

Pregledni znanstveni članek/Article (1.02)

Bogoslovni vestnik/Theological Quarterly 82 (2022) 3, 691—704

Besedilo prejeto/Received:07/2022; sprejeto/Accepted:10/2022

UDK/UDC: 27-47:37.01

DOI: 10.34291/BV2022/03/Vodicar

© 2022 Vodičar, CC BY 4.0

Janez Vodičar

Holarhični model celostne resonančne pedagogike za novo katehezo

A Holarchical Model of Holistic Resonance Pedagogy for a New Catechesis

Povzetek: Danes sta vzgoja in izobraževanje vedno bolj pod pritiskom učinkovitosti. Večina v organiziranem učnem procesu, ki zagotavlja prihodnost družbe, je s tem nezadovoljna, saj tako organizirani učni proces izgublja temeljno nalogo pripravljanja na dobro življenje. Še posebej, ker je na rob porinjena tudi verska razsežnost. Holistično izobraževanje poskuša na ta problem odgovoriti. Holarhični didaktični model C. Mayesa ponuja priložnost, da učence in učitelje jemljemo v vsej celovitosti. V ta model je vključena tudi religiozna razsežnost. Kateheza, ki naj bi bila v prvi vrsti namenjena uvajanju v vero, na izzive časa prav tako težko odgovori. Zahteve Cerkve in možnosti, ki jih nudi holarhični didaktični model, so lahko dobra pot za premislek o katehetskem delu pri nas. Z vključitvijo resonančne pedagogike je ta model primeren za nove možnosti vzpostavljanja pristnih odnosov med vsemi udeleženci učnega procesa – zato je v zaključku ponujena nova katehetska pot.

Ključne besede: vzgoja in izobraževanje, kateheza, holarhični model, C. Mayes, resonančna pedagogika, katehetski načrt

Abstract: Education today is under increasing pressure to be efficient. Most of those involved in this organized learning process to secure the future of society are dissatisfied with this direction. Thus, the organized learning process loses the fundamental task of preparing for the good life. Especially since the religious dimension is also marginalized. Holistic education tries to respond to this problem. The holarchic didactic model of C. Mayes offers the possibility to consider students and teachers in their totality. The religious dimension is also included in this model. Even catechesis, which is supposed to be primarily an introduction to religion, has difficulty responding to all the challenges of the times. The demands of the Church and the possibilities offered by the charismatic didactic model can be a good way to reflect on catechetical work in our country. By incorporating resonance pedagogy, this model lends itself to new ways of establishing a true relationship between all those involved in the learning process, thus offering as a conclusion a new catechetical path.

Keywords: education, catechesis, holarchical model, C. Mayes, resonance pedagogy, catechetical plan

1. Uvod

Vzgoja za vero je danes pogosto omejena na verouk in domačo družino. Izrivanje religioznosti iz javnega življenja nima posledic le za versko znanje, kar vpliva tudi na postopno izgubljanje stika s tradicijo, ki je družbene vzorce življenja iz vere oblikovala. Pravi problem je v današnji kulturi vedno večji razkorak med naukom in življenjem posameznika ali skupnosti po veri in iz vere. Vera ne služi več življenju – in življenje v njej ne najde več globine. Pri institucionalni vzgoji in izobraževanju o veri znotraj katoliške Cerkve se zadnje čase vedno bolj kažejo težave, ki po našem mnenju izhajajo prav iz procesa izginjanja samoumevnih oblik verovanja in pri posameznikih povzročajo vedno večjo razcepljenost. Kateheza ima s tem vedno manjši pomen – in starši pri nujnosti obiskovanja verouka, če si otrok tega ne želi, vztrajajo redko. Starši, ki sami ne zmorejo več povezati pridobljenega verskega znanja z vzgojo za vsakdanje življenje v sodobni družbi po krščanskih načelih, bodo to težko posredovali naprej. Bolj kritičen pristop do uradne statistike Cerkve (Slovenska škofovska konferenca 2021) hitro pokaže na razkorak med številom krščenih in tistimi, ki obiskujejo verouk. Sam upad števila udeležencev verskega življenja ima posledice tudi za širšo družbeno klimo (Šegula 2021, 920). Vprašanje vrednot, ohranjanja narodne identitete in iskanja smisla življenja postaja vedno bolj problematično. Naš namen je pokazati, da je – če želimo ohraniti globino in smisel življenja – nujno razvijati vzgojo in izobraževanje, ki bosta čim bolj zajela celega človeka (D'Souza 2016, 12). V času vse večje specializacije se izgublja možnost za osebno rast in vrednote, ki bi dajale temeljno življenjsko orientacijo. Zato bi morala biti celostna vzgoja, ki bi dopolnila fragmentiran pristop v sodobnem šolstvu, v interesu celotne družbe. Obenem želimo pokazati, da k tej celovitosti in polnosti sodi tudi versko izobraževanje, ki v družbi nenehnega pospeševanja in sprememb omogoča osebno orientacijo (Klun 2020, 282). Naj gre za spremembe na tehničnem, družbenem ali osebnem življenju, se te prepletajo – in terjajo poglobljen odgovor, če želimo ohraniti kvalitetno človeško življenje (Rosa 2013).

Nekateri skušajo izpeljati vzgojo in izobraževanje, ki bi na zgornje izzive odgovorila, iz edine celice celostnega in brezpogojnega sprejemanja človeka – družine (vsaj kjer ta še deluje) –, saj izobraževanje, politika in pravo sodobnemu razvoju ne moreta slediti (Rosa 2013, 19). Družina je lahko dober prostor tudi za oblikovanje v veri in primerna pot za vključitev religioznosti v življenje posameznika. Razkorak med naučenim in živetim se najmočneje kaže prav v okviru družine. Zato je način življenja v tej najbolj intimni celici družbe dobro izhodišče za vzgojo. »Če je družina naraven prostor, v katerem je mogoče vero preprosto in spontano živeti, je sama že oznanilo vere.« (PK, tč. 227) Cerkev poudarja družino kot izhodišče – in način življenja v njej kot osnovno izkustvo verovanja. Če se zavedamo, da je zgoraj navedena trditev vključena v temeljni dokument Cerkve, ki usmerja in določa vzgojo in izobraževanje v katoliški veri, se zastavlja vprašanje, ali gre za izhod v sili ali novo usmeritev v celotnem pedagoškem procesu. Pri vzgoji in izobraževanju namreč redno skrbimo za načrtnost in organiziranost, ki ne dopušča veliko možnosti za spontanost (Krek in Metljak 2011, 6). Novi „Pravilnik za kate-

hezo“ bi moral urejati t. i. organizirano katehezo – in vendar kot temelj poudarja vsakdanje življenje v družini, ki je prostor spontanosti. Osnova kateheze je bila sicer že v prejšnjem pravilniku didaktično in metodično utemeljena na t. i. pedagogiki vere, ki temelji na razumevanju razodetega pristopa Boga pri vzgoji najprej izvoljenega ljudstva in potem vsega človeštva. Tudi tam je v veliki meri zastopana nenačrtanost in spontanost. »Vse od začetka zgodovine odrešenja se Bog razodeva kot pobudnik ljubezni, ki se izraža v mnogih vzgojnih pozornostih.« (PK, tč. 157) Moment vzgojnega delovanja je ljubezen, ki je ne moremo predpisati, izsiliti ali predvideti – izhaja iz spontanega in celostnega odnosa (Beljan 2019, 21). Tudi nova zaveza je odraz te božje pedagogike, zlasti ko gre za vzgojo najožjih sodelavcev – apostolov: »Učenci so izkusili *Jesusovo pedagogiko*, o kateri pripovedujejo evangeliji, ko poročajo o različnih dogodkih: sprejemanju ubožca, preprostega, grešnika; oznanilu Božjega kraljestva, ki je vesela novica; ljubezenskem slogu, ki osvobaja zla in daje prednost življenju. Besede in molk, pripovedi in podobe postajajo prava pedagogika, ki razodeva skrivnost njegove ljubezni.« (PK, tč. 159) Obrat ljubezni h konkretnemu človeku je izraz božjega vzgojiteljskega pristopa, ki hkrati izobrazuje o Razodetju. Tovrstno pedagogiko vere bomo poskušali razumeti in jo umestiti v prizadevanje sodobne didaktike, ki vedno bolj išče pot splošno sprejete celostne pedagogike. Naš prvi namen je takšno celostno pedagogiko, ki najde svoj najvišji izraz prav v božji, prenesti v organizirano versko vzgojo, ki ima za antropološko izhodišče pojmovanje človeka v vsej sodobni fragmentarnosti, a ga razume in sprejema integralno – v njegovi temeljni enotnosti tako dediščine kot pričakovanj (Moog 2020, 52). Še posebej je to pomembno v luči vedno večje zahteve po načrtovanju družine. Ta izgublja prostor naravnosti in spontanosti – in postaja vedno bolj podobna celotni družbi (Rosa 2020a, 71).

2. Načrtovanje vzgoje in izobraževanja v luči celostnega pristopa

Šola je še vedno namenjena preživetju posameznika in družbe v najširšem pomenu besede. »Človek se mora učiti, ker sicer ne bi preživel. Tudi družba kot celota se mora ves čas učiti, ker bi sicer propadla.« (Jank in Meyer 2006, 12) Človek je ob rojstvu za preživetje opremljen slabo, to nadomešča s procesom učenja, ki mora zato potekati vse življenje (Dewey 2004, 6). Res je, da večino učenja, ki je nujno za preživetje, pridobimo ob vsakodnevnih izkušnjah. Vendar se potreba po organiziranem izobraževanju in instituciji, ki bi to izpolnjevala, pojavi z vedno večjo raznolikostjo in zapletenostjo družbe. »Šole so dejansko ena od pomembnih metod prenosa, ki oblikuje naravnost še nezrelih; vendar so le eden od načinov in v primerjavi z drugimi načini razmeroma površinske. Šele ob dojetju nujnosti temeljitejših in trajnejših načinov poučevanja lahko šolo in njene metode umestimo v pravi kontekst.« (4) Po Deweyevem mnenju je razkorak med svetom odraslih in svetom otrok postal prevelik, da bi ga lahko presegli zgolj s prenosom izkušenj in posnemanjem v vsakdanjem življenju. Za usmerjanje naslednje generacije, da

lahko pridobitve človeštva usvoji, nujno potrebujemo organiziran sistem – šolo, ki opravlja strokovno delo prenosa skozi zgodovino pridobljenega znanja in veščin.

Če te veščine razumemo širše – v smislu skupnega življenja, ki bo zagotavljalo trajnostno vzdržnost –, poudarja papež Frančišek, je za preživetje vzgoja nujna: »Potrebujemo različne oblike družbenega izražanja in sodelovanja. Vzgoja je v službi te poti, da bi lahko vsak človek postal mojster lastne usode.« (VSB, tč. 187) Če se je še pred desetletji zdelo, da se skupnega življenja, prav tako izražanja svojih interesov in poslušanja drugih, priučimo spotoma, je očitno, da v globaliziranem svetu posameznik brez dobro organizirane vzgoje človeka vredno življenje težko doseže (Jank in Meyer 2006, 237). Pojav globalnih migracij in mešanje kultur je normalen in spontan proces socializacije še bolj onesposobilo (VSB, tč. 40). Zato lahko stoletni ugotovitvi, da »je brez formalne vzgoje in izobraževanja nemogoče posredovati vse vire in dosežke kompleksne družbe« (Dewey 2004, 8), samo pritrdimo. Zatekanje v šolanje na domu, kjer družina vsaj na videz vsakdanje življenje povezuje z vzgojo in izobraževanjem, je možno samo v okviru širše družbeno organiziranega ozadja institucionalnega ohranjanja in podajanja znanja.

3. Oblike didaktičnih zasnov vzgoje in izobraževanja

Ob razvoju šolstva so se k posredovanju znanja in veščin, potrebnih za kvalitetno preživetje, pojavili različni pristopi. Te pristope lahko klasificiramo v tri splošne kurikularne sisteme ali taksonomije. Prva je hierarhična taksonomija – podobna je piramidi ali lestvi. S poučevanjem in vzgojo začnemo pri najbolj osnovnih spoznanjih in na njih gradimo k vedno bolj pomembnim vsebinam, ki so na vrhu te piramide. Druga je tako imenovana stvarno-procesna taksonomija. Podobna je traku, kjer od začetka potujemo naprej. Po dolžini prehojene poti lahko ocenimo, kako daleč smo pri doseganju zastavljenih ciljev pedagoškega procesa. Daljša kot je, boljši je učni dosežek. Tretja je taksonomija ločenih enot, ki je podobna razrezani piti. Gre za posamezne učne enote, ki jih obdelamo samostojno, a na koncu sestavljajo celoto potrebnega znanja ali veščin (Mayes 2019, xiii–xv; 16–20). Če vsem trem dodamo vprašanja W. Klafkega, ki bi si jih ob načrtovanju svojega dela moral postaviti vsak učitelj, vidimo, da je določena taksonomija nujna. Klafki svojih pet vprašanj ob načrtovani izobraževalni vsebini (zdajšnji pomen, prihodnji pomen, vsebinska struktura, eksemplarični pomen, dostopnost) izpeljuje iz temeljnega: »Ali se tisto, kar lahko ponudimo učencu, sploh splača?« (Jank in Meyer 2006, 152)

Vse tri zgoraj predstavljene taksonomije v didaktičnem procesu pomagajo urejati organizacijo učnega procesa, da na zgornje vprašanje odgovorimo bolje. Težava nastane pri medsebojnem ločevanju vsebin, kompetenc, hierarhični nadrejenosti posameznih delov. Če je tretja (razrezana pita) v rednem izobraževanju manj zastopana, sta prvi dve v glavah učiteljev in vzgojiteljev veliko bolj samoumevni. K organiziranju, načrtovanju učnega procesa jih sili sam šolski sistem. Da izpostavimo bistvene stvari, ki osnovno izhodišče znanja učencev nadgradijo, se od učiteljev pričakuje samo po sebi. Že sam sistem razmišljanja v trenutno razumljenih

oblikah taksonomij celotno šolo nehotе sili k ozki usmeritvi podajanja znanja – in k postavljanju ciljev, ki so jasno preverljivi in merljivi. Pri tem se hitro zgodi, da spregledamo holistični pogled na človeka, kjer pa o bolj ali manj pomembnih vsebinah težko govorimo vnaprej.

Pri verskem izobraževanju je treba na to posebej paziti. »V današnji družbi vzemata osrednje mesto *znanost* in *tehnika*, kot da bi mogli odgovoriti na globlja vprašanja. Nekateri vzgojni procesi so oblikovani tako, da obljublajo prav to, kar škoduje celostni vzgoji, ki daje prednost izvornim hrepenenjem človeške duše. V teku je prava *antropološka revolucija*, ki posledično vpliva tudi na versko izkušnjo in iskreno postavlja pod vprašaj občestvo Cerkve.« (PK, tč. 46) Celostna pedagogika v duhu Cerkve se ne more podrediti zgolj koristnosti izobraževanja za uspešnost na področju znanja, saj je prvo podvprašanje celo Klafkega, ki na področju didaktične analize velja za avtoriteto, ravno o tem, kakšen pomen naj bi učiteljevo delo imelo za duševno življenje otroka – kar pri razmišljanju o šoli danes mnogi prezrejo (Jank in Meyer 2006, 152).

Naše spraševanje o raznih načinih razumevanja didaktične zasnove izobraževanja se mora torej lotiti širših antropoloških problemov – če hočemo v vzgojo in izobraževanje vključiti nove možnosti, ki bodo splošno nezadovoljstvo s šolo presegle, ter nakazati vsaj delno možnost in koristnost vključevanja verske razsežnosti. Vsi vemo, da se na vzgojno-izobraževalni sistem vedno bolj pritiska v smislu učinkovitosti usvajanja dosežkov na področjih znanosti, ki naj bi bila uporabna, pozablja pa se na moč medosebnih odnosov v šoli (Beljan 2019, 23). Podobne so debate na področju kateheze – vse bolj se zahteva učinkovitost, statistična uspešnost v smislu npr. participacije pri zakramentalnem življenju, sodelovanja pri dejavnostih v župniji. Pozablja pa se na temeljni namen vključevanja otrok v šolski in tudi katehetski proces – prenos temeljnih znanj in veščin, potrebnih za uspešno življenje. Vsaj v zasnovi verskega izobraževanja bi morali resno vzeti prav iskanje didaktičnega modela, ki bi bil zmožen zagotoviti prednost izvorni človeški naravi – krščanski antropološki podobi človeka kot osebe. Ta model bi moral odražati ‚idealno‘ vzgojo v družini – in kljub svoji organiziranosti in načrtovanosti delovati v duhu spontane ljubezni do vsakega v vsej njegovi osebi. V slovenskem katehetskem načrtu je tak didaktični temelj izražen s t. i. inkluzivnim pristopom, ki poudarja celotno komunikacijo, nima pa izdelanega didaktičnega modela, s katerim bi se poučevanja zares lotil (Slovenska škofovska konferenca 2018, 14). »Z drugimi besedami, taksonomični modeli, ki bi jih holistični pristop uporabil, morda niso v polnosti konsistentni s tem, kar holistični pristop kot tak želi doseči – in tako lahko vodi k ravno nasprotnemu.« (Mayes 2019, xvi)

4. Holarhični didaktični model

Da bi lažje načrtovali in hkrati ohranili principe celostne vzgoje in izobraževanja, se bomo poslužili t. i. holarhičnega modela C. Mayesa, ki temelji na integrativni kurikularni teoriji in antropološki zasnovi C. G. Junga. Gre za evlucijski model

razvoja zavesti na osebni, kulturni in ontološki ravni (xvii). Izhodišče je predpostavka, da je v procesu izobraževanja slika pred mislijo in subjektivna razsežnost pred objektivno, a ne za ceno objektivnosti (4). Holarhični model druge holistične modele izobraževanja presega z bogastvom v semantični – polisemični zasnovi; v sami strukturi, ker nosi več pomenov kot le terminov klasifikacije; v spremljajoči imaginaciji, kar zagotavlja temelj za nove možnosti razmišljanja, eksperimentiranja in prakse v vzgoji (5). Mayes svoj holarhični model vizualno predstavlja kot kroge na vodi, ko vržemo vanjo kamen. Pomembno je, da ti krogi niso eden nad drugim, ampak so vsi na isti ravnini. Ob tem je voda kot arhetipski temelj, ki je vsakemu izmed nas dan z okoljem in dediščino človeštva. Vsebine in področja vzgojno izobraževalnega vplivanja druga drugemu niso nadrejeni (29). Mayes našteva sedem krogov, ki se lahko med sabo kombinirajo, izzivajo, dopolnjujejo – zato je možno veliko število kombinacij (vseh naj bi bilo 3620800). Prav tako so meje med njimi prepustne in se posamezni krogi, področja med sabo prelivajo in povezujejo, zato gre vedno za celega človeka, ki pa je strukturirano bitje, kjer so to le delne posebnosti celote. Poudariti je še treba, da ne gre za končen sistem, ampak za odprt, nekončen sistem, ki v svojih kombinacijah ohranja ustvarjalno odprtost, je stalno v prepletanju vseh sedmih področij, ob tem pušča človeku svobodo, čeprav ga vzgoja in izobraževanje skozi tradicijo preverjenih norm vodita in usmerjata v odprtost za prihodnost (9–13). Če to gledamo v luči koncentričnih krogov, ki se širijo, lahko zaključimo: »Vsak širši krog ne le vključuje vse manjše kroge, ampak ga ti tudi poganjajo – in tudi njegova eksistenca in nadaljnje širjenje sta od njih odvisna.« (30)

Holarhični model pozna tudi razvoj, ki pa je že v izhodišču holističen. Če gre pri drugih modelih za preseganje, gre pri tem za razvoj, ki prejšnje stopnje ohranja, da te druga na drugo vplivajo v vsej svoji razsežnosti – in se razvijajo v procesu nenehne interakcije (38). Pred očmi imamo neskončno človeško možnost razvoja identitete, delovanja in kreativnosti (26). Človekov razvoj razume v zorenju skozi življenjskega obdobja vse do smrti in vsem, kar bi lahko bilo za tem – s psihološkim, moralnim in duhovnim odkrivanjem v stalni in poudarjeni luči, da to postane zaklad modrosti za lastno družino, narod, pa vse do celotnega človeštva. Z izpostavljanjem te širše slike razvoja posameznika, ki naj v lastnem razvoju zasleduje bogatenje celotne človeške civilizacije, lahko pomagamo preseči sodobno obsejenost z novim, ki ceni to, kar je trenutno priljubljeno ali medijsko kovano v zvezde. Holarhični model vzpostavlja stalen geštaltistični proces iskanja ravnotežja med intimnim in javnim – med posameznikom in skupnostjo, med tradicijo in inovacijo (27–28).

Sedem razvojnih področij, ki jih Mayes predstavlja, so: »1. organsko, 2. čustveno, 3. empirično procesno, 4. legalno procesno, 5. fenomenološko, 6. imanentno in 7. ontološko.« (41)

Teh sedem področij deli tudi po življenjskih obdobjih. Tako so v prvih štirih letih prevladujoča prva štiri – gre za rast in utrditev ega. Prvo organsko (telesno) področje otroka najprej ozavesti, da ni sam. Ob stiku z materjo preko telesa svet okoli sebe vedno bolj doživlja in se ga zaveda (Beljan 2019, 28). Gre za nekakšno ‚izvalitev psihičnega sebstva‘, ki se zgodi preko senzorno-motoričnega področja kot

začetne eksistencialne točke (Mayes 2019, 47). »Prava pedagogika osvobajanja mora spoštovati in negovati področje senzorno-motorične kurikularne analize ter poučevalne prakse in integrativno vzpostaviti teoretične povezave med temi domenami, da bi jih lahko preko praktičnega preverjanja dejavnosti v drugih tipih kvalitativnega raziskovanja uvajala v celostno življenje v razredu.« (52)

Trdni temelji na področju telesno-čutnega razvoja vodijo k drugemu področju, ki daje poudarek čustveni rasti, ko se otrok uči ločevati med občutki sebe in svojih bližnjih – drugih. Otrok še vedno izhaja iz predpostavke, da če dogodki oblikujejo mojo misel, potem lahko dogodke, svet okoli sebe oblikujem tudi sam (56). To magično mišljenje je treba najbolj prerasti na področju čustvovanja. Noddingsova je s svojo etiko skrbi jasno izpostavila, kako s fizične, telesne ravni počasi preraščamo v uravnotežen čustveni odnos do okolice, ko otrok notranji ‚moram‘ vedno bolj zmore prevesti v skrb za drugega (61) – kar tudi ponazarja povezanost in interakcijo prvega in drugega področja.

Z razvojem otrok vedno bolj odkriva, da se stvari dogajajo po določenih zaporedjih in da v naravi obstajajo določeni zakoni. Tretje področje empirično procesnega se oblikuje ravno na tem logično-mehaničnem področju z razvojem zavesti, da ima človek ‚stvari vedno bolj v svojih rokah‘ – in z vedno večjim zavedanjem, zakaj je kaj kje. To v svojem miselnem svetu postavlja na določena mesta in med sabo povezuje (63). Okolja ne obvlada le s svojimi rokami, ampak vedno bolj s svojo mislijo, in s tem vedno bolj oblikuje svoj spomin. Prve možnosti za simbolno razmišljanje, ki pa še ostaja na ravni znakovnega razmišljanja, se oblikujejo prav v tem procesu, saj zmore fizično navzočnost npr. svoje matere počasi prepoznavati tudi v njeni sliki, predmetu, ki ga spominja nanjo. Še vedno izhaja iz konkretnega in v določeno stvar ali pojav projicira svoj spomin (66) – ker še ni razvil pravega simbolnega mišljenja.

Legalno procesno območje počasi odpira ego v personalno podobo, ki vedno bolj sega iz sebe. Gre za nekakšno strogorazumsko sebstvo in ob tem še za nekaj več – čeprav je to le sluteno in še neznano. Zato sebe še ni treba postavljati pod vprašaj – s tem pa tudi ne stvari in dogajanja okrog sebe. Vse to otroka uči argumentacije in prave umestitve bližnjih, da se lahko sooči s pravili in zahtevami tako posameznikov kot skupine. Postaja državljan in usposobljen ‚igrallec‘ v dobri družbi, kakor svojo okolico v svoji otroški zaupljivosti dojema (68–69). Z oblikovanjem socialnega ega se otrok uči skupnega življenja, kar je v življenju nujno, saj je okolje dobra korekcija človekovi zaprtosti in zastrtosti vase (Beljan 2019, 14). Zato je to področje dober prostor učenja, ni pa dober prostor, da bi tam ostal (Mayes 2019, 77). Otrok vedno bolj prehaja iz učenja v iskanje načina učenja – zaveda se, kako se uči. Raste v svoji epistemološki biti in prevzema vedno večjo iniciativo. To nas varuje pred nekritičnim prevzemanjem družbenih struktur. Če je kdo na družbeni lestvici višje, lahko nehoče – sploh če je v ozadju hierarhični model – tudi njegov način življenja razumemo kot boljši, idealnejši (90). Na vseh prvih štirih področjih razvijamo vidni ego – to, kar se v družbi pojavlja in opazi, kar je nujno. Vendar to ni zadnji cilj razvoja posameznika. Biti zmožen izbirati, prevzemati odgovornost terja zmožnost samoopazovanja, ocenjevanja. Kar pa vedno bolj terja tudi samopreseganje (101).

Na področjih od 5 do 7 gre za vedno večje, dokončno oblikovanje in plodnost sebstva. Peto področje se imenuje fenomenološko. Gre za bolj duhovno področje, kjer zavest opazuje sama sebe (106) – zmožnost jezikovnega izražanja, simbolnega mišljenja prevzame celotno zavest. Hermenevtični način dojemanja lahko vodi v obup, saj ni več vrednot, ki bi bile same po sebi veljavne – vse se lahko miselno oblikuje in preinterpretira. Čeprav je za zdravo dopolnjevanje prejšnjega področja potrebna hermenevtika dvoma, je še bolj nujna hermenevtika upanja. Samo tako bo posameznik v celotni zavesti avtonomije sprejemal odločitve in poglede, za katerimi bo stal (Beljan 2019, 379). Iz zgolj stopanja v novi Jeruzalem mora sam postati novi Jeruzalem (Mayes 2019, 111). Razvoj tega področja je nujen za uspešno delovanje demokracije, saj ta ob prepovedi zunanje prisile kogarkoli zahteva človeka, ki bo za svojimi odločitvami stal. V duhu hermenevtičnega razmišljanja se vse bolj oblikuje estetski občutek – umetniško udejstvovanje odpira nove možnosti dojemanja stvarnosti. Poetičnost je nujna tudi za razvoj znanosti, saj ta v svojem razvoju, da lahko napreduje, stare ugotovitve presega (122). Vrh tega področja je razvoj simbolnega mišljenja, ki ne teži toliko k jasnosti, temveč k celovitosti, odkrivanju, poglobljanju misterija življenja. Kurikulum bi moral na tem področju vedno voditi k preseganju samega sebe, usmerjati k uresničitvi eksistencialnega projekta samega sebe, ki je ontološko utemeljen v *sub specie aeternitatis* (129).

Šesto področje je t. i. imanentno. Kar se tiče Maslowa in njegove lestvice človekovih potreb, so na prvem mestu t. i. fiziološke in šele na koncu osebno-duhovne, a jo pozneje sam preseže in trdi, da je človeku temeljna potreba po samopreseganju vrojena. To je mogoče na nekakšnem področju religioznega, ki ga Maslow zavestno piše z malo začetnico. Mayes na podlagi te potrebe preseganja utemelji področje imanentnega, ki organsko povzema vsa prejšnja področja. Sedaj gre za estetski razcvet, razvoj multiperspektivizma, multikulturalnosti in hermenevtičnosti (135), ki se je začel na prejšnjem področju. To široko preseganje lahko dosežemo z obratom k imanenci, naravi, svetu, kjer živimo. Poetičnost okolja nas vedno bolj nagovarja k čudenju in širitvi sebstva. Boga častimo tako, da mu vedno bolj prepuščamo govorico imanence, poezije, ki v odnosu do sveta vodi do globoke ekologije. Ta globoka ekologija nas vodi iz čudenja v ravnanje, saj se najmočneje širi, če smo to področje ustrezno okrepili in razvili – s prejšnjega področja hermenevtike upanja (142).

Zadnje področje je usmerjeno k razvoju religioznega kot takega. Kurikulum bi moral, če želi biti celosten, upoštevati tako vzhodne kot zahodne verske tradicije. Pri tem ne gre za različna verstva, temveč pristop k načinu verovanja. Vzhodnega Mayes imenuje meniški, zahodnega pa dialoški pristop (147). V zahodni tradiciji je sicer meniška razsežnosti potopitve v Neskončno, Neopisljivo tudi prisotna, a večji poudarek ji dajejo vzhodna verstva, ki vodijo k oblikovanju zavesti brez objekta (148). Ta mistična pot pa za dobro življenje ne bi bila zadostna, če ne bi vključevala ,učlovečene' duhovnosti, ko Bog stopa v dialog s človekom in tako prostor sebstva dokončno odpira (151). Tak dialog bi moral rezonirati v celotnem odnosu učenca in učitelja – ne samo v učilnici, ampak v celotni družbi. Dosežemo ga lahko s pristno duhovnostjo, ki sega vse od telesa pa do Presežnega (Mayes 2005, 6–7; Beljan 2019, 287).

5. Holarhičnost in resonanca

Predstavljen didaktični model poskuša poleg celostnosti osebe ohraniti tudi evolucijski proces, ki ga predvideva vsaka vzgoja in izobraževanje. Struktura sedmih področij, ki so določena tudi glede na življenjsko obdobje, omogoča načrtovanje pedagoškega dela. Pri tem Mayes poudarja pristen odnos, ki mora biti temelj tega dela. Učitelj mora biti tisti, ki ga skrbi za učenca (Beljan 2019, 163). Pri tem ne sme pozabiti, da ta skrb vključuje več kot le trenutek dela s snovjo. »Trdim, da mora skrb, če naj bi obrodila dobre sadove, vključevati skrb ne le za nekoga, temveč tudi za nekaj. Brez neke vrste usmerjevalnega namena glede tega, kaj lahko drugi postane ali naredi, to skrb lahko občutimo kot dobro, vendar se lahko vprašamo, ali bo ta vedno dobra.« (Mayes 2002, 703) Za učinkovito pedagoško delo – da bo lahko ta proces vedno tekkel na vseh sedmih holarhičnih področjih učenja – potrebujemo učno občestvo, ki se odlikuje po senzibilnih in odgovornih medsebojnih odnosih. Vključevati pa mora tudi širše okolje, kulturo in družbeno strukturo (Mayes idr. 2016, xii–xiv).

Ko v svetu stalnega pospeševanja išče možnost za kvalitetno življenje, podobno razmišlja tudi H. Rosa. S pojmom resonance želi opozoriti na neprestani proces vplivanja, dialoga, odzivanja – in to v najširšem družbenem in osebnem kontekstu. »Rosa se pri resonanci trudi ohranjati občutljivo ravnotežje: po eni strani tisto drugo v odnosu, kar me nagovarja, ostaja neobvladljivo in z njim ne morem razpolagati, po drugi strani pa se nanj lahko odzovem in odprem dinamiko vzajemnega vplivanja ter ‚resoniranja‘.« (Klun 2020, 287–288) To bi se moralo odražati tudi v šoli. »Vzgoja in izobraževanje sta resonančni odnos do sveta.« (Rosa, Endres in Beljan 2017, 9) Šola je danes brez vsakega dinamičnega odnosa, je prostor ‚molčanja‘, ‚vseenosti‘ (10).

V splošni didaktiki se preveč govori o učinkovitih pristopih, ki uspešno usmerjajo učni proces, da se v določenem času doseže čim več. Učinkovitost poučevanja in učenja je nujna, a prav to po drugi strani ubija temeljni namen pedagoškega dela: učenje za življenje. Kljub vzvišenim ciljem vzgoje in izobraževanja si – še posebej v digitaliziranem svetu – pogosto pozabljamo zastaviti vprašanje, kako si dobro življenje predstavljamo. Šele z zavestjo in premislekom, kaj kot celotna družba s podobo dobrega življenja nehote nudimo, lahko usmerjamo in vrednotimo celoten vzgojno-izobraževalni proces (Rosa 2020b, 11). Družba pospeševanja postaja vse bolj površinska in zato ne zmore več pristnega odnosa do sebe, drugih in družbe. Človek okolja ne obvlada več, ampak ga to vedno bolj sili v stalno pospeševanje vsakdanjega življenja, kar spet vodi k še hitrejšim družbenim spremembam. Ta začarani krog nas vedno bolj ločuje od drugih, družbe, tradicij in bistva nas samih (Beljan 2019, 25). Kljub temu tempu pospeševanja si želimo živeti dobro življenje v povezanosti, skupnosti. »Razvoj pričakovanj glede samoučinkovitosti in notranjih interesov se povezuje z izkušnjo družbenega priznanja. Tu je očitna povezava s pristopom, ki temelji na virih: brez ljubezni, skrbi in spoštovanja so povezave s svetom – resonančne osi – toge in neme.« (Rosa 2016) Če se ta proces učinkovanja, ki poteka v vse smeri, vzpostavi v duhu skrbi, ljubezni in spoštovanja, vodi do preobrazbe, ki je spet obojestranska (Žalec 2021, 828).

Preobrazbo je najlažje doseči na področju poglobljenega znanja, ki pa samo zase nima pomena. Naj pri podajanju snovi poudarjamo še tako objektivnost, te nikoli ni brez subjekta. »Jasno je, da ni objektivnega zunanjega sveta brez subjekta, ki objektu določa pomen.« (Loebell 2020, 321) Z učenjem ne le da prihajamo v stik s svetom, ampak mu dajemo pomen, ga razvrščamo, ustvarjamo svoj odnos do njega. Z učenjem šele vzpostavljamo objektivnost, ki hkrati oblikuje učečega. »Izobraževanje se ne zgodi, ko pridobimo določeno spretnost, ampak ko spregovori družbeno pomemben del sveta, torej ko se otrok ali mladostnik nenadoma zave: O, zgodovina, politika, fizika ali glasba mi nekaj govori. Na nek način me zadeva in lahko se z njo ukvarjam samo-učinkovito. Kdaj točno pride do te ‚iskre‘, je dejansko nenadzorovano.« (Rosa 2020a, 68) V tem je temelj resonančne pedagogike. Temelji na obojestranski ‚vznemirjenosti‘, ki omogoča spremembo odnosa do sveta (Rosa, Endres in Beljan 2017, 12–14). Vprašanje je, kako lahko resonančni proces sprožimo. Za to je treba aktivirati vire, ki so v življenju temeljni. Človek po dobrem življenju hrepeni sam po sebi in zanj potrebuje zdravje, skupnost, priznanje, materialne dobrine. V procesu vzgoje so to dobri sprožitelji resonance – ki pa je prava le takrat, ko ne služi zgolj sebi, ampak kvaliteti dobrega življenja (Clas-sen-Bauer 2020, 64). Resonanca je namreč tesno povezana z vrednotenjem. Pozitivna vznemirjenost učenca je mogoča le, ko mu snov kaj pomeni. Pomeniti pa mu ne more, če ga ne nagovori. Pri tem je vloga učitelja temeljna – biti mora biti kot glasbene vilice v zvenu, da lahko intonira učencem (Beljan 2019, 208). Pristno učenje torej izhaja iz temeljnega odnosa med učiteljem in učencem. »Vsak učitelj ve, da se najbolj formativni izobraževalni procesi odvijajo zunaj učnega načrta in pogosto prav v trenutkih, ko učni načrt, ki poskuša kodificirati, kaj se morajo učenci naučiti in kdaj obvladati, ne igra nobene vloge.« (Rosa 2020a, 88) Seveda mora šola svoje načrtno delo nadaljevati – a brez zavedanja o nujnosti vzpostavitve resonančnega prostora bo težko (ali vsaj dolgoročno neučinkovito) učila. Še bolj je to pomembno pri verskem pouku, kjer ne gre le za znanje, temveč temeljno notranjo držo do celote bivanja.

6. Holarhična zasnova poučevanja kot možnost za resonančno katehezo

»Kateheza postopno pospešuje ponotranjenje in povezovanje teh sestavin ter tako spodbuja preoblikovanje starega človeka in oblikuje krščansko miselnost.« (PK, tč. 71) Pravilnik z zahtevo ponotranjenja in povezovanja v ospredje postavlja celostni pristop, ki v posamezniku odmeva v resonančnem smislu in ga preobraža, kar je temeljni princip resonančne pedagogike (Enders 2020, 32). Ko slovenski katehetski načrt govori o konkretnem izvajanju kateheze, inkluzivno katehezo navaja kot primer modela, ki ne gradi le »na kognitivnem učenju, marveč upošteva tudi telesno, čustveno, kulturno, duhovno in religiozno dimenzijo« (Slovenska škofovska konferenca 2018, 14). Če k temu dodamo še katehumenatski model in mistagoško katehezo, je razumljivo, da klasični didaktični model, ki temelji zgolj na

spoznavnih procesih, za notranje spreobrnjenje ni dovolj. Predstavljeni holarhični model, ki gradi na dinamični prepletenosti in hkrati na določeni postopnosti, bi k boljši organiziranosti kateheze lahko pripomogel v veliki meri – kot to priporoča pravilnik in določa katehetski načrt. Pri tem ne smemo pozabiti, da holarhični model predvideva določeno danost, v kateri učenje ‚valovi‘. Katehetsko to lahko razumemo kot božje otroštvo, dano vsem krščenim. Čeprav katehetski načrt načrtovanje določa in ga predvideva dokaj v klasičnih oblikah, je takoj za tem točka o poklicanosti, ki se zaključuje: »V vzgojnem procesu se človek usposablja, da bi Božji klic za svoje življenje slišal, ga razločil in nanj v svobodi in ljubezni odgovoril.« (16) Dialoška oblika verovanja je najbližje resonančni pedagogiki. Slišanje Božjega klica in odgovor nanj je težko načrtovati, lahko pa začrtamo temeljne smernice, na katere bi moral katehet biti pozoren, da odprtost, poslušnost in odgovor na Božje povabilo spodbudi (Beljan in Winkler 2019, 13).

Holarhični model začenja učenje na ravni telesnosti, kar je tudi zahteva pravilnika za katehezo. Pri konkretni zasnovi kateheze, ki se v veliki meri začenja s ‚pозна‘, bi področju občutenja dali poudarek na samem začetku katehetskote poti. Teme, kot so spoznavanje sakralnih predmetov, prostorov, navzočnost pri verskih praznovanjih, so lahko temelj za celostno pot v krščanstvo. Telo je začetek zavedanja sebe in hkrati Božje navzočnosti – in še posebej v katoliški Cerkvi so izpostavljeni prostori Božjega rezoniranja (Rosa 2016). Nadaljevanje katehetske poti terja zrelo osebnost voditelja, ki mu človek zaupa (Nežič Glavica 2021, 140). Ob telesnosti je namreč nujno treba sprejemati in usklajevati čustva, ki iz telesnih občutkov izhajajo – in jih prevajati v pomene, ki jih terja Razodetje. Starši, ki znajo npr. ob večernem objemu otroka pokrižati in mu dati pozitivno občutje varnosti, bodo za to, da bo lahko v odnosu do svojega okolja varno resoniral in hodil pot Božjega otroštva, naredili največ. Z vedno večjo zmožnostjo otrokovega opazovanja je nujna pozitivna razlaga stvari in dogodkov, ki naj temelji na svetopisemskih zgodbah. Preprosta pojasnila, posebej v obliki svetopisemskih zgodb, zakaj kaj deluje ali je tako, so nadaljevanje poti verovanja. Prav pri tem koraku je razvidno, kako je holarhični model tudi resonančna pedagogika. Če človek v svoj miselni svet ne more vključiti verske razsežnosti, ki jo je morda doživel in jo celo pozitivno ovrednotil, bo iz tega težko samostojno in zdravo živel (Enders 2020, 97) – telesni odziv na obredje bo vedno bolj negativen, kar se bo odražalo v čustvenem odporu. Prva tri holarhična področja, ki se temeljno oblikujejo v otroštvu, med sabo resonirajo. Dober temelj za telesno, čustveno, miselno oblikovanje razumevanja verovanja lahko postane izziv tudi za odrasle – kot v zgodbi o Ani, ki zmore prepoznati Boga kljub svoji zapuščenosti. Njen starejši rešitelj in varuh pa ob tem vprašanje vere in življenja znova podoživlja (Fynn 1992).

Postopno vključevanje v občestvo verujočih bo omogočilo, da se sprejete verske resnice živijo v konkretnem času in prostoru. Potreba po skupnem verovanju, kot so bili učenci eno z Marijo, je za poglobljen odnos do sebe in Boga temeljna in vodi k veliko bolj odprti in trdni osebni veri. Že prej je treba pripraviti prostor za dvom o temeljnih življenjskih odgovorih (Enders 2020, 36). Kakor je pri razumevanju naravnih zakonov najprej vprašanje, zakaj kaj tako deluje, je tudi pri veri

tako. Na prvih področjih odraščanja v veri gre veliko bolj za sprejemanje, kar je pri načrtovanju začetne kateheze dobro upoštevati. Ne smemo pa pozabiti na spravevanje (Beljan in Winkler 2019, 39). Samo človek, ki se prepriča, bo resnično vzpostavil osebni odnos z Bogom in ljudmi, saj le tako lahko resonira v polnem pomenu besede. Zato mora biti tudi verska skupnost, Cerkev prostor zaupanja – bolj kot organizirana institucija (Kraner 2021, 182). Pri petem koraku holarhičnega modela gre za bolj osebno iskanje; pomembno je, da to usmerjamo s hermenevtiko upanja, ki hkrati ne prezira hermenevtike dvoma. Pričevanja vere in vključenost v občestvo, kjer lahko iščem in ob tem tudi prispevam, je temelj teologije upanja. Kristus je s svojo odprtostjo in zahtevo: »Vi jim dajte jesti!« (Mt 14,16) jasno spremljal svoje učence tudi v tej fazi.

Korak naprej pri rasti vere je prostor izražanja, delovanja v družbi. Če je pot od telesnega stika s svetim do hermenevtike upanja prehojena plodovito, bo človek Božja znamenja v vsakdanjem življenju zmogel prepoznavati. Kot psalmist bo lahko opeval skrivnosti Božjega delovanja. Božja pedagogika je očitna: »Za poučevanje uporablja vsa razpoložljiva sredstva in svoje poslušalce spodbuja k osebni odgovoru ter od njih pričakuje odgovor in, še globlje, poslušnost vere.« (PK, tč. 161) Dialog, ki je vzpostavljen med človekom in Bogom na ta način, vodi do mistične držbe. Te dve potezi sta za Mayesa temeljni za zadnje področje učenja – kar je tudi vrh resonančne pedagogike (Beljan 2019, 36).

Tako vodena kateheza bo zmogla vedno znova prepletati telesne občutke, čustvene odzive, razumska spoznanja, pravila skupnega življenja, kritična vprašanja – in končno bogoslužna dejanja –, da bodo vodili k odrešenemu življenju (Stegu 2019, 689). »Gledanje na eksistenco z očmi vere človeku omogoča razvoj modrega in celovitega razumevanja. Kadar torej kateheza zanemari povezavo med človekovo izkušnjo in razodetim sporočilom, zapade v nevarnost izumetničenosti in nerazumevanja resnice.« (PK, tč. 199) Prav zmožnost gledanja na lastno eksistenco v trdnosti vere, kjer ni strahu, da bi kaj zamudil ali da bi iz tekmovalnosti sodobnega življenja izpadel, je lahko moment 'ustavljanja' sodobne družbe. Zgolj zavest, da je mogoče zaupati v brezpogojno sprejemanje kljub šibki veri, bo razmislek o dobrem življenju, kot ga predvideva resonančna pedagogika, olajšalo. Z učenjem pridobljeno znanje, videno v tej širši ontološki luči, bo vodilo k vedno večji svobodi posameznika (D'Souza 2016, 233). Če vzamemo za primer Michelangelovo fresko stvarjenja iz Sikstinske kapele, kjer se prsta Stvarnika in človeka ne dotikata, lahko vidimo, da to razpoko zapolnjuje človekov pogled. Ta je uperjen v Stvarnika, ki poln energije vanj polaga življenje (Soetebeer 2020, 94). V vrtincu življenja se je zato treba smiselno prepustiti zadnjim področjem holarhičnega modela. Če uspemo prebuditi rezoniranje sodobnega človeka tudi na religioznem področju, da se zazre v prave oči Skrivnosti, bo moč stvariteljstva vedno bolj v naše odrešenje. Življenje bo vedno bolj dar – in vedno manj razumljeno kot obvladljivo in potrebno nadzora (Rosa 2020a, 59). Priti do odmeva religiozne razsežnosti je kot znova vzvalovati moč hrepenenja po dobrem življenju, in zato je naloga kateheze bistveno širša, kot le poučevanje o veri. Voditi do izkustva nerazpoložljivosti sveta in ljudi je temelj za preobrazbeno srečanje, še posebej z Neznanim. S tem

se na zaupljiv in celosten način najprej srečamo v družini. Zato je družinska pedagogika, ki temelji na varnem srečevanju z nerazpoložljivostjo – od telesne do duhovne ravni –, dober kazalec za preoblikovanje celotne kateheze.

Kratici

PK – Papeški svet za pospeševanje nove evangelizacije 2021 [Pravilnik za katehezo].

VS – Francišek 2020 [Vsi smo bratje].

Reference

- Beljan, Jens, in Michael Winkler.** 2019. *Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand Über Hoffnungen und Zweifel an einem neuen Ansatz*. Weinheim Basel: Beltz.
- Beljan, Jens.** 2019. *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone Eine neue Perspektive auf Bildung*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Classen-Bauer, Ingrid.** 2020. Salutogenese und Lebensqualität. V: Hübner in Weiss 2020, 59–72.
- Dewey, John.** 2004. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Delhi: Aakar Books.
- D'Souza, Mario O.** 2016. *A Catholic philosophy of education: the church and two philosophers*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Enders, Wolfgang.** 2020. *Resonanzpädagogik in Schule und Unterricht*. Weinheim Basel: Beltz.
- Francišek.** 2020. Vsi smo bratje. Ljubljana: Družina.
- Fynn.** 2013. *Gospod Bog, tukaj Ana*. Koper: Ognjišče.
- Hübner, Edwin, in Leonhard Weiss, ur.** 2020. *Resonanz und Lebensqualität*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Jank, Werner, in Hilbert Meyer.** 2006. *Didaktični modeli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Klun, Branko.** 2020. Rezilienca in resonanca: V iskanju nove drže do sveta. *Bogoslovni vestnik* 80, št. 2:281–292.
- Kraner, David.** 2021. Medijske reprezentacije kot odsev problema institucionalizacije Cerkve. *Bogoslovni vestnik* 81, št. 1:163–183.
- Krek, Janez, in Mira Metljak, ur.** 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf (pridobljeno 4. 7. 2022).
- Loebell, Peter.** 2020. Welt-Teilhabe von Jugendlichen im Zeitalter der Digitalisierung. V: Hübner in Weiss 2020, 311–337.
- Mayes, Clifford.** 2002. The teacher as an archetype of spirit. *Journal of Curriculum Studies* 34, št. 6:699–718.
- . 2005. *Teaching Mysteries*. Lanham: University Press of America.
- . 2019. *Developing the Whole Student: New Horizons for Holistic Education*. Lanham: Rowman Littlefield.
- Mayes, Clifford, Ramona Maile-Cultri, Neil Goslin in Fidel Montero.** 2016. *Understanding the whole Student: Holistic Multicultural Education*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Moog, François.** 2020. *Éducation intégrale*. Pariz: Éditions Salvator.
- Nežič Glavica, Iva.** 2021. Geštal pedagogika v službi oblikovanja duhovno-religiozne dimenzije. *Bogoslovni vestnik* 81, št. 1:135–147.
- Papeški svet za pospeševanje nove evangelizacije.** 2021. Pravilnik za katehezo. Ljubljana: Družina.
- Rosa, Hartmut.** 2013. *Social acceleration: a new theory of modernity*. New York: Columbia University Press.
- . 2016. *Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: eBook Suhrkamp.
- . 2020a. *The Uncontrollability of the World*. Cambridge: Polity Press.
- . 2020b. Von summenden und verstummenden Resonanzachsen im Zeitalter der Digitalisierung. V: Hübner in Weiss 2020, 9–11.
- Rosa, Hartmut, Wolfgang Endres in Jens Beljan.** 2017. *Resonanz im Klassenzimmer*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Slovenska škofovska konferenca.** 2018. Slovenski katehetski načrt. Celje: Mohorjeva družba.

— — —. 2021. Letno poročilo Katoliške cerkve v Sloveniji 2021. Katoliška Cerkev. <https://katoli-ska-cerkev.si/media/datoteke/Dokumenti%20in%20publikacije/LETNO%20POROCILO%202021-SPLET.pdf> (pridobljeno 4. 7. 2022).

Soetebeer, Jörg. 2020. Zwischen Resonanz und Autonomie – Überlegungen zu Souveränität aus anthropologischer Sicht im Anschluss an Ernst Cassirer. V: Hübner in Weiss 2020, 73–106.

Stegu, Tadej. 2019. Transhumanizem in krščanska antropologija. *Bogoslovni vestnik* 79, št. 3:683–92.

Šegula, Andrej. 2021. Upanje in zaupanje v kontekstu pastoralne teologije v času globalnega nezaupanja. *Bogoslovni vestnik* 81, št. 4:917–924.

Žalec, Bojan. 2021. Bivanjsko upanje, smisel in resonanca. *Bogoslovni vestnik* 81 št. 4:825–834.