002)3, 449–461; ISTI, *La ricerca d'identità e di senso nell'adolescenza*, u: »Orientamenti pedagogici« 52 (2005)3, 475–496.

gućnosti. Ispravnoj orijentaciji uvelike će koristiti olakšavanje slušanja vlastite nutrine, osiguravanje sučeljavanja sa sugestivnim uzorima i osiguravanje intelektualnih sredstava i prigoda za sudjelovanje u osobnom traženju odgovora na pitanja smisla. Orijehtacija olakšava i oslobađanje od kulturalnih uvjetovanosti i usvajanje sustava vrednota te diskretan razvoj sposobnosti odlučivanja. Orijehtirati znači i pripremati za prihvaćanje osobne i društvene odgovornosti i izričito predlagati zvanje podržavajući prvu izradu životnog projekta.⁶² Te se sastavnice uočavaju zahvaljujući pozornom odgojno-orijentacijskom postupku. Ujedno valja namjerno usmjeravati prema razvoju i cjelovitom sazrijevanju subjekta pridonoseći tako »postupnoj poosobljenosti životnog projekta u djelatnosti koja se nadovezuje na zvanje«.⁶³

2.1.2.2. Neki važni metodološki izbori

Pod formativnim profilom valja svima posebice ponuditi mogućnost znanstvenog i kulturalnog utemeljenja životnog projekta tako da ga se izgradi na razumski prepoznatim vrednotama. Ujedno valja pomoći osobama da postanu svjesne vlastitoga životnog projekta, da pridonose razvoju religiozne dimenzije u međuljudskim odnosima pronalazeći značenje nadahnuće poimanjem egzistencije otvorene prema transcendentnome te da prate u sazrijevanju izbora i promiču sazrijevanje za društveno i političko angažiranje.⁶⁴ Riječ je o tome da se zna motivirati, pokazati prikladnost, istina, ljepota i dobrota neke stvari, bez uporabe autoriteta ili nejasnih motivacija.⁶⁵ Posebno se naglašava odgojna snaga *puta ljepote* »koji svojim simboličkim rječnikom može susretati muškarce i žene različitih kultura na zajedničkim vrednotama, koje su ukorijenjene u svom specifičnom antropološkom identitetu i u iz-

vornom iskustvu njihove humanosti, te omogućuju čovjeku da ima srce otvoreno za privlačnost misterija i apsolutnoga.«⁶⁶ Valja međutim imati na umu da je najbolji metodološki put onaj koji uključuje iskustvo i *majeutiku*. To je pedagogija ulaženja u sebe, a njezine etape odgovaraju trajnom sazrijevanju osobnosti koje zahtijeva osiguranje izvornih etičkih i estetskih iskustava koja potiču na buđenje unutarnjosti. »Riječ je o usmjeravanju pri čemu je rast subjekta u prvom planu, bez odgojne krutosti, uz uporabu govora koji je prilagođen novim ljudskim problemima smještenima 'unutar', a ne 'izvan' ljudskoga iskustva.«⁶⁷

Životni projekt treba biti realistično utemeljen na pounutarnjenim motivima, vrednotama i značenjima na spoznajnoj i čuvstvenoj razini kao i na razini ponašanja. Orijehtacija se u školi ostvaruje pomoću svjedočenja nastavnika, utjecaja zajed-

⁶² Usp. S. DE PIERI, *Orientamento vocazionale*, u: DPV, str. 781–783.

⁶³ M. O. LLANOS, *Servire le vocazioni nella Chiesa*, str. 347.

⁶⁴ Usp. S. DE PIERI, *Orientamento educativo e accompagnamento vocazionale*, str. 51–53.

⁶⁵ Usp. A. CENCINI, *Il Vangelo della Vocazione per il giovane nella cultura europea. Riflessione pedagogico-pastorale*, u: »Vocazione« 5/2009, str. 65.

⁶⁶ PONTIFICIO CONSIGLIO DELLA CULTURA, *Dov'è il tuo Dio? La fede cristiana di fronte alla sfida dell'indifferenza religiosa*, Documento finale dell'Assemblea plenaria, 2004, u: www.vatican.va (15.4.2009). 2.4. *Put ljepote* se predstavlja kao put koji polazeći od jednostavnog iskustva susreta s ljepotom potiče na čuđenje i omogućuje da se dotakne srce čovjeka i kulturâ. Isto je Vijeće ukazalo na tri važna vida *Putâ ljepote* (*Via pulchritudinis*), kako bi se uspostavio dijalog sa suvremenom kulturom: ljepotu stvaranja, ljepotu umjetnosti i ljepotu Krista, koji je uzor i prototip kršćanske svetosti. Usp. ISTI, *La Via pulchritudinis. Cammino privilegiato di evangelizzazione e di dialogo*, Documento finale dell'Assemblea plenaria, 2006, u: www.vatican.va (16.7.2009).

⁶⁷ M. O. LLANOS, *Servire le vocazioni nella Chiesa*, str. 272.

nice koja je etički angažirana i obilježena, pomoću kritičkog razmišljanja i kulturalnog produblivanja, organizacije koja promiče sudjelovanje i odgovornost, pomoću pozitivnog sustava uspostavljanja odnosa i reda koji pridonosi osobnom i zajedničkom rastu.⁶⁸

Želeći smjestiti ovaj pristup orijentaciji unutar odgojnog procesa u školskom okruženju, nakana nam je naglasiti da je potrebno sačuvati razlikovanje između temeljne i specijalističke orijentacije, premda se zahtijeva njihova integracija na razini djelovanja. S obzirom na konstitutivne dimenzije orijentacije, iako se daje prednost formativnoj dimenziji, valja prihvatiti globalni i integrirani pristup. Orijentacija se u svojem služenju i u svojoj metodologiji ostvaruje u međusobnom povezivanju *tri-ju temeljnih dimenzija* koje ju obilježavaju, a to su: *informativna, formativna i savjetodavna dimenzija*. Te vrste pristupa nalazimo posvuda, a na različite se načine i s različitim sredstvima ostvaruju sukladno dobi, stupnju školovanja, profesionalnom iskustvu, ali i u odnosu prema kompetencijama i/ili ulogama raznih djelatnika.⁶⁹ Stoga je potrebno usklađeno djelovanje odgojnih institucija i djelatnika kako bi se uspostavio formalni i neformalni odgojni odnos pomoću specijalističkih intervencija.⁷⁰ Orijentacija je širok i složen proces koji uključuje pojedinca i zajednicu. Sukladno tome zahtijeva se suradnja i s roditeljima i s raznim ustanovama. Jedino se je sustavnim pristupom moguće sučeliti s izazovom orijentacije koja bi trebala biti ona crta koja obilježava odgojni sustav u njegovoj cijelosti. Orijentacija zvanja u školi teži prema integraciji tih odgojnih dinamika sukladno i u suradnji s onime što predlažu ustanove i/ili centri za pastoral zvanja. U tome smislu i škola kao odgojna ustanova treba preuzeti svoju zada-

ću i pomoći da se izrada osobnoga projekta ne potisne na njezin rub, nego da bude uključena u njezino odgojno djelovanje otvoreno odgojnoj suradnji.

2.2. Školsko okruženje i orijentacija između tvrdnji i stvarnosti

Poimanje formativnog usmjerenja omogućuje nam da promislimo cjelovit ciklus podučavanja kao razdoblje zanimljivo za tu svrhu. Škola, posebice, može pridonijeti orijentaciji pomažući učeniku u njegovu postupnom sazrijevanju formativnim postupcima u jednom ili više predmeta, ali i pomoću stvaranja specifičnog modula.⁷¹ Smatra se da tradicionalni tečajevi pružaju posebno značajnu prigodu za odgojnu djelatnost usmjeravanja pa se predlaže i zamjena programa vodičima orijentacije koji učiteljima omogućuju da predmete smjeste u novo okruženje: svemir, zemlju, život, sve što je čovjeku blisko.⁷² Kako bi škola

⁶⁸ Usp. M. PELLERÉY, *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, CIOFS/FP – CNOS/FAP, Roma, 2007, str. 144. Ponovno tumačeći odgojni angažman pomoću kategorije *istinitoga, lijepoga i dobrog*, autor je predložio neke smjernice za mogući kurikularni projekt u formativnim ustanovama pri čemu se u potpunijem smislu vodi računa o ljudskoj duhovnosti.

⁶⁹ Usp. P. DEL CORE, *L'orientamento nella proposta COSPES*, str. 95.

⁷⁰ Usp. S. DI NUOVO, »Linee guida generali«, u: S. DI NUOVO (ur.), *Orientamento e formazione. Progetti ed esperienze nella scuola e nell'università*, Giunti – Organizzazioni Speciali, Firenze, 2003, str. 12.

⁷¹ Opsežni prikaz mogućih metoda, sredstava, tehnika i resursa vidi npr. u: F. BATINI (ur.), *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale*, Erikson, Gardolo (TN), 2005, str. 85–229.

⁷² Usp. M. EDGAR, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero nel tempo della globalizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000, str. 81.

postala ustanova za orijentaciju, potreban je pristup odgojnom postupku koji polazi od viđenja osobe kao »bića u nastajanju«, »bitka-u-sebi« i »bića za sebe« koje se nikada ne može svesti na objekt.⁷³ Postavlja se pitanje uvažava li se to na razini normativnih smjernica.

2.2.1. Usmjerenje školske orijentacijske politike

Promatrajući problem odgoja i postojeće promjene na međunarodnoj razini, priznala se središnja uloga odgoja u osobnom i društvenom razvoju. Međunarodna tijela i udruge dali su pritom neke smjernice polazeći od ponovnog razmatranja antropološkog utemeljenja odgoja i obrazovanja te povezujući podučavanje i formaciju.⁷⁴ Ukazano je na bitne »stupove« obrazovanja u dvadeset i prvom stoljeću (*biti, znati, znati činiti i znati živjeti zajedno*) oko kojih se trebaju obnavljati strukture i procesi početne i trajne formacije.⁷⁵ Pritom je naglašeno: »Obrazovanje treba biti usmjereno prema punom fizičkom, duhovnom i moralnom razvoju ljudske osobe.«⁷⁶

U definiciji ključnih kompetencija taj naglasak međutim nije uvažen u cjelovitosti. Kao skup prenosivih i multifunkcionalnih spoznaja, sposobnosti i stavova koji bi trebali biti razvijeni na kraju obavezne formacije i tako postati temelj za cjeloživotno učenje, kompetencije su definirane u osam područja: područje komuniciranja na materinjem jeziku, područje komuniciranja na stranom jeziku, područje znanosti i matematike, područje digitalnih kompetencija, područje učenja kako se uči, područje međusobnih i građanskih kompetencija, područje poduzetništva i područje kulture.⁷⁷ Unatoč kritikama prema kojima bi taj smještaj kompetencija mogao biti podložan učenju kojemu su svrha ekonomija te proizvodna i društvena učinkovi-

tost u školskom okruženju, taj je pojam postao uporišna točka za ponovno definiranje svih odgojnih oblika.⁷⁸ Slijedom tih pokazatelja, pokušaji školske reforme u europskom okruženju ostvaruju se prema dva odgojna modela: kognitivno-tehnološkom i humanističko-solidarnom.⁷⁹

Pojam i praksa orijentacije u školskom okruženju razvijali su se istim putem. Potvrđivanjem pedagoško-personalističkog poimanja, orijentacija je prepoznata kao konstitutivni čimbenik sveukupnog odgojnog djelovanja. Uz specijalističke postupke željelo se izbjeći specifikacije orijentacije jer se ona smatrala ujedinjujućom perspektivom odgojnog procesa. Unatoč toj integraciji, orijentacija je dugo bila pove-

⁷³ Usp. C. NANNI, »Persona«, u: J. M. PRELLEZO – G. MALIZIA – C. NANNI, *Dizionario di scienze dell'educazione*, LAS, Roma, 2008, str. 870–871, ovdje str. 871.

⁷⁴ Usp. H. BERGSON, *Educazione, cultura, scuola*, Armando, Roma, 2000, str. 48; R. LANFRANCHI – J. M. PRELLEZO, *Educazione, scuola e pedagogia nei solchi della storia. 2. Dall'Illuminismo all'era della globalizzazione*, LAS, Roma, 2008, str. 509–515.

⁷⁵ Usp. J. DELORS (ur.), *Učenje. Blago u nama*, Educa, Zagreb, 2000, str. 95–108.

⁷⁶ Usp. UNESCO, *Rapporto mondiale sull'educazione 2000*, Armando, Roma, 2000, str. 106.

⁷⁷ Usp. THE EUROPEAN PARLIAMENT AND THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning. Annex: Key Competences for Lifelong Learning*, u: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/> (15. 1. 2007), str. 10–18.

⁷⁸ Usp. A. DI FABIO, *Bilancio di competenze e orientamento formativo. Il contributo psicologico*, Giunti – Organizzazioni Speciali, Firenze, 2003, str. 13–22; M. PELLERREY, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Milano, 2004, str. 50–56; F. BATINI, *Il bilancio di competenze*, u: F. BATINI (ur.), *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale*, Erikson, Trento, 2005, str. 167.

⁷⁹ Usp. C. NANNI, *Introduzione alla filosofia dell'educazione. Professione pedagogo teorico?*, LAS, Roma, 2007, str. 76–77.

zana s ciljevima proizvodnje. Koordinate ideološkog okvira u kojemu je razvijana praksa orijentacije određivane su društveno-ekonomskim okruženjem i viđenjem osobe prema odrednicama antropološkog redukcionizma. Ekonomske motivacije još uvijek ostaju temelj niza aktivnosti orijentacije i predstavljaju *input* za njihovo osnaživanje. »Orijentacija tijekom sveukupnog života pridonosi ostvarivanju ciljeva Europske Unije na području ekonomskog razvoja, učinkovitosti tržišta rada te profesionalnoj i geografskoj pokretljivosti, poboljšavajući učinkovitost investiranja u obrazovanje i u strukovnu izobrazbu, u cjeloživotno učenje i u razvoj ljudskog kapitala i radne snage.«⁸⁰ Posljedično tome orijentacija se i dalje koleba između *funkcionalno-produktivnog modela*, koji više odgovara ekonomskim zahtjevima negoli usmjerenju pozornosti na učenika, i *školsko-formativnog modela*, koji se nastoji proširiti na sveukupni školski život.⁸¹ Ono što pritom najviše zabrinjava je podupiranje prvog modela orijentacije u svrhu produktivne učinkovitosti, te izostavljanje etičko-moralne sastavnice koja može voditi subjekte prema kulturalnom i duhovnom ostvarenju.⁸²

U takvom odgojnom ozračju nužno je premissljanje odgojno-didaktičke programacije u vidu razvoja kritičnosti i kulturalnog mentaliteta, ponovnog otkrivanja transcendentale dimenzije života, skrbi za osobni i dijaloški identitet, odgoja za mnogostruko građanstvo, odgoja za nadilaženje religioznog fundamentalizma i odgoja za praštanje i besplatnost.⁸³ U tu svrhu obnove i premissljanja pozvane su pridonijeti religiozne zajednice koje u školskom okruženju ostvaruju različite kurikularne modele.⁸⁴ Ne izostaju ni pitanja o mogućem unificiranju profila religioznog odgoja, ali se još ne nazire neko općeprihvatljivi

vo rješenje.⁸⁵ Europa je danas kontinent koji nesumnjivo ima najveći broj modela religiozne poduke raspoređene prema specifičnoj konfesionalnoj pripadnosti učenika, kojima valja pridodati predmete o drugim religijama, zatim nekonfesionalne predmete ili interdisciplinarnu predmete.⁸⁶ Osim podučavanja koje se odnosi na specifične religijske tradicije i koje se obično organizira u suradnji s odgovarajućim religijskim

⁸⁰ Usp. CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *Progetto di risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa*, Bruxelles, 18 maggio 2004, u: <http://ec.europa.eu> (12.4.2010), str. 2.

⁸¹ Usp. S. CICALTELLI – A. CIUCCI GIULIANI, *Orientamento*, La Scuola, Brescia, 2000, str. 38–40.

⁸² Usp. C. XODO CEGOLON, *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di un'identità personale*, La Scuola, Brescia, 2003, str. 79.

⁸³ Usp. C. NANNI, *Globalizzazione e educazione*, u: »Orientamenti pedagogici« 49(2002)6, 996–1001. Usp. P. BOSELLO, *La formazione del pensiero critico-creativo come contributo per una convivenza civile*, u: »Orientamenti pedagogici« 52(2005)5, str. 806.

⁸⁴ Usp. J. P. WILLAIME, »Different Models for Religion and Education in Europe«, u: R. JACKSON – S. MIEDEMA – W. WEISSE – J. P. WILLAIME (ur.), *Religion and Education in Europe. Developments, Context and Debates*, sv. 3, Waxmann, New York–Berlin, 2007, str. 68.

⁸⁵ Usp. C. SIRNA, »La religione davanti ai mutamenti epocali del nuovo millennio«, u: V. BOLOGNARI – G. CRAVOTTA (ur.), *Problemi dell'educazione e della scuola nell'epoca della mondializzazione. Approcci multidisciplinari per insegnanti ed educatori*, Istituto Teologico »S. Tomaso«, Messina, 2002, str. 76; F. PAJER, *L'istruzione religiosa scolastica nella costruzione dell'Europa*, u: »Pedagogia e vita« 63(2007)3–4, 51–55; ISTI, »Tendenze attuali e prospettive dell'istruzione religiosa scolastica nell'Unione Europea«, u: »Orientamenti pedagogici« 57(2010)1, 27–49.

⁸⁶ Usp. A. T. FILIPOVIĆ, *U službi zrelosti vjere i rasta osoba. Katehetska i religijskopedagoška promišljanja u suvremenom kontekstu*, GK, Zagreb, 2011, str. 190–196.

ustanovama, u državnom obrazovnom sustavu najčešće se organiziraju alternativni etičko-religijski akonfesionalni predmeti, koji su predviđeni kao obvezan slobodni izbor za one učenike koji se iz različitih razloga ne odlučuju za konfesionalni kurikulum. Unatoč tim nastojanjima, postoje poteškoće u ostvarivanju globalnog pristupa obrazovanju koje stvarno integrira transcendentnu dimenziju ljudskog postojanja u didaktičke procese. Zbog uvjerenja da je škola mjesto profesionalnog obrazovanja i zbog težnje da se ona smatra snažnim uporištem u izgradnji kompetitivnog društva utemeljenog na znanju, odgoj duhovne i moralne dimenzije veže se uz specifičan oblik vjerovanja i religijske prakse te tako postoji opasnost da ga se marginalizira, a negdje i isključi iz škole.⁸⁷

2.2.2. Mogućnost jačanja odgojne orijentacije u hrvatskoj školi

Nepodudarnost između izričitih normativnih propisa i stvarnih ostvarenja reforme odgojno-obrazovnog sustava očituje se i u kontekstu hrvatske škole. Naznačit ćemo samo neke aktualne vidove važne za našu temu.

Prije svega važno je ukazati na cilj kojem je usmjeren proces odgoja i obrazovanja: »Podučavanje i odgoj mladih naraštaja valja usmjeriti prema vrednotama koje jamče čuvanje nacionalne baštine i potvrdu povijesno-kulturalnih stečevina. Takav odgojni cilj pretpostavlja proces osposobljavanja mladih naraštaja da budu osjetljivi i puni poštovanja prema drugima u širokom okruženju obilježenom kulturalnim, religijskim i moralnim pluralizmom. To pretpostavlja učenje društvenih kompetencija.«⁸⁸

Dok se čekalo na prvi nacrt nacionalnog kurikula, u srpnju 2008, proglašen je novi Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama koji je specificirao

zadaje hrvatske škole: osigurati sustavno učenje i cjelovit (intelektualni, fizički, estetski, društveni, moralni i duhovni) razvoj učenika; pomoći razvijanju identiteta i osjećaja nacionalne pripadnosti; odgajati za vrednote; osposobljavati za multikulturalni život i za učenje; a u svrhu ostvarenja tih zadaća načelno je proglašena obvezatnost osnovne škole, jednakost, kakvoća odgoja, autonomija u stvaranju projekata na temelju nacionalnog kurikula, decentralizacija i suradnja među odgojnim ustanovama.⁸⁹

U prosincu iste godine, Ministarstvo je predstavilo prvi prijedlog nacionalnog kurikula koji je potaknuo žustru javnu raspravu. Prijedlog je iznio i jednu posebno zanimljivu novost – integraciju formativne dimenzije u odgojni sustav pojašnjavajući da: »Osim materijalnih, ekonomskih, znanstvenih, tehničkih, bioloških, prirodnih vrednota, u odgojnom sustavu valja načiniti prostora za društvene, estetske, kulturalne, duhovne, religiozne i moralne vrednote.«⁹⁰ Pojedinačno su istaknute četiri glavne vrednote koje valja uključiti u kurikulsko programiranje, a to su: spoznaja, solidarnost, identitet i odgovornost. Za postizanje (komunikacijskih, matematičkih, informatičkih, kritičkih, spoznajnih, kreativnih, društvenih, praktičnih i poduzetničkih) kompetencija ustanovljena su kurikulska područja (jezično-komunikacijsko, društveno-humanističko, matema-

⁸⁷ Usp. M. PELLEREY, *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona*, str. 62.

⁸⁸ Usp. MZOŠ – VIJEĆE ZA NACIONALNI KURIKUL, *Strategija za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikula za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb, 2007, str. 12.

⁸⁹ Usp. MZOŠ, *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, Gipa, Zagreb, 2008, čl. 4 § 1, čl. 26 § 2 i čl. 27 § 1.

⁹⁰ MZOŠ, *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi – prijedlog*, Zagreb, 2008, str. 8.

tičko, prirodoznanstveno, tehničko, fizičko, umjetničko i praktično). Postojeći predmeti iz društveno-humanističkog područja, među kojima su konfesionalni vjeronauk i etika, trebali bi osposobljavati učenike za život u suvremenom društvu i omogućiti učenje odgovornog stava prema samima sebi, prema drugima i prema svemu što ih okružuje programirajući poosobljeni plan učenja.⁹¹ U međuvremenu su ustanovljene pedagoške norme odgojno-obrazovnog sustava,⁹² te je utvrđen hrvatski kvalifikacijski okvir koji je definirao mjerila za kakvoću formacije dodjeljujući svakoj od osam razina odgojnog sustava odgovarajući kompetencijski okvir.⁹³

Nakon dugotrajnih rasprava krajem srpnja 2010. objavljen je Hrvatski nacionalni kurikulum. Dokument predstavlja temeljno polazište za odgojno projektiranje i predmetno programiranje raščlanjujući proces rasta, odgoja i obrazovanja prema strateškim smjernicama, a to su: znanje, kompetencija, uspjeh i konkurencija.⁹⁴ Kurikulum je potvrdio prije spomenuti *Prijedlog* te je zacrtao temeljne ciljeve i sadržaje četiri odgojna ciklusa opisujući i načela vrednovanja učenja. Snažan naglasak je stavljen na postupnost četiri ciklusa, interdisciplinarnost, poosobljenje procesa učenja, na suradnju između odgojnih ustanova i programiranje izvankurikularnih aktivnosti. Osim već postojećih, izbornih i/ili fakultativnih predmeta, predviđa se uvođenje međupredmetnih tema ili modula, među kojima i profesionalne orijentacije.⁹⁵

Preostaje zadaća pronaći ispravnu ravnotežu u stvaranju odgojnog projekta između cjelovitog odgoja i usvajanja kompetencija.⁹⁶ Upravo stoga nužno je poželjeti pristup odgojnom djelovanju koji će postati orijentacijski i upućivati u definiranje životnog projekta. »U toj perspektivi može se pristupiti pojmu razvoja *empower-*

menta, prema razvoju kreposnog organizma u mladima, u kojem se skladno isprepliću kompetencije ili osobne i društvene kreposti.«⁹⁷ Na razini normativnih konstatacija ta perspektiva je priznata, ali na djelatnoj razini zasad ostaje samo jedna mogućnost doprinosa razvoju orijentacijske didaktike procesom koji je K. Hoyt simbolično nazvao »pomoću infuzije«, pri čemu svaki predmet može dati svoj specifični doprinos orijentacijskoj zadaći škole.⁹⁸ Toj zadaći škole poseban doprinos može dati katolički vjeronauk, koji odgajajući i obrazujući u svojoj predmetnoj konfiguraciji može imati, više ili manje, prisutnu i/ili didaktički ostvarenu dimenziju orijentiranja za zvanja, te tako pomagati da osobe sazrijevajući u odgovornosti bolje razumiju sadašnjost usmjerujući se svjesno k budućnosti.⁹⁹

3. KATOLIČKI SREDNJOŠKOLSKI VJERONAUKE I ORIJENTACIJA ZA ZVANJA

Uviđajući mogućnost predmetnog doprinosa odgojnoj orijentaciji u školi, želi-

⁹¹ Usp. *Isto*, str. 9–44.

⁹² Usp. MZOŠ, *Državni pedagoški standardi*, Zagreb, 2008, u: <http://public.mzos.hr/> (21. 4. 2009).

⁹³ Usp. MZOŠ, *Hrvatski kvalifikacijski okvir. Uvod u kvalifikacije*, 2009, u: <http://www.vlada.hr> (2. 3. 2010), str. 51.

⁹⁴ Usp. MZOŠ, *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno srednjoškolsko obrazovanje*, u: <http://public.mzos.hr> (30. 7. 2010), str. 5.

⁹⁵ Usp. *isto*, str. 22–23; 134.

⁹⁶ Usp. B. BORDIGNON, *Competenza e imprenditorialità*, u: <http://www.rivistadipedagogiareligiosa.it/> (1. 5. 2011).

⁹⁷ M. PELLERÉY, *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona*, str. 25.

⁹⁸ Usp. J. GUICHARD – M. HUTEAU, *Psicologia dell'orientamento professionale*, str. 8.

⁹⁹ Usp. KONGREGACIJA ZA KATOLIČKI ODGOJ, *Lettera circolare sull'Insegnamento della Religione nella Scuola*, 5. svibnja 2009, u: www.vatican.va (14. 8. 2009), br. 17.

mo precizirati specifičan doprinos katoličkog vjeronauka u srednjoj školi, pa ćemo stoga nakon kratkog prikaza predmetnog profila posebno analizirati dimenziju zvanja u planu i programu za hrvatske četverogodišnje srednje škole.

3.1. Predmetni profil katoličkoga školskog vjeronauka u srednjoj školi

Katolički školski vjeronauk je predmet kojega je normativni profil određen pravnim propisima, koji se izražavaju u građanskom i kanonskom uređenju.¹⁰⁰ Definiranje predmetnog modela katoličkoga školskog vjeronauka, specificiranog u programima, komplementarno je normativnom profilu i za našu temu posebno važno.¹⁰¹ Prema crkvenim odredbama, taj je predmet u korelacijskom odnosu s crkvenom katehezom, te je kao takav usmjeren cjelovitom vjerskom odgoju učenika.¹⁰²

Prvi program je bio načinjen na temelju austrijskog programa za više strukovne škole,¹⁰³ a do 1994. objavljeni su i prvi udžbenici za srednjoškolski katolički vjeronauk.¹⁰⁴ Nakon završetka tog razdoblja, koje se obično naziva »prijelaznim« (1991–1998), izrada programa ostvarivana je u dinamici između kontinuiteta i prekida s postignutim, tako da se u želji za što kvalitetnijim vjeronaučnim podučavanjem počelo obnavljati program, koji je objavljen 2002. god., i izrađivati nove udžbenike.¹⁰⁵ Treća dorada programa ostvarivala se istodobno s najnovijim promjenama u školskom sustavu i sa željom da što bolje uvaži situaciju adolescenata i odgovori potrebama nove evangelizacije.¹⁰⁶ Radi promicanja veće ravnoteže i kompatibilnosti među propisima koji konstituiraju taj školski predmet i njegovo pravno, teološko-crkveno, antropološko-pedagoško i povijesno-kulturalno utemeljenje, određena su i specifična načela koja usmjeruju konkretnu

kurikularnu razradu predmeta, dvostruka vjernost, korelacija i interdisciplinarnost.¹⁰⁷

¹⁰⁰ Usp. HRVATSKI SABOR, *Ustav Republike Hrvatske*, u: www.sabor.hr; MINISTARSTVO PROSVJETE I KULTURE, *Upute o uvođenju vjeronauka kao izbornog predmeta u osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj*, u: »Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture Republike Hrvatske« 1(1991) 9/10, str. 11; SVETA STOLICA – REPUBLIKA HRVATSKA, *Sporazum o suradnji na području odgoja i kulture*, 19. prosinca 1996, u: N. PINTARIĆ (ur.), *Ugovori između Svete Stolice i Republike Hrvatske*, GK, Vatikan – Zagreb, 2001, str. 41–50; HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA – VLADA REPUBLIKE HRVATSKE, *Ugovor o katoličkom vjeronauku u javnim školama i javnim predškolskim ustanovama*, 29. siječnja 1999, u: N. PINTARIĆ (ur.), *Ugovori između Svete Stolice i Republike Hrvatske*, GK, Vatikan – Zagreb, 2001, str. 113–117.

¹⁰¹ Usp. A. T. FILIPOVIĆ, *Aktualna pitanja religijske pedagogije i katehetike*, u: »Bogoslovska smotra« 76(2006)1, 147–172, ovdje str. 166.

¹⁰² Usp. HRVATSKI BISKUPI, *Poruka hrvatskih biskupa o vjeronauku u školi i župnoj katehezi*, 15. lipnja 2000, u: »Katehetski glasnik« 2(2000)2, 9–15.

¹⁰³ Usp. KATEHETSKO VIJEĆE BKJ, *Vjeronaučni program za srednje škole – opće upute*, u: »Kateheza« 13(1991)2, 7–8, ovdje str. 7.

¹⁰⁴ Usp. M. PRANJIC – A. STOJIC, *Jeka duše. Vjeronaučni udžbenik za prvi razred srednje škole*, KSC, Zagreb, 1992; M. PRANJIC, *Zov slobode. Vjeronaučni udžbenik za drugi razred srednje škole*, KSC, Zagreb, 1992; ISTI, *Na izvorima. Vjeronaučni udžbenik za treći razred srednje škole*, KSC, Zagreb, 1993, ²1995; M. PRANJIC – A. STOJIC, *Životu ususret. Vjeronaučni udžbenik za četvrti razred srednje škole*, KSC, Zagreb, 1994.

¹⁰⁵ Usp. HBK – MZOŠ, *Program nastave katoličkoga vjeronauka za srednje škole*, Katehetski salezijanski centar, Zagreb, 2002. Taj je program i danas normativan za trogodišnje strukovne škole. U tijeku je izrada konačne verzije programa za trogodišnje srednje škole. Do 2004. izdana su dva udžbenika: V. GADŽA i dr., *Tražitelji smisla. Vjeronaučni udžbenik za prvi razred srednje škole*, KSC, Zagreb, 2003; V. GADŽA i dr., *Oduvažni svjedoci. Vjeronaučni udžbenik za drugi razred srednje škole*, KSC, Zagreb, 2004.

¹⁰⁶ Usp. I. PAŽIN, *Prijedlog programa nastave katoličkog vjeronauka za četverogodišnje srednje škole*, u: »Katehetski glasnik« 6(2008)2, 99–100.

¹⁰⁷ Usp. A. HOBLAJ, *Plan i program nastave katoličkoga vjeronauka za četverogodišnje srednje škole 2008 (Dokument. Plan i program 08)*, u: »Katehetski glasnik« 7(2009)2, 137–138.

Prijedlog novog programa za četverogodišnje srednje škole odobren je 2009. god., a sadrži plan s popisom didaktičkih jedinica, te program nastavnih jedinica raspoređen prema sadržajima, ključnim riječima, odgojno-obrazovnim rezultatima (*learning outcomes*) i metodološkim prijedlozima.¹⁰⁸

U suvremenim katehetskima promišljanjima ukazuje se na izazove vjeronauka u vidu njegove što kvalitetnije provedbe, pri čemu se uočavaju različite procjene situacije osobito s obzirom na njegov predmetni profil.¹⁰⁹ U želji da istaknemo doprinos katoličkoga vjeronauka orijentaciji za zvanja, analizirat ćemo neke temeljne elemente koji određuju njegov profil, te ukazati na neke hipotetske izbore, koji bi bili mogući, a da se ne dokida konfesionalni profil niti njegovo višestruko utemeljenje utvrđeno normativnim dokumentima crkvenih i državnih autoriteta.

3.2. Dimenzija zvanja u katoličkom školskom vjeronauku

U ovome dijelu posebice ćemo proučiti dimenziju zvanja u katoličkom školskom vjeronauku kako se očituje u metodološkim polazištima aktualnog Plana i programa. U didaktičkom programiranju i predmetnom izvođenju usmjerenje prema zvanju može imati različit spektar dimenzija, koje ipak izmiču ovoj analizi, te je tako čine djelomičnom.

3.2.1. Predmetni cilj i formativni rezultati

Sukladno svojoj naravi konfesionalnog predmeta, katolički školski vjeronauk teži prema cjelovitom promaknuću ljudske osobe koja je sposobna razmišljati o svemu što je okružuje u svim njegovim dimenzijama. »Taj cilj osposobljava učenika za slobodan, svjestan i odgovoran izbor, za oblikovanje osobnog stava vjere, za postizanje uvjerenja o važnim životnim pitanji-

ma i o vrednotama prema kojima može ostvariti miroljubiv, sretan i plodan život u ljudskoj i crkvenoj zajednici.«¹¹⁰ Upravljen tome cilju, katolički školski vjeronauk pruža učenicima elemente za učenje sadržaja katoličke vjere, njezine tradicije, njezinih posebnosti i njezinog doprinosa u promicanju vrednota koje se žive u europskom i hrvatskom društveno-kulturalnom okruženju vodeći računa i o drugim religijama i raznim viđenjima čovjeka, svijeta i povijesti. Povezujući sadržaje s egzistencijalnim iskustvom učenika, predlaže se usvajanje dijaloških, kritičkih, etičkih i duhovnih sposobnosti (kompetencija),¹¹¹

¹⁰⁸ Usp. HBK – MZOŠ, *Plan i program nastave katoličkoga vjeronauka za četverogodišnje srednje škole*, Zagreb, 2009, u: www.nku.hbk.hr (20.1.2010). Odsada: *Plan i program 2009*. Nakon objave novog Plana i programa napisani su udžbenici za četvrti i treći razred srednjoškolskog vjeronauka. Usp. A. T. FILIPOVIĆ i dr., *Svjetlom vjere. Udžbenik katoličkog vjeronauka za četvrti razred srednjih škola*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2009; D. ČAPLAR – D. KUSTURA – I. ŽIVKOVIĆ, *Životom darovani. Udžbenik katoličkog vjeronauka za treći razred srednjih škola*, KS, Zagreb, 2010.

¹⁰⁹ Usp. R. RAZUM, *Vjeronauk između tradicije i znakova vremena*, GK, Zagreb, 2008, str. 237–265; I. PAŽIN, *Vjeronauk u školi. Izabrane teme*, Đakovo, KBF Đakovo, 2010, str. 95–104; usp. M. ŠIMUNOVIĆ, *Kateheza – prvenstvena zadaća Crkve*, str. 382–406; 592–622.

¹¹⁰ *Plan i program 2009*, str. 2.

¹¹¹ Pojam *religiozne kompetencije* nije izravno tematiziran u *Planu i programu 2009*, iako hrv. riječ *sposobnost* na nj ukazuje. S obzirom na odgojno-evangelizacijski model u našem okruženju ne nalazimo teorijsku obradu pojma *religiozne kompetencije*. U drugim sredinama postoje razni pokušaji definiranja pojma koji uvelike ovise o modelu katoličkog vjeronauka. Ističemo samo neke pokušaje. Iz njemačkoga govornog područja: U. HEMEL, *Ohrabrenje za život i prenošenje ciljeva religiozne kompetencije školskog vjeronauka danas*, u: »Kateheza« 22(2000)2, 134–142; N. METTE, *Religionsdidaktik in der Grundschule – Stand der Entwicklung und Perspektiven*, u: »Religionspädagogische Beiträge« 46(2001), 58–59; D. BENNER, *Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht*, u: »Religionspädagogische Beiträge«

te oblikovanje stavova poštivanja, tolerancije i otvorenosti prema transcendentnoj dimenziji života.¹¹²

Među općim ciljevima ističe se kako vjeronauk uvodi u shvaćanje čovjeka kao religioznog bića i otvaranje prema religioznom tumačenju stvarnosti, osposobljava za promatranje stvarnosti u njezinoj religioznoj dimenziji i za kritičko tumačenje te dimenzije naše stvarnosti, izgrađuje svijest o vlastitoj i o zajedničarskoj religioznosti, uvodi u poznavanje kršćanstva i njegove uloge u kulturi i povijesti hrvatskoga i drugih naroda, te u poznavanje religioznog govora i sposobnost priopćavanja vjere, podučava o sadržajima katoličke vjere kao znanja usmjerenog prema tumačenju svijeta, uvodi u prihvaćanje katoličke vjere kao odgovora na pitanja o smislu uključujući i sadržaje drugih religija, konfesija i svjetonazora čime se promiču ekumensko zajedništvo, tolerancija, dijalog i suradnja.¹¹³ Radi postizanja tih ciljeva u didaktičkim se jedinicama razlikuje odgojni i spoznajni učinak. Smještanjem u kurikularno društveno-humanističko područje,¹¹⁴ katoličkim se vjeronaukom želi pridonijeti temeljnim kompetencijama i odgojno-obrazovnim ciljevima toga područja. U svrhu što kvalitetnijeg ostvarenja ciljeva predlaže se fleksibilnost u programiranju nastavnih jedinica i poosobljenje procesa podučavanja i učenja.¹¹⁵

Iz analize ciljeva katoličkoga školskog vjeronauka u hrvatskoj srednjoj školi prepoznaje se njegov doprinos s obzirom na temeljne odrednice odgojnih politika 21. stoljeća – znati, biti, činiti i znati činiti.¹¹⁶ S druge strane, on pridonosi i relativiziranju negativne kompetitivnosti koju se nastoji promicati u odgojnom sustavu.¹¹⁷ Ti vidovi predmeta na neki način pridonose izgradnji »kulture zvanja« koja se oblikuje zahvaljujući odgojnim postupcima

koji pomažu razvoju stavova, sposobnosti i vrednota kao temeljnih sastavnica od-

53(2004), 13. U talijanskom okruženju: G. RUTA, *La progettazione delle competenze di base – La dimensione etico/religiosa*, CNOS–FAP, Roma, 2000; S. CICAPELLI, *Alla ricerca delle competenze religiose*, u: »Insegnare religione« 17(2007–2008)4, 14–20; P. BARIGELLI-CALCARI, *Competenze religiose, pluralismo religioso*, u: »Insegnare religione« 18(2008–2009)1, 12–14. U hrvatskom okruženju: R. RAZUM, *Vjeronauk između tradicije i znakova vremena*, str. 254–270; A. T. FILIPOVIĆ, *Vjeronauk u školi pred zahtjevima vrednovanja*, u: »Nova prisutnost« 7(2009)2, 245–264, ovdje str. 267; R. PALOŠ, *Sadržajne i odgojne kompetencije u procesu učenja*, u: »Kateheza« 31(2009)4, 322–333.

¹¹² Usp. *Isto*, str. 3.

¹¹³ Usp. *Isto*, str. 4.

¹¹⁴ Prema općem cilju društveno-humanističkog područja predmeti koji ga sačinjavaju trebaju pridonijeti razvoju odgovornih, neovisnih, kritičkih i sudjelujućih osoba; osoba koje poznaju etičko-moralne vrednote, religijske i kulturalne tradicije, posebice kršćanstvo ne zanemarujući međutim ni druga viđenja i religije; osobe koje znaju vrednovati i čuvati prirodnu, nacionalnu, duhovnu, povijesnu i kulturalnu baštinu hrvatskoga društva i šireg europskog okruženja. Usp. MZOŠ, *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno srednjoškolsko obrazovanje*, str. 131.

¹¹⁵ Usp. A. T. FILIPOVIĆ, *Kako vrednovati u školskom vjeronauku*, u: »Kateheza« 19(1997)2, 108–126, ovdje str. 109; NACIONALNI CENTAR ZA VREDNOVANJE OBRAZOVANJA, *Vjeronauk – Ispitni katalog za državnu maturu šk. god. 2009/2010, rujan 2008*, u: http://dokumenti.ncvvo.hr/Ispitni_katalozi_08-09/Izbornik-vjero.pdf (20. 2. 2010).

¹¹⁶ Usp. C. NANNI, *Apprendere a vivere insieme agli altri nella multiculturalità religiosa*, u: »Orientamenti pedagogici« 50(2003)6, str. 1080.

¹¹⁷ Usp. E. VERHACK, »Kako evangelizirati obrazovanjem u kontekstu gospodarske konkurencije?«, u: A. STOJIC (ur.), *Katolička škola pred izazovima društvenih promjena*, Salezijanska klasična gimnazija, Rijeka, 2003, str. 127–137; J. ŠIMUNOVIĆ, *Školski vjeronauk u službi humanizacije odgojno-obrazovnog sustava*, u: »Kateheza« 26(2004)1, 5–19, ovdje str. 15; R. RAZUM, *Odgojno djelovanje suvremene škole: izazovi i mogućnosti za religiozni odgoj*, u: »Bogoslovska smotra« 77(2007)4, 857–880, ovdje str. 860–870; M. ŠIMUNOVIĆ, *Kateheza – prvenstvena zadaća Crkve*, str. 397–398.

gojne orijentacije.¹¹⁸ Budući da je vjeronauk ponuđen svim učenicima, »u tom istom vrijednosnom i značenjskom okviru moguće je razvijati vježbanje u moralnom rastu i u produblivanju takve tematike. Drugi, koji ne pripadaju kršćanskoj vjeri, duhovnu i moralnu dimenziju mogu živjeti u kontekstu svoga vjerovanja. Postoji međutim opći temelj vrednota i značenja. Za one koji nisu religiozni otvara se prostor odgoja koji je temeljan za rast osobe.«¹¹⁹

Uključujući se u proces učenikova sazrijevanja, vjeronauk vrši svoju specifičnu odgojnu ulogu i nudi svoj nezamjenjiv doprinos orijentaciji za zvanje ondje gdje tumači iskustvo i učenikovo iščekivanje istražujući religijsku tradiciju prema kojoj mu pruža odgovor i nudi značajne sastavnice za životnu orijentaciju.¹²⁰ Upravo u toj dimenziji moguće je uočiti i živjeti značenja koja vode pounutarnjenju i apsolutiziranju vrednota, među kojima religiozne vrednote mogu postati odlučujuće, ako se prepoznaju i prizna njihova humanizirajuća uloga. Kako bi katolički vjeronauk bio »vjerodostojan« učenicima u školi, nužno treba predstavljati nauku Katoličke crkve, ne samo na povijesno-kulturalnoj već i na egzistencijalnoj razini, a kao takav taj školski predmet postaje »laboratorij kulture i čovječnosti«. ¹²¹ Još skladnijem uvažavanju obiju razina može pomoći uvažavanje središnjosti učenika i njegova procesa odgoja i obrazovanja koje u žarište stavljaju normativni dokumenti. Uvažavanjem tog načela i tematiziranjem egzistencijalnih pitanja adolescenata, katolički vjeronauk može skladno povezivati dvije razine svojeg utemeljenja u školi, a to su odgojna i društveno-kulturalna razina, osobito kada odgovor vjere Crkve koji je utemeljen na povijesnim i kulturalnim dokumentima, izaziva osobni odgovor učenika.¹²² U tom smislu katolički vjeronauk može postajati sve više

znanje budući da pruža elemente za odgovore na egzistencijalna pitanja i vrijednosna usmjerenja, a time se ostvaruje i prepoznaje kao temeljni odgojni »izvor« osobne identifikacije koji je središnji proces adolescentske dobi.¹²³

3.2.2. Metodološko-didaktički izbor

U *Uvodu* u Program naznačeno je da didaktički projekt slijedi načelo korelacije između teološke činjenice i egzistencijalne situacije učenika kako bi se promicalo njihovo cjelovito sazrijevanje. Prema istom dokumentu, načelo korelacije pripada samoj naravi katoličkoga školskog vjeronauka kojim se želi tumačiti život učenika u svjetlu vjere i pomoći da se upozna vjera u povezanosti sa životom.¹²⁴ Prihvatanje korelacije kao teološkog načela u didaktici zahtijeva izgradnju obostranog, kritičkog i produktivnog odnosa između iskustva povijesnog događaja u kojemu se ukorjenjuje vjera i situacije u kojoj učenici danas žive svoja iskustva, pa se za promicanje tog procesa, koji vodi k integraciji vjere i života, preporučuje uporaba aktivnih metoda i kreativne nastave.

¹¹⁸ Usp. A. MUSSO (ur.), *Orientare: chi, come, perché. Manuale per l'orientamento nell'arco evolutivo*, SEI, Torino, 1990, str. 11.

¹¹⁹ M. PELLERREY, *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona*, str. 62.

¹²⁰ Usp. Z. TRENTI, *La religione come disciplina scolastica. La scelta ermeneutica*, Elledici, Leumann (To), 1990, str. 62.

¹²¹ S. CICALTELLI, *L'IRC secondo Benedetto XVI*, u: »Insegnare religione« 18(2009)1, str. 14.

¹²² Usp. *Isto*, str. 15; V. PIERONI, *Il parere degli esperti*, u: G. MALIZIA – Z. TRENTI – S. CICALTELLI (ur.), *Una disciplina in evoluzione. Terza indagine sull'insegnante di religione cattolica nella scuola della riforma*, Elledici, Leumann (To), 2005, str. 274.

¹²³ Usp. F. FELICIANI, *IRC »sapere orientante«*, u: »Insegnare religione« 17(2007–2008)1, 24–26.

¹²⁴ Usp. *Plan i program 2009*, str. 5.

S obzirom na te metodološko-didaktičke izbore i preporuke čini se važnim ukazati samo na neke vidove koji su predmet rasprava u krugovima katehetičara. Didaktičko načelo korelacije u vjeronaučnoj se nastavi izričito primjenjuje od sedamdesetih godina 20. st.¹²⁵ Zaslugom katehetskog obnovnog pokreta to je načelo primijenjeno u vjeronaučnoj praksi i katehetskim dokumentima hrvatskoga govornog područja.¹²⁶ Danas se utvrđuje problematično provođenje toga metodološko-didaktičkog izbora, ne toliko s obzirom na načelo u sebi, koliko s obzirom na mogućnost njegove didaktičke primjene i ostvarivosti u školskom okruženju.¹²⁷ Iz istih razloga, uz deduktivni i induktivni put, predlaže se ponegdje *abduktivni* metodološki put.¹²⁸ Tako kod nas još nema nekih sustavnijih razmišljanja o tome, utvrđivanje problematike i traženje novih rješenja nije manje važno.

¹²⁵ J. WERBICK, »Korelacija« (načelo), u: M. PRANJIC (ur.), *Religijskopedagoško-katehetski leksikon*, Katehetski salezijanski centar, 1991, str. 380–383; Usp. G. HILGER, »Korrelationsdidaktik«, u: N. METTE – F. RICKERS (ur.), *Lexikon der Religionspädagogik*, Band I, Neukirchener Verlag, Neukirchen, 2002, str. 1106–1111, ovdje str. 1109.

¹²⁶ Korelacija je postala načelo katehetske prakse u nas napose od sedamdesetih godina 20. st. Kasnije je implicite uvedena u temeljni katehetski dokument, a nakon ponovnog uvođenja katoličkog vjeronauka u škole, načelo je tematizirano i izričito uvedeno u obnovljenom i doradanom planu vjeronauka za osnovne škole, gdje se ono shvaća u proširenom i trostrukom smislu. BISKUPI JUGOSLAVIJE, *Radosno naviještanje evanđelja i odgoj u vjeri. Temeljne smjernice o obnovi religioznog odgoja i kateheze*, KS, Zagreb, 1983, br. 47; HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Plan i program katoličkoga vjeronauka u osnovnoj školi*, NKU HBK – MZOŠ RH, Zagreb, 1998, str. 11–19; HBK, *Program katoličkoga vjeronauka u osnovnoj školi*, NKU HBK, Zagreb, 2003, str. 12–15.

¹²⁷ Usp. G. HILGER, *Korrelation als theologisch-hermeneutisches Prinzip*, u: »Katechetische Blätter«

118(1993)12, 830; U. BOSCHKI, *Dialogisch-kreative Religionsdidaktik. Eine Weiterentwicklung der korrelativen Hermeneutik und Praxis*, u: »Katechetische Blätter« 123(1998)1, 13–23; B. PORZELT, *Nuove pubblicazioni e sviluppi nella pedagogia religiosa tedesca*, u: »Itinerarium« 12(2004) 26, 80–82; R. ENGLERT, *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*, W. Kohlhammer, Stuttgart, 2007, str. 124–133. I u hrvatskom se okruženju ukazuje na moguću upitnu uspješnost načela korelacije u predmetnoj didaktici. Usp. HBK, *Program katoličkoga vjeronauka u osnovnoj školi*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2003, str. 13. Vidi također: Đ. ZALAR, *Korelacija kao sustavno-teološko i religiozno pedagoško načelo*, u: »Bogoslovska smotra« 75(2005)1, 273–288, ovdje str. 285.

¹²⁸ Abdukcija (lat. *ab ducere*, voditi od) se sastoji u formuliranju uzročne hipoteze polazeći od nekih činjenica. Ostvaruje se pomoću nedovršene korelacije među zaključcima i novim hipotezama prepoznajući nužno postojanje početne norme, koja se međutim ne može u apsolutnom smislu provjeriti. Zaključci do kojih abdukcija dolazi nisu konačni, nego otvaraju put za nova istraživanja i nove zaključke, prema modelu postupnog približavanja u procesu traženja istine. Taj proces, koji teži prema povećavanju spoznaja, ne daje odgovor »a priori«, te tako može dovesti i do potpuno pogrešnog zaključka. Unatoč tim primjedbama, naglašava se formativna valjanost toga formativnog slijeda koji postoji u osposobljavanju za trajno i fleksibilno istraživanje, otvorenost za nove spoznaje i neprekidno učenje pomoću dekonstrukcije prijašnjih spoznaja. U Njemačkoj se načelo abdukcije predlaže u području suvremene religijske pedagogije i u obzoru performativnog cilja katoličkog vjeronauka kao didaktičko načelo koje učenika želi dovesti do priznavanja objektivne činjenice katoličke vjere kao vjerodostojnog, ali ne i neposrednog i konačnog odgovora. Usp. U. KROPAC, *Dekonstruktion: ein neuer religionspädagogischer Schlüsselbegriff? Ein Beitrag zur Diskussion um das Korrelationsprinzip*, u: »Religionspädagogische Beiträge« 48(2002), 3–18; B. GRÜMME, *Abduktive Korrelation als Ausweg aus korrelationsdidaktischen Aporien? Zu einem religionsdidaktischen Neuansatz*, u: »Religionspädagogische Beiträge« 48(2002), 19–28; S. HEIL – H. G. ZIEBERTZ, *Abduktive Korrelation: der dritte Weg*, u: »Katechetische Blätter« 128(2003) 4, 296; G. REILLY, *Abduktive Korrelation und berufliche Kompetenz. Theoretisches Wissen Versagt in der Komplexität von konkreten Unterrichtssituationen*, u: »Katechetische Blätter« 129(2004)3, 210.

U pedagogiji učenja pitanje metode je od središnje važnosti, a u vjeronaučnoj nastavi poprima važnost jednaku sadržajnim aspektima.¹²⁹ U školi koja upućuje na sve veće valoriziranje induktivne metodologije, metodološka pitanja vjeronaučne nastave mogu se promišljati na didaktičkoj razini a da se ne dovodi u pitanje teološko načelo korelacije. U tom smislu želimo naznačiti jedan razrađeniji metodološki prijedlog koji polazi od sljedeće tvrdnje: »Kršćanski odgovor i egzistencijalno pitanje kreću se usporedo i savršeno se podudaraju. Pretpostavka je teološki besprijeekorna. Treba ujedno reći da su Božji zahvat i objava koja za njega svjedoči objektivno na prvom mjestu. Međutim, na odgojnoj razini valja prihvatiti obratni put. Čovjek, njegovo iskustvo i njegovo pitanje ostaju *primum*; Bog, njegov zahvat i njegova objava dolaze poslije, kako bi tumačili i odgovarali, možda potakli čovjekovo pitanje k nepredviđenim obzorjima, ipak nužno rastvorenima i učinjenima značajnima očekivanju i traženju.«¹³⁰

Polazeći od ove tvrdnje, zahtijeva se didaktičko načelo proširene korelacije koje uspostavlja kružni proces između biblijskog izvora sadržaja, iskustva i povijesti, tako da se promiče usvajanje egzistencijalnih vrednota definiranih u odnosu prema samome sebi, prema drugima, prema svijetu i prema apsolutnom biću.¹³¹ Taj kružni proces ne ograničava se na davanje mehaničkih odgovora na egzistencijalna pitanja, nego potiče subjekt na traženje odgovora.¹³² U tom smislu *hermeneutska metoda* se predstavlja kao metoda koju može usvojiti katolički školski vjeronauk.¹³³ Poštujući specifične doprinose kršćanstva i jamčeći ispravno tumačenje ljudskoga iskustva u plodnoj međusobnoj povezanosti između subjekta i objekta, »hermeneutska metodologija nastoji upotpuniti dimenzije odgoja, formacije i obrazovanja, stavljajući dimenziju

podučavanja u službu odgojno-didaktičke dimenzije.«¹³⁴

Taj metoda uspostavlja proces učenja u *hermeneutskom krugu* koji polazi od definiranja pitanja koje postoji u iskustvu učenika ili ga se još treba tematizirati, budući da ono postaje pokretač sveukupnog procesa oko kojega se onda vrte podučavanje i formacija.¹³⁵ Pitanje se potom sučeljava s opsežnim skupom objektivizacija neke religiozne kulture, a rezultati istraživanja sučeljavaju se s pitanjima koja su se pojavila na početku te se ustanovljuju promjena i obogaćivanje vlastite kognitivne i egzistencijalne situacije učenika.¹³⁶ Time

¹²⁹ Usp. I. FIORINI, *La scuola dell'apprendimento*, u: »Pedagogia e vita« 65(2007)1, 81.

¹³⁰ Z. TRENTI, *La religione come disciplina scolastica. La scelta ermeneutica*, str. 97. U tom smislu korisno je naznačiti kako se i u našem temeljnom postkoncilskom dokumentu o obnovi religioznog odgoja i kateheze uvažava metodički pluralizam, a izrijekom upućuje na induktivnu metodu. Usp. BISKUPI JUGOSLAVIJE, *Radosno naviještanje evanđelja i odgoj u vjeri*, br. 40; 50.

¹³¹ Više o tim odrednicama u temeljnim katehetskim dokumentima u: M. MOHORIĆ, »Kateheza u službi odgoja za zajedništvo – potvrda i izazovi hrvatskom katehetskom modelu«, u: Ž. MAJIĆ – B. GOLUŽA, *Na tragu zajedništva. Zbornik radova hrvatskih rimskih studenata*, Papinski hrvatski zavod Svetoga Jeronima, Rim, 2011, str. 177–215.

¹³² Usp. C. BISSOLI, *Va e annuncia. Manuale di catechesi biblica*, Elledici, Leumann (To), 2006, str. 207–208.

¹³³ Usp. F. SCHWEITZER, »The hermeneutic condition of religious education«, u: H. LOMBAERTS – D. POLLEFEY (ur.), *Hermeneutics and Religious Education*, Leuven University Press, Peeters, Bondgenotenlaan, 2004, str. 85.

¹³⁴ Z. TRENTI – R. ROMIO, *Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*, Elledici, Leumann (To), 2006, str. 178–179.

¹³⁵ Usp. Z. TRENTI, *Partire dal richiamo religioso interiore: Dio non è assente*, u: »Orientamenti pedagogici« 50(2003)1, 63.

¹³⁶ Usp. L. MAURICIO, *Note sul procedimento esperienziale-ermeneutico. Esempio e l'elaborazione di una unità di apprendimento*, u: »Insegnare Religione« 16(2006)3, 47–49.

se teži prema izgradnji osobnog i značajnog tumačenja cjelokupne stvarnosti. Ta metoda promiče osposobljavanje za istraživanje i religiozno »čitanje« života što pridonosi izgradnji vlastita iskustva, a istinska promjena se ne sastoji u nagomilavanju spoznaja, nego u neprekidnoj promjeni kojoj je podložno iskustvo učenika čije su spoznaje postale konstitutivni dio vlastite osobnosti i vlastitog načina postojanja.¹³⁷

Metoda se pokazuje izazovnom i prilagođenom aktualnim potrebama odgoja i obrazovanja. Iako je još uvijek u fazi provjere i razrade s obzirom na konkretnu didaktičku provedbu, počinje se valorizirati i s obzirom na metodološka traženja kateheze u crkvenoj zajednici.¹³⁸

3.2.3. Sadržajne odrednice

Normativni dokumenti povjeravaju izbor predmetnih vjeronaučnih sadržaja crkvenoj vlasti. Slijedeći kurikularno pro-

gramiranje i načela dvostruke vjernosti, te korelacije između teoloških i antropoloških elemenata, u Planu i programu se predlažu biblijski, doktrinarni, književni, povijesni, kulturalni, umjetnički, dokumentarni te sadržaji iz svakodnevnog života koji se trebaju komunicirati prema načelu trojstvenog kristocentrizma. Posebno su naglašeni sadržaji koji se odnose na povijest spasenja, na nauk Katoličke crkve i na njezinu povijesnu, kulturnu i umjetničku tradiciju.¹³⁹ Raspored sadržaja u četiri razreda prikazan je u Tablici 1.

¹³⁷ Usp. Z. TRENTI, *Opzione religiosa e dignità umana*, Armando, Roma, 2003, str. 20–23.

¹³⁸ Usp. R. ROMIO, *Didattica dell'IRC nella riforma della scuola* 4. *Oltre la programmazione curricolare e la pianificazione strategica: la metodologia ermeneutica*, u: »Insegnare Religione« 53(2006)2, 4–18; ISTI, *Un modello pedagogico didattico per l'educazione religiosa*, u: »Orientamenti pedagogici« 56(2009)5, 857–871.

¹³⁹ Usp. *Plan i program 2009*, str. 3.

Tablica 1: Raščlanjivanje sadržaja u didaktičke jedinice

RAZRED/DOB	DIDAKTIČKE JEDINICE
1. razred 14/15	1. U potrazi za smislom 2. Čovjek – religiozno biće 3. Kršćanska objava i Sveto pismo 4. Isus Krist – punina Objave 5. Otajstvo stvaranja – govor znanosti i vjere
2. razred 15/16	1. Sloboda – izbor i odgovornost 2. Život s Crkvom i u Crkvi 3. Zajednica koja oslobađa i služi – povijest Crkve 4. S Crkvom na putu vjere – molitva, slavlje, svjedočenje
3. razred 16/17	1. Kršćansko poimanje čovjeka 2. Čovjek – moralno biće 3. Ljubav prema Bogu i prema bližnjemu – temelj kršćanskog morala 4. Stvoreni kao muškarac i žena 5. Dostojanstvo ljudskoga života
4. razred 17/18	1. Suvremeni čovjek pred pitanjem Boga 2. Biblijska slika Boga i iskustvo Boga 3. Ljudski rad i stvaralaštvo 4. Izazovi znanstveno-tehničkog napretka 5. Kršćanska nada u budućnosti

Osvrnimo se na sadržaj tih jedinica izdvajajući pritom one koje se posebno odnose na dimenziju zvanja katoličkoga školskog vjeronauka.

U prvoj godini želi se ići ususret učniku pomažući mu da se bolje upozna i da zatim uvidi koje odgovore na pitanja o smislu, životu, patnji i smrti može dati katolička vjera s obzirom na shvaćanje vlastitog života kao dara i zadaće. Predlažući temu o kršćanskoj objavi, naglašava se dijaloški odnos između čovjeka i Boga i značenje slobodnoga čovjekova odgovora na poziv vjere, predstavlja se biblijska slika Boga, život i djelo Isusa Krista i otajstvo njegove mnogostruke i otajstvene prisutnosti. U temi o stvaranju obrađuju se teme kršćanske antropologije, bitno obilježene dimenzijom »pozvanosti«. ¹⁴⁰

U drugom razredu didaktička jedinica o slobodi shvaćenju kao izboru i odgovornosti razmatra sve vidove sazrijevanja adolescenata: fizičke, psihičke, emocionalne, društvene, duhovne, relacijske, nastojeći tako osvjetliti vrednote i odgajati za njih. Tema o Crkvi među ostalim napose razrađuju službe i karizme predstavljajući specifična i laička apostolska zvanja i područja njihova služenja, u povijesti i u današnjici. Predstavlja se i tema volontarijata usredotočenog na senzibiliziranje za angažman i za odgovorno sudjelovanje u današnjem društvu. ¹⁴¹

U trećoj godini podučavanja prevladavaju antropološko-teološke teme. Na početku se predstavlja cjelovito viđenje čovjeka kao subjekta i relacijske osobe usmjerene prema transcenciji, zajedno s kršćanskim viđenjem čovjeka stvorenog, ranjenog, spašenog, moralnog i besmrtnog bića, te se nude konstitutivni elementi etičkog i moralnog života izloženi prema nauku crkvenog učiteljstva. ¹⁴²

Na kraju srednje škole ponovno se proučavaju teme o Bogu i iskustvu Boga, o

čovjekovu religioznom traženju u današnjem svijetu, o vjeri i ljudskom radu. Posebice se tumači iskustvo Boga u iskustvu nekih svetaca i blaženika (Augustin, Franjo Asiški, Magdalena Hutin, Edith Stein, Ivan Merz). Temi o radu se pristupa obrađujući pojmove zvanja, profesije i poslanja što uključuje i oblikovanje vlastitih stavova prema tim pojmovima, ali posebice specificiranje zadataka koji proizlaze iz temeljnoga kršćanskog poziva. Program predviđa i upoznavanje kršćanskog viđenja rada pomoću kritičke analize društvenih problema, te uočavanjem pozitivnih i negativnih vidova tehnološkog i znanstvenog napretka. Program se zaključuje temom o kršćanskoj nadi i oblikovanjem projekta života prema kršćanskim vrednotama. ¹⁴³

S obzirom na osvjetljavanje ideje o *Bogu, čovjeku i Crkvi* u društvu, čini nam se nužnim potvrditi neke misli koje se odnose na orijentaciju za zvanja. Prije svega, bitna perspektiva koja nadahnjuje program je postkoncilnska teološka antropologija i, nešto manje, ali također prisutna, teologija zajedništva i teologija oslobođenja, dok je ujedinijuće načelo izbora sadržaja kristocentrično. ¹⁴⁴ Kvalificirajuća točka, koju je možda potrebno i osnažiti, jest nastojanje da se sucele razna tumačenja i simbolički oblici prošlosti s katoličkim naukom kako bi ih se povezalo s današnjim iskustvima učenika u suvremenom okruženju. ¹⁴⁵ Posljedično tome ono što je *primum* nije

¹⁴⁰ Usp. *Isto*, str. 13–21.

¹⁴¹ Usp. *Isto*, str. 22–25; 28; 31.

¹⁴² Usp. *Isto*, str. 32–40.

¹⁴³ Usp. *Isto*, str. 42–51.

¹⁴⁴ Usp. M. O. LLANOS, *Servire le vocazioni nella Chiesa*, str. 434–437.

¹⁴⁵ Usp. F. GARELLI, *Religione e ricerca di senso*, u: R. DE VITA – F. BERTI, *La religione nella società dell'incertezza. Per una convivenza solidale in una società multireligiosa*, Franco Angeli, Milano, 2001, str. 144.

teološki sadržaj, iako je pomno biran budući da ima svrhu promicati dinamike učenja.¹⁴⁶ Sadržaji se u tom smislu biraju polazeći od odgojnog pitanja i s obzirom na njihovu odgojnu vrijednost.¹⁴⁷ Taj pokazatelj odgovara s jedne strane teološkom načelu utjelovljenja, katehetskom načelu dvostruke vjernosti i pedagoškom načelu središnjosti učenika u odgojnom procesu.¹⁴⁸ Čini se da nedostaje jedan sadržajni vid koji bi prema pedagogiji modela mogao biti izrazito formativan u adolescentskoj dobi, a to je opsežnije predstavljanje biblijskih i povijesnih, laičkih i specifičnih crkvenih zvanja kojima je Bog obogatio ljudsku povijest ostvarujući u njoj povijest spasenja.¹⁴⁹ Ostvaren u kvalitetnom odgojnom odnosu, to je jedan od najznačajnijih puteva koji potpomažu definiranje vlastitoga životnog projekta kao odgovora na pozvanost u postojanje i ostvarivanje.¹⁵⁰

3.3. Skriveni kurikulum – odgojni odnos

Osim već prethodno naznačenih putokaza za mogući izraziti doprinos katoličkoga školskog vjeronauka orijentaciji u općenitom smislu i s obzirom na orijentaciju zvanja, važno je istaknuti ulogu vjeroučitelja/ice u prenošenju kulture zvanja među mladima. Njihov odgojni rad je zapravo neprekidno usmjeravanje prema sazrijevanju odluka i izbora.¹⁵¹ Od vjeroučitelja/ice adolescenata se stoga posebice zahtijeva zrela i uravnotežena osobnost, koja je sposobna uspostavljati odnose i posredovati egzistencijalna značenja.¹⁵²

Iz poimanja odgojne orijentacije s obzirom na zvanja nužno je da vjeroučitelji/ce budu osposobljeni za uočavanje pitanja, za slušanje i empatičnost, za praćenje i orijentiranje, za *tutorstvo* i korištenje orijentacijske i laboratorijske didaktike. S obzirom na temu o kojoj smo promišljali, njihova prvotna kompetencija sastoji se u isprav-

nom tumačenju odgojnoga cilja i vrednovanju odgovarajuće metode za promicanje procesa sazrijevanja u uvjetima rada razredne nastave i u izvanškolskim aktivnostima.¹⁵³ Ipak, središnje mjesto u lepezi kompetencija koje bi vjeroučitelji/ce trebali imati je uspostavljanje odnosa s adolescentima, odnosa koji ima tzv. funkciju *zaporke* za pristup odgojnom procesu. Tu funkciju označuje tzv. kompetencija *social skills* (empatije i poštovanja) pomoću koje vjeroučitelj ne samo izravno intervenira s obzirom na primjernost, već i sudjeluje u odgojnom procesu uključujući se u odgojni krug pomoću zahvata na dvostrukoj razini, osobnoj i zajedničarskoj. Ta kompetencija ima znatno pedagoško značenje za orijentaciju za zvanja. Otkriće zvanja zapravo uvelike ovisi o praćenju osobe koja vrši crkvenu službu dok prihvaća nekoga

¹⁴⁶ Usp. C. BISSOLI, »Fonti e tradizioni: la Bibbia, la storia della Chiesa«, u: Z. TRENTI (ur.), *Manuale dell'insegnante di religione. Competenza e professionalità*, Elledici, Leumann (To), 2004, str. 197.

¹⁴⁷ M. PELLERREY, *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*, SEI, Torino, ²1995, str. 32.

¹⁴⁸ Usp. KONGREGACIJA ZA KLER, *Opći direktorij za katehezu*, Kršćanska sadašnjost – Nacionalni katehetski ured HBK, 2000, br. 97–100; F. PAJER, *Nuovi appunti di didattica per l'IRC*, SEI, Torino, str. 27.

¹⁴⁹ Usp. J. BATELJA, *Animacija crkvenih poziva u vjeronaučnim udžbenicima za osnovne i srednje škole u Hrvatskoj*, u: »Crkva u svijetu« 43(2008)3, 368–396, ovdje str. 393–394.

¹⁵⁰ Usp. U. MARCATO, *Scuola*, u: DPV, str. 1008–1009.

¹⁵¹ L. BONCORI – G. BONCORI (ur.), *L'orientamento. Metodi, tecniche, test*, Carocci, Roma, 2002, str. 102–103.

¹⁵² Usp. C. M. MUTTINI, *Disagio adolescenziale e scuola*, UTET, Torino, 1997, str. 5.

¹⁵³ Usp. G. MALIZIA – Z. TRENTI, »Le condizioni«, u: Z. TRENTI (ur.), *Religio. Enciclopedia tematica dell'educazione religiosa*, Piemme, Casale Monferrato (Al), 1998, str. 315–340, ovdje str. 336–337.

i pomaže mu u shvaćanju samoga sebe i otkrivanju vlastitog identiteta.¹⁵⁴

Osim stjecanja osobnih i profesionalnih kompetencija, zadaća katoličkog laika kao vjeroučitelja uvelike nadilazi zadaću učitelja kao takvog. Nadahnjujući se ciljem cjelovitog odgoja, identitet odgajatelja-laika može se ukratko opisati kao vršenje »svjetovnog zvanja« u neprekidnoj napetosti društvene projekcije, u prenošenju kulture u jednoj vrijednosnoj, povijesnoj i dinamičkoj optici, ostvarenoj u pedagoškoj praksi izravnog kontakta s učenicom u odgojnoj-razrednoj zajednici. Posebice u odnosima sa učenicima vjernicima, katolički odgajatelj ne može zanemariti teme koje dotiču pitanja osobnog poziva u vidu orijentacije za definiranje smisla i zadaće njihova postojanja. Osim promicanja kulture pozvanosti u život, tu su uključena i pitanja povezana s otkrićem i njegovanjem specifičnih zvanja, kao npr. za svećeništvo i za redovnički život, te poziv da se živi poseban angažman u svjetovnim institutima ili u katoličkim apostolskim pokretima, što su često zanemarene zadaće; ili pomoć pri razlučivanju poziva na brak ili na celibat, također posvećeni, u okviru laičkoga života. S druge strane osobni i izravni kontakt nije samo prikladna odgojna metodologija, nego je i izvor iz kojega odgajatelj crpi nužno poznavanje učenika što mu pomaže da ga na odgovarajući način usmjerava onim izborima koji će na koncu ovisiti i o mnogim drugim čimbenicima. Takvo poznavanje danas je tim potrebnije što je složenija situacija u kojoj živimo i koja uzrokuje sve dublje i učestalije promjene novih naraštaja.¹⁵⁵

U tom smislu posebno posvećene osobe kao vjeroučitelji/ce mogu dati izvoran doprinos kulturi za zvanja.¹⁵⁶ Određivanje odgojnih zahtjeva i odgojnoga hoda nije međutim uvijek lako. Pritom je odlučuju-

ća odgajateljeva oštromnost, ali i intuicija da zna uočiti i pratiti učenike, potičući oblikovanje odgovornog stava i zadržavajući poziciju optimalne odgojne diskrepancije.¹⁵⁷ Tu je uostalom i mogućnost, ali i svojevrsno ograničenje katoličkog vjeronauka kao školskog predmeta i jednog od oblika evangelizacijskog poslanja Crkve u okruženju javnih odgojno-obrazovnih ustanova.

ZAKLJUČAK

Pojava i preoblikovanje formalnog usmjeravanja dogodili su se na temelju procesa društvenog i ekonomskog razvoja i s obzirom na različite antropološke poglede. U tu su svrhu razvijena razna teorijska poimanja i metodološke primjene orijentiranja. Čak i na teorijskom planu orijentiranje se teško oslobađa horizontalnosti pogleda prema kojem je ljudska egzistencija blisko povezana sa zahtjevima tržišta rada. Aktualna tendencija naglašavanja formativne uloge orijentiranja i projektne perspektive zahtjeva integrirani pristup kojem prije svega nedostaje jasniji teorijski okvir.

U hrvatskom obrazovnom sustavu orijentacija adolescenata razvija se s obzirom na informativni i psihodijagnostički pristup. Takva praksa zahtjeva preoblikovanje modela orijentiranja prema većem uva-

¹⁵⁴ Usp. M. O. LLANOS, *La vocazione nel suo »stato nascente«*, u: »Orientamenti pedagogici« 56(2009) 1, 29.

¹⁵⁵ CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, »Il laico cattolico testimone della fede nella scuola« (15.10.1982), u: *Enchiridion vaticanum. 8. Documenti ufficiali della Santa Sede 1982–1983*, Edizioni dehoniane, Bologna, 1984, br. 33.

¹⁵⁶ Usp. KONGREGACIJA ZA KATOLIČKI ODGOJ, *Posvećene osobe i njihovo poslanje u školi. Razmišljanja i smjernice*, HKVRP–HÜVRP, Zagreb, 2003, br. 56.

¹⁵⁷ Usp. Z. TRENTI, *La fede dei giovani*, Elledici, Leumann (To), 2003, str. 13.

žavanju njegove odgojne funkcije. Kao što je zamijećeno pri ispitivanju normativnih i stvarnih uvjeta za mogućnost odgojnog djelovanja u školskom okruženju, ne može se očekivati spontano i jednodušno preoblikovanje modela orijentacije. Prostor koji se ipak otvara za moguće preobrazbeno djelovanje su predmetni kurikuli. Upravo tu kršćanska zajednica daje svoj doprinos, a u odnosu na orijentiranje zvanja doprinos katoličkoga školskog vjeronauka pokazuje se jedinstvenim, iako bi mogao biti i još značajniji. Bude li se željelo uvažiti taj izazov, trebalo bi premisliti neke odrednice tog predmeta, za što bi neki od

neophodnih preduvjeta bili analiza situacije adolescenata u našem okruženju, posebno promišljanje o izborima koji određuju vjeronauk kao školski predmet u procesu evangelizacije i s obzirom na katehetsku službu Crkve i suradnju s drugim odgojnim institucijama, formalne i neformalne naravi, te sukladan *aggiornamento* formacije vjeroučitelja. Budući da je doprinos orijentaciji za zvanja samo jedan od mnogih mogućih pokazatelja analize predmetnog profila katoličkoga vjeronauka u školi, trebalo bi utvrditi i objediniti i druge izazove s kojima se susreće vjeronaučna odgojno-obrazovna praksa.