

MARIJANA MOHORIĆ



FORMACIJA ZA KATEHETSKU SLUŽBU

Razvoj i temeljna načela

Nakladnik
Sveučilište u Zadru

Za nakladnika
Josip Faričić, rektor

Povjerenstvo za izdavačku djelatnost

Recenzenti
Ivica Pažin
Tadej Stegu

Lektorica
Eda Šarić

Slika na naslovnici
Dubine, Silvija Sikavica

Grafičko oblikovanje i prijelom
Hoba, Zadar

ISBN 978-953-331-545-4 (online)

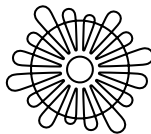


Djelo je objavljeno pod CC BY-NC-ND
4.0 licencom.

Marijana Mohorić

FORMACIJA ZA KATEHETSKU SLUŽBU

Razvoj i temeljna načela



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Zadar, 2025.

KRATICE

- AA** Drugi vatikanski koncil, *Apostolicam actuositatem. Dekret o apostolatu laika* (18. studenoga 1965.)
- AG** Drugi vatikanski koncil, *Ad gentes. Dekret o misijskom poslanju Crkve* (7. prosinca 1965.)
- AM** Papa Franjo, *Antiquum ministerium. Apostolsko pismo u obliku motu proprio kojim se uspostavlja služba katehete* (10. svibnja 2021.)
- AZD** Biskupska sinoda, *Posebna sinoda za panamazonijsko područje. Amazonija: novi putevi za Crkvu i za cjelovitu ekologiju. Završni dokument* (26. listopada 2019.)
- CD** Drugi vatikanski koncil, *Christus Dominus. Dekret o pastoralnoj službi biskupa u Crkvi* (28. listopada 1965.)
- CEI** Conferenza Episcopale Italiana (Talijanska biskupska konferencija)
- ChL** Ivan Pavao II., *Christifideles laici. Apostolska pobudnica o pozivu i poslanju laika u Crkvi i svijetu* (30. prosinca 1988.)
- ChV** Papa Franjo, *Christus vivit. Posinodalna apostolska pobudnica mladima i cijelom Božjem narodu* (25. ožujka 2019.)
- CT** Ivan Pavao II., *Catechesi tradendae. Apostolska pobudnica o vjerskoj pouci u naše vrijeme* (16. listopada 1979.)
- CV** Benedikt XVI., *Caritas in veritate. Enciklika o cjelovitome ljudskom razvoju u ljubavi i istini* (7. srpnja 2009.)
- CW** United States Conference of Catholic Bishops, *Co-Workers in the Vineyard of the Lord. A Resource for Guiding the Development of Lay Ecclesial Ministry* (December, 2005.)
- DC** Pontificio Consiglio per la nuova Evangelizzazione, *Direttorio per la catechesi* (23 marzo 2020)
- DFS** Documento Finale della Seconda Sessione della XVI Assemblea Generale Ordinaria del Sinodo dei Vescovi (2 – 27 ottobre 2024), *Per una Chiesa sinodale: comunione, partecipazione, missione e Risultati delle Votazioni* (26 ottobre 2024)
- DIC** Congregatio de cultu divino et disciplina sacramentorum. Pontificale Romanum ex decreto Sacrosancti oecumenici Concilii Vaticani II instauratum, auctoritate Pauli PP. VI promulgatum, Francisci PP. cura recognitum, De institutione catechistarum. Editio typica (3 mensis decembris 2021)
- DV** Drugi vatikanski koncil, *Dei Verbum. Dogmatska konstitucija o božanskoj objavi* (18. studenoga 1965.)
- DVRBP** Hrvatska biskupska konferencija, *„Da vaša radost bude potpuna” (Iv 15, 11). Kateheza i rast u vjeri u današnjim okolnostima* (12. travnja 2018.)

- EG** Papa Franjo, *Evangelii gaudium. Apostolska pobudnica o naviještanju evanđelja u današnjem svijetu* (24. studenoga 2013.)
- EN** Papa Pavao VI., *Evangelii nuntiandi. Apostolski nagovor o evangelizaciji u suvremenom svijetu* (8. prosinca 1975.)
- FCCC** Ufficio catechistico nazionale della Conferenza Episcopale Italiana, *Formazione dei catechisti nella comunità cristiana. Formazione dei catechisti per l'iniziazione cristiana dei fanciulli e dei ragazzi* (4 giugno 2006)
- FCOP** Commissione Episcopale per la dottrina della fede, la catechesi e la cultura – Ufficio catechistico nazionale della Conferenza Episcopale Italiana, *Formazione dei catechisti nella comunità cristiana. Orientamenti pastorali* (25 marzo 1982)
- GC** Congregazione per l'Evangelizzazione dei Popoli, *Guida per i catechisti. Documento di orientamento in vista della vocazione, della formazione e della promozione dei Catechisti nei territori di missione che dipendono dalla Congregazione per l'Evangelizzazione dei Popoli* (3 dicembre 1993)
- GE** Drugi vatikanski koncil, *Gravissimum educationis. Deklaracija o kršćanskom odgoju* (28. listopada 1965.)
- GEX** Papa Franjo, *Gaudete et exsultate. Apostolska pobudnica o pozivu na svetost u suvremenom svijetu* (19. ožujka 2018.)
- GS** Drugi vatikanski koncil, *Gaudium et spes. Pastoralna konstitucija o Crkvi u suvremenom svijetu* (7. prosinca 1965.)
- HBK** Hrvatska biskupska konferencija
- IE** Congregazione per la dottrina della fede, *Iuvenescit Ecclesia. Lettera ai Vescovi della Chiesa cattolica sulla relazione tra doni gerarchici e carismatici per la vita e la missione della Chiesa* (15 maggio 2016)
- IG** Conferenza Episcopale Italiana, *Incontriamo Gesù. Orientamenti per l'annuncio e la catechesi in Italia* (29. giugno 2014)
- IL 1** XVI. Redovna opća skupština biskupske sinode, *Za sinodalnu Crkvu: zajedništvo, sudjelovanje, poslanje. Instrumentum laboris za prvu sesiju* (s. d., listopad 2023.)
- IL 2** XVI. Opća redovita skupština biskupske sinode, *Kako biti sinodalna Crkva u poslanju? Instrumentum laboris za drugo zasjedanje* (s. d., listopad 2024.)
- KKC** *Katekizam Katoličke Crkve* (2016.)
- Lett.** Congregazione per il Culto Divino e la Disciplina dei Sacramenti, *Lettera ai presidenti delle conferenze dei vescovi sul rito di istituzione dei catechisti* (3. dicembre 2021)
- LG** Drugi vatikanski koncil, *Lumen gentium. Dogmatska konstitucija o Crkvi* (21. studenoga 1964.)
- LS** Papa Franjo, *Laudato si'. Enciklika o brizi za zajednički dom* (24. svibnja 2015.)
- MQ** Papa Pavao VI., *Ministeria quaedam. Apostolsko pismo u obliku motu proprio kojim se obnavlja disciplina prve tonsure, nižih redova i podđakonata u Latinskoj Crkvi* (15. kolovoza 1972.)

NKU	Nacionalni katehetski ured
NSP	Hrvatska biskupska konferencija, <i>Na svetost pozvani. Pastoralne smjernice na početku trećeg tisućljeća</i> (15. kolovoza 2002.)
ODK	Kongregacija za kler, <i>Opći direktorij za katehezu</i> (15. kolovoza 1997.)
OIFC	Ufficcio catechistico nazionale della Conferenza Episcopale Italiana, <i>Orientamenti e itinerari di formazione dei catechisti. Sussidio pastorale</i> (s. d., 1991.)
OKD	Sveti zbor za klerike, <i>Opći katehetski direktorij</i> (11. travnja 1972.)
OT	Drugi vatikanski koncil, <i>Optatam totius. Dekret o odgoju i izobrazbi svećenika</i> (28. listopada 1965.)
PO	Drugi vatikanski koncil, <i>Presbyterorum ordinis. Dekret o svećeničkoj službi i životu</i> (7. prosinca 1965.)
QA	Papa Franjo, <i>Querida Amazonia. Posinodalna apostolska pobudnica narodu Božjem i svim ljudima dobre volje</i> (2. veljače 2020.)
RdC	Conferenza Episcopale Italiana, <i>Rinnovamento della catechesi</i> (2 febbraio 1970)
RM	Ivan Pavao II., <i>Redemptoris missio. Enciklika o trajnoj vrijednosti misijske naredbe</i> (7. prosinca 1990.)
RNE	Biskupi Jugoslavije, <i>Radosno naviještanje evanđelja i odgoj u vjeri. Temeljne smjernice o obnovi religioznog odgoja i kateheze</i> (30. rujna 1983.)
SC	Drugi vatikanski koncil, <i>Sacrosanctum Concilium. Konstitucija o svetoj liturgiji</i> (4. prosinca 1963.)
s. d.	bez datuma / podatka
SI 1	XVI. Redovna opća skupština biskupske sinode, <i>Sinodalna Crkva u poslanju. Sažeto izvješće s prvog zasjedanja XVI. redovne opće skupštine Biskupske sinode</i> , 4. – 9. listopada 2023. (28. listopada 2023.)
sur.	suradnici
UCD	Ufficcio catechistico diocesano (Biskupijski katehetski ured)
UCN	Ufficcio catechistico nazionale (Nacionalni katehetski ured)
USCCB	United States Conference of Catholic Bishops
VD	Benedikt XVI., <i>Verbum Domini. Postsinodalna apostolska pobudnica o Božjoj riječi u životu i poslanju Crkve</i> (30. rujna 2010.)
ZKP	<i>Zakonik kanonskoga prava</i> (27. siječnja 1995.)
ZŽS	Hrvatska biskupska konferencija, <i>Za život svijeta. Pastoralne smjernice za apostolat vjernika laika u Crkvi i društvu u Hrvatskoj</i> (21. prosinca 2012.)
ŽKOŽZ	Hrvatska biskupska konferencija, <i>Župna kateheza u obnovi župne zajednice. Plan i program</i> (17. rujna 2000.)

UVOD

Od samih početaka razvoja Crkve katehete su imali vrlo važnu ulogu u ostvarivanju njezina poslanja, a tako je to i danas (usp. DC 130). Tijekom povijesti razvoj katehetske službe neminovno je slijedio tijekom povijesnog razvoja crkvenih zajednica i to je utjecalo na različito oblikovanje i poimanje identiteta kateheta u pojedinim kontekstima. O tom razvoju katehetika do danas nema objavljenih sustavnih studija. S obzirom na tu činjenicu, moguće je ustvrditi isto što je Läpple (1985: 18) konstatirao za povijest kateheze: „Uznemirujuće neznanje o povijesti kateheze jedna je od nesreća sadašnje situacije.” S ovom se tvrdnjom netko može složiti ili ne, ali činjenica jest da nam poznavanje razvoja neke stvarnosti pomaže bolje razumjeti sadašnjost i donositi odluke za budućnost.

Proučavanju stvarnosti koja se tiče kateheze, a ona jest u svojevrsnoj nevolji danas, može se pristupiti na različite načine (Ruta, 1997). Budući da je u ovom radu u središtu razmatranja formacija za katehetsku službu, obradi teme pristupilo se polazeći od normativnih okvira koje je toj službi dao Drugi vatikanski sabor (1962. – 1965.) i postkoncilsko crkveno učiteljstvo. Tomu je na poseban način bila poticajem objava motuproprija *Antiquum ministerium* (2021) kojim je papa Franjo ustanovio službu katehetâ. Objavi tog dokumenta uslijedile su različite reakcije, više ili manje pozitivne, koje su uputile na stvarnost kateheze i katehetâ u pojedinim mjesnim Crkvama. U raspravama i savjetovanjima koja su uslijedila, možda ne toliko u hrvatskom kontekstu koliko u nekim drugima, iznjedrila su brojna pitanja, ali i neka rješenja (*ad experimentum*), upravo stoga jer je motuproprij određene aspekte definiranja te službe ostavio otvorenima i prepustio ih nadležnosti biskupskih konferencija.

Služba katehetâ nije uobičajeni oblik katehetskog služenja u suvremenoj crkvenoj stvarnosti. Iako ima snažno teološko-eklezijalno i povijesno utemeljenje, ona je samo za „neke” koji ispunjavaju određene uvjete. Ovaj rad stoga nema u fokusu službu katehetâ i formaciju kandidata za tu (novo)ustanovljenu laičku službu u Crkvi, a gdje se to i čini tako, spominjanje te službe u funkciji je razlučivanja fundamentalnih pitanja razvoja redovitih oblika formalnoga katehetskog služenja. S ciljem analize i prikaza temeljnih usmjerenja za formaciju župnih katehetâ, kao i prijedloga nekih mogućih metodoloških izbora, u prvom se poglavlju najprije analizira razvoj poimanja katehetske službe pri čemu se promišljanja dotiču i hrvatske katehetske stvarnosti. Prvo se poglavlje zaključuje analizom navedene tematike u hrvatskom kontekstu u kojem se već više od tri desetljeća ne uspijeva pokrenuti toliko željena obnova župne kateheze.

Na temelju učinjene analize prelazi se na prikaz temeljnih obzora formacije katehetâ u naše vrijeme, jer se upravo ta formacija smatra jednom od ključnih faktora ublažavanja katehetskih „nevolja”. Njih, budući da su dugoročne, nije moguće riješiti nekim hitrim intervencijama. Potrebno je graditi na čvrstim temeljima obnove, pa se stoga u drugom poglavlju donosi prikaz konstitutivnih elemenata temeljne formacije kateheta koja nije i ne može biti samo ljudsko djelo. Nakon analize donose se neki određujući aspekti i nadahnjujući kriteriji koji mogu biti od pomoći pri planiranju pojedinih itinerara formacije.

Formacija kateheta može se definirati kao strukturirani skup aktivnosti usmjerenih pripremi pojedinaca za preuzimanje formativnih odgovornosti u crkvenoj zajednici, oso-

bito povezanih s procesima koji se tiču odgoja u vjeri. Ovaj proces nije ograničen samo na prenošenje teološkog znanja, već uključuje i razvoj praktičnih vještina, sposobnosti i duboke duhovnosti (Maiorana, 2024). U središnjemu, trećem, poglavlju se stoga obrađuje pet dimenzija formacije kateheta. Njih se ne smatra kompetencijama, već komplementarnim područjima formacije koja čine osnovu za razvoj kompetencija. Ovo se stajalište napose razrađuje u četvrtom poglavlju gdje se donosi opis konceptualne pozadine navedene tvrdnje i opis kompetencijskog pristupa koji se predstavlja najprikladnijim za planiranje formacije kateheta. Na kraju se upućuje na neke moguće metodološke izbore, a motiv njihova predlaganja je koherentnost s temeljnom naravi ne samo formacije kateheta već kršćanske formacije općenito. Naposljetku, formacije nema bez formatora, pa se o njima donose neka promišljanja na samom kraju petog poglavlja.

U promišljanjima o navedenim temama slijedio se interdisciplinarni pristup. Usidreni u teologiji, tražili smo dijalog s odgojnim znanostima i onima o komunikaciji. Taj tronožac čini osnovu katehetike kao znanosti (Ruta, 2010). Rezultat nisu planovi za formaciju župnih kateheta, već fundamentalni obzori njihove moguće izrade.

POSTKONCILSKI RAZVOJ POIMANJA KATEHETSKE SLUŽBE U CRKVI

Na završetku Molitvene osmine za jedinstvo kršćana, 25. siječnja 1959. godine, papa Ivan XXIII., u bazilici sv. Pavla izvan zidina najavio je dva važna događaja: sazivanje Biskupske sinode u Rimu i održavanje općeg ekumenskog koncila. Motiv je bio jasan – prilagodba pastorala novim društveno-kulturnim potrebama putem „prozračivanja” crkvene stvarnosti i poslušni „skok” naprijed (Ratzinger, 2008: 33). Kako se to nastojalo ostvariti po pitanju katehetske službe, nastojat će se prikazati kroz analizu crkvenih smjernica. Cilj je dokazati kako se razvoj razumijevanja te službe zapravo ostvario, u terminima crkvenih dokumenata od *catechistarum officium* (AA 17) do *institutione catechistarum* (DIC 1).

U trenutku sazivanja Drugoga vatikanskog koncila, prenošenje vjere bilo je središnje pitanje za koje je i sam papa Ivan XXIII. predložio da se strpljivo i dubinski razradi kako bi katolički nauk mogao biti smislen za današnje naraštaje (Schick, 1996). Nakon nekoliko godina intenzivnog rada, točnije 8. prosinca 1965., papa Pavao VI. zaključio je rad Koncila sa snažnim uvjerenjem koje je odgovaralo njegovoj svrsi: „... suvremeni svijet treba ponovno otkriti Krista i stoga treba ponovno evangelizirati” (Bollin i Gasparini, 1990: 218). Kako bi se odgovorilo na taj izazov, Koncil je želio ponuditi smjer i osnove za *aggiornamento* koji se ne poistovjećuje s reformom crkvene discipline, već zahtijeva produbljivanje koncepcije prenošenja vjere koja bi mogla dovesti Crkvu do povijesnog prijelaza iz posttridentske faze u novu fazu njezine prisutnosti u svijetu (Ančić, 2005). Polazeći od glavne poruke Koncila o katehezi, razmotrit ćemo razvoj katehetske službe u crkvenim smjernicama koje su uslijedile sve do 2021. godine, kada je gotovo pola stoljeća nakon završetka Koncila ostvareno ono što se nagovijestalo još sedamdesetih godina prošlog stoljeća – ustanovljenje službe kateheta.

Drugi vatikanski sabor o katehezi i katehetama

Razlog koji je potaknuo papu Ivana XXIII. da sazove Drugi vatikanski koncil (1962. – 1965.) bilo je pastoralno ažuriranje koje se nije poistovjećivalo s izvanjskom crkvenom reformom, već se razmatralo u okvirima potrebe za obnovljenom inkulturacijom vjere. „Riječ *aggiornamento* nameće se kao sintetički pokazatelj u kojemu pravcu je Sabor trebao usmjeriti put Crkve.” (Mandarić i Razum, 2005: 819). Međutim, razumijevanje Drugoga vatikanskog sabora često podliježe polarizaciji između hermeneutike kontinuiteta i hermeneutike raskida, ili između „duha” Koncila i „tekstova” Koncila (Malley, 2010). Tomu je razlog ponajprije korištenje pogrešnih interpretativnih ključeva. Kao što je poznato, papa Ivan XXIII. već je pri najavi Koncila naglasio njegovu pastoralnu namjeru, argumentirajući je u tri aspekta: a) otvaranje Crkve suvremenom svijetu; b) nastojanje oko jedinstva među kršćanima i c) zauzimanje oko ostvarenja pravde i mira (Bramilla, 2022). Upravo ta interpretativna linija, koja se prema povjesničaru O’Malleyju (2010) može nazvati „pastoralni stil”, predstavlja ključ razumijevanja Drugoga vatikanskog koncila. Na temelju analize koncilskih dokumenata pokušat ćemo vidjeti koja nam „vrata razumijevanja” otvara taj

ključ u odnosu na katehezu i katehete. To razumijevanje predstavlja temelj za identifikaciju daljnjeg puta poimanja i ostvarivanja katehetske službe. No, taj razvoj nije započeo po otvaranju Koncila, već u njegovoj pripremi.

Da bi se došlo do zajedničke izjave o brojnim pitanjima koje je trebalo raspraviti, Koncil se pripremao u nekoliko etapa. U pretpripremnoj i pripremnoj fazi, različita radna povjerenstva morala su se suočiti s teškim poslom organiziranja tema koje su pristigle iz mjesnih Crkava, a koje su zapravo bile odjek onoga što se događalo među vjernicima na različitim kontinentima. Među tim odjecima bili su i oni koji se tiču kateheze, dužnosti svećenika u odnosu na nju, kateheze prema dobi, katehetskih instituta, te popisa istina i teksta katekizma za koji su predložena različita rješenja. Konkretno, u pretpripremnoj fazi u Vatikan su stizali različiti zahtjevi koji su sugerirali obnovu kateheze, pa čak i u prilično tradicionalnom tonu. Što se tiče teksta katekizma, pristigli su mnogi prijedlozi za izradu univerzalnog formulara istina vjere, dok su samo tri biskupa, više ili manje izričito, tražila pripremu direktorija o katehezi. Broj prijedloga koji se odnosio na katehetska pitanja, u usporedbi sa svim drugim temama koje je trebalo obraditi na Koncilu, bio je neznatan na kraju pripreme faze. Naime, od ukupnog broja zaprimljenih odgovora koji su trebali biti obrađeni, odnosno njih oko 2220, oni koji se tiču kateheze sažeti su u 160 propozicija. Na kraju pripremnog procesa došlo se do 22 tematska plana namijenjena ispitivanju koncilskih otaca, među kojima je samo jedan „sakupio” katehetska pitanja pod naslovom *De cura animarum*. Kao rezultat pripremnog rada predstavljene su tri mogućnosti: izrada univerzalnog katekizma, direktorija ili katekizma, odnosno teksta koji sažima tipična načela direktorija, ali i bitne sadržaje svakoga katehetskog obrasca (Biancardi i Gianetto, 2016).

Odrednice koncilskog identiteta kateheze

Drugi vatikanski koncil započeo je s radom 11. listopada 1962. godine. Katehetska pitanja za raspravu bila su predložena u spomenutom nacrtu *De cura animarum*, koji je stavljen na razmatranje u travnju 1963. godine. Tijekom rada, koji je trajao do studenoga 1963. godine, i nakon odluke Komisije za koordinaciju rada, nacrt je redigiran i ubrzo nakon toga njegov je sadržaj integriran u nacrt o službi biskupa, odnosno u budući dekret *Christus Dominus*, koji je konačno proglašen tijekom posljednjega koncilskog razdoblja, 28. listopada 1965. godine. Nakon četiri zasjedanja, koja su razvila promišljanje Crkve *ad intra* i *ad extra*, Koncil je 8. prosinca 1965. zaključio papa Pavao VI. (Bollin i Gasparini, 1990). Koncilski tekstovi kao rezultat toga rada neke su teme ostavili „neobjašnjenima”, i neka očekivanja „neispunjenima” (Kasper, 1996: 8), a među njima bile su i neke katehetske teme.

Slijedom navedene odluke, među dokumentima Drugoga vatikanskog koncila ne nalazimo jedan posebno posvećen katehezi. Rezultat koncilskih zasjedanja bila je asimilacija katehetskih tema unutar šest paragrafa teksta spomenutoga koncilskog dekreta o biskupskoj službi. Ti sadržaji tiču se sljedećih tema katehetskog pastoralna: a) biskupska dužnost u pogledu evangelizacije i kateheze, kojim se sredstvima koristiti u prijedlogu kršćanskog nauka i koje oblike apostolata animirati i koordinirati u korist širenja kršćanskog nauka (usp. CD 13, 17); b) svrha, primatelji i izvori sadržaja kateheze, među kojima je naglasak na vjernosti njezinim glavnim izvorima (Sveto pismo, tradicija, liturgija, učiteljstvo i život Crkve) i životnim uvjetima slušatelja, kao i potreba za ponovnom uspostavom ustanove katekumenata (usp. CD 14); c) dužnosti župnika (usp. CD 30); d) uključivanje redovnika (usp. DC 35). U tom kontekstu najavljena je i objava posebnoga regulatornog dokumenta

za katehezu „opći direktorij o dušobrižništvu za uporabu kako biskupa tako i župnika” (CD 44). Međutim, u cijelosti svoje poruke Koncil je dao snažan poticaj obnovi kateheze. „Sabor je pozvao katehezu da se vrati na primarni izvor – Božju riječ, pohranjenu ponajprije u Bibliji, te na promišljanje kateheze u funkciji odgoja vjere kao egzistencijalnoga stava osobe, i smještajući je u projekt Crkve koja služi, a ne osuđuje.” (Mandarić i Razum, 2005: 823) Time je kateheza dobila novo usmjerenje – evangelizacijsko.

Uzimajući u obzir katehetske sadržaje o kojima se izravno govori u dekretu *Christus Dominus*, zajedno s onima zabilježenim u drugim dokumentima, možemo reći da je Koncil želio dati poticaj obnovi kateheze koja je morala ponovno krenuti od dublje svijesti o svojoj naravi prema dosljednoj obnovi metoda kroz otvoreniji oblik dijaloga (Medica, 1966). Što se tiče identiteta kateheze, ona je definirana, u užem smislu, kao sredstvo kojim Crkva ostvaruje svoju specifičnu odgojnu zadaću čiji je cilj prije svega postupno uvođenje u otajstva spasenja, progresivno upoznavanje dara vjere, usvajanje vjerskih stavova, pripremu za svjedočenje novosti kršćanskog života i kršćanski odgoj (usp. GE 2). Kao sredstvo koje osvjetljava i hrani život vjere, potičući vjernike da svjesno i aktivno sudjeluju u liturgijskom otajstvu, i kao poticaj apostolskom djelovanju, katehetska pouka odgovara crkvenoj službi u pravom smislu te riječi (usp. GE 4). Ona se, međutim, razlikuje od drugih oblika apostolata po tome što je usmjerena na vjerski odgoj, a u toj zadaći kateheza mora biti potaknuta misionarskim duhom i provoditi se dijaloškim stilom. Poučavanje, dakle, mora biti primjereno mentalitetu, sposobnostima, dobi i uvjetima slušatelja, a istodobno se mora temeljiti na Bibliji, tradiciji, liturgiji, učiteljstvu i životu Crkve (usp. CD 12–15, 17, 30; AA 29–30; AG 19; PO 6).

„Crkva, naime, treba učiniti prisutnim i takoreći vidljivim Boga Oca i njegova utjelovljenog Sina time što se pod vodstvom Duha Svetoga neprekidno obnavlja i čisti. To se postiže ponajprije svjedočenjem žive i zrele vjere, to jest vjere koja je tako odgojena da može jasno proniknuti teškoće te ih prevladati. [...] Ta vjera treba očitovati svoju plodnost time što prožimlje sav život vjernikâ, pa i profani, te ih pokreće na pravednost i ljubav, posebno prema onima koji su u oskudici. Tome, pak, da se Božja prisutnost očituje, napokon najviše pridonosi bratska ljubav među vjernicima, koji složnoga duha surađuju na vjeri u evanđelje te se iskazuju kao znak jedinstva.” (GS 21)

Ovaj odlomak pastoralne konstitucije *Gaudium et spes*, koji predstavlja ključ za tumačenje koncilskog nauka (Ančić, 2005), naglašava promjenu vizije pojma kateheze, koja, nažalost, nije bila detaljno istražena na Koncilu. Riječ je o poimanju kateheze koje nadilazi tumačenje tog pojma kao pouke. Različiti koncilski naglasci idu u prilog orijentaciji koja nastoji pokrenuti brigu za vjeru krštenika, oslobođenih od tradicionalnog modela odgoja u vjeri koji određuje isključivo katekizam. Razvoj različitih oblika kateheze zahtijeva prikladnu teološku i ljudsku formaciju kateheta, i svećenika i vjernika laika, kako bi bili pripremljeni za prenošenje vjere u brizi za duše (usp. CD 14; AG 15; PO 4; OT 19). Riječ je o potrebi preuzimanja različitih i komplementarnih odgovornosti u katehetskom sektoru, iz kojeg nijedan član Božjeg naroda nije isključen (usp. CD 1–2, 13, 30, 35; GE 8; AA 10–11, 17, 24; SC 64–65; LG 41). Spomenuti naglasci nisu bili posve novi što se tiče samog promišljanja o katehezi. Početak katehetske obnove već je na određeni način bio obilježen Međunarodnim tjednom kateheze koji se održao 1962. godine u Bangkoku, gdje je naglašena usmjerenost na antropološku dimenziju nakon određene nelagode i nepovjerenja prema kerigmatičkom pristupu, koji je službeno pokrenut samo dvije godine prije, tijekom

Međunarodnog tjedna održanog u Eichstättu (Biancardi i Gianetto, 2016). Ta dva utjecaja, neodjeljiva od katehetske polemike tog vremena, Drugi vatikanski koncil želio je vratiti u odgovarajuću ravnotežu kao dva komplementarna aspekta jednog puta, koji je za Crkvu zapravo čovjek i čija je istina usko povezana s Božjom istinom, objavljenom u Isus Kristu, koji se svojim utjelovljenjem na određeni način sjedinio sa svakim čovjekom (usp. GS 22). Načelo koje proizlazi iz ove tvrdnje predstavlja jedno od temeljnih principa crkvenog učiteljstva posljednjeg Koncila.

Afirmacija antropološkog izbora u sintezi je izraz koncilskog svjetla koje je osvijetlilo cjelokupnu crkvenu stvarnost, pozivajući je na obnovu, polazeći od novog viđenja brojnih tema kojima se bavio s novim, dotad nepoznatim tonom. Utjecaj pozitivnoga i preformuliranoga crkvenog nauka, posebno onoga koji se u dokumentima Koncila odnosi na Crkvu, objavu, slavljenje Kristova otajstva u liturgiji i odnos sa suvremenim svijetom (Kasper, 1996), iako u različitoj mjeri, postaje odlučujući i za reviziju kateheze, čija je obnova na različite načine započela u pojedinim crkvenim kontekstima, ne čekajući objavu najavljenoga normativnog dokumenta u obliku direktorija. Na taj su se način otvorile nove stranice suvremenih katehetskih pokreta – postkoncilске, koji su potaknuli duboku transformaciju kateheze, a ona nije bila bez rizika i poteškoća (Alberich, 2002).

Katehete laici u dokumentima Drugoga vatikanskog koncila

Dovoljan je već i letimičan pogled na saborske i posaborske dokumente koji govore o laicima pa da se shvati važnost i značenje vjernika laika u životu Crkve i društva, pa tako i same kateheze. Dokumenti Drugoga vatikanskog koncila, zahvaljujući bogatoj koncilskoj raspravi, u svojem sadržaju okvirno se kreću u dva pravca po pitanju vjernika laikâ: a) potvrditi kršćanski karakter laikâ u njihovu konstitutivnom odnosu s Kristom; b) odrediti njihovu specifičnu zadaću u odnosu na poslanje Crkve. U tom smislu učenje Drugoga vatikanskog koncila o laicima može se sažeti na sljedeći način: a) dio su naroda Božjega (usp. LG 31–32); b) po krštenju sudjeluju u trostrukoj Kristovoj službi: svećeničkoj, proročkoj i kraljevskoj (usp. LG 34–36); c) na temelju istog sakramenta sudjeluju u Kristovu poslanju spasenja i otkupljenja (usp. LG 33, 38).

Katehete, ako laici, na poseban se način spominju u Dekretu o misijskoj djelatnosti Crkve *Ad gentes* (17). Tamo im se posvećuje najviše pozornosti i ističe uloga u pogledu širenja vjere i razvoja Crkve. Potiče se organiziranje što bolje inicijalne i trajne formacije katehetâ, na dijecezanskim i pokrajinskim razinama, kako bi kao valjani suradnici svećeničkog reda mogli što bolje obnašati svoju službu. Veoma je zanimljiv završni odlomak spomenutog broja u kojemu se uočava određena diferencijacija službi.

„Osim toga, neka Crkve zahvalna srca priznaju plemeniti rad pomoćnih katehista, čija će im pomoć biti potrebna. Oni u svojim zajednicama predvode molitve i poučavaju. Treba se pravo brinuti za njihovu doktrinaru i duhovnu izobrazbu. Poželjno je k tome, gdje se bude činilo zgodnim, da se odgovarajućom izobrazbom katehistima podijeli kanonska misija u liturgijskom slavlju, koje treba obaviti javno, da bi služili vjeri imajući veći autoritet kod naroda.” (AG 17)

Navedene riječi danas su bitne, ne samo za evangelizaciju među narodima koji još nisu čuli za Radosnu vijest spasenja, već za evangelizacijsko poslanje Crkve uopće. U svakom slučaju, važno je istaknuti kako ne bi bilo ispravno koncilsku misao o katehetama svesti samo na navedeni broj ili još nekoliko njihovih izravnih spominjanja (usp. DV 25; AG

14, 39), jer se ona mora shvaćati u kontekstu razumijevanja cjelokupne poruke Drugoga vatikanskog sabora o crkvenim službama. Kao i u prethodno navedenom citatu koji se tiče služenja kateheta, tako i u dogmatskoj konstituciji o Crkvi *Lumen gentium*, možemo uočiti jasno isticanje općeg okvira u koji se smješta razumijevanje laičkih službi u Crkvi.

„Apostolat laika je udioništvo u samom spasonosnom poslanju Crkve; svi su određeni za taj apostolat od samoga Gospodina po krstu i potvrđi. A sakramentima se, u prvom redu svetom euharistijom, priopćuje i hrani ona ljubav prema Bogu i prema ljudima koja je dušom svega apostolata. Laici su, pak, posebno pozvani na to da Crkvu upri-
sutnjuju i čine je djelatnom na onim mjestima i u onim prilikama gdje ona samo po njima može postati sol zemlje. Tako je svaki laik, po samim darovima koje je primio, ujedno svjedok i živo sredstvo poslanja same Crkve ‘prema mjeri dara Kristova’ (Ef 4, 7). Osim toga apostolata, koji pripada svim Kristovim vjernicima, laici mogu povrh toga biti pozvani na još neposredniju suradnju u apostolatu hijerarhije [...] oni su podobni da im hijerarhija radi duhovne svrhe povjeri obavljanje neke crkvene službe.” (LG 33)

Iako, dakle, ne postoji koncilski dokument posebno posvećen katehezi ili katehetama, možemo zaključiti da je Drugi vatikanski koncil u cjelini svoje poruke važan i za obnovu katehizacije sve do naših dana i za razvoj katehetske službe. „Na mjesto klerikalnog gotovo monopola tradicionalne kateheze dolazi široko vrednovanje laičkih kateheta, ukorijenjenih u narodu, autentičnih svjedoka vjere u svijetu. Ponovno se otkriva rad katehete kao autentična crkvena služba, koja je dostojna da ju se prikladno i službeno prizna u pastoralnim strukturama i projektima.” (Alberich, 2001: 223) Dobro se u tom kontekstu podsjetiti riječi pape Pavla VI. (1966: 4) upućenih sudionicima Prve generalne skupštine Talijanske biskupske konferencije: „Moramo gledati na Koncil sa zahvalnošću Bogu i s pouzdanjem za budućnost Crkve; on će biti veliki katekizam novog vremena.” Tu istu poruku ponovio je papa Franjo (2021c: 3) sudionicima sastanka koji je organizirao Nacionalni katehetski ured Talijanske biskupske konferencije krajem siječnja 2021. godine. „Stoga je kateheza nadah-
nuta Koncilom neprekidno oslušivanje ljudskog srca, uvijek napregnuta uha, uvijek pozorna na obnovu.” I tako je, iako u kraćem obliku, nakon pola stoljeća ponovno odjeknuo temeljni zadatak pred kojim se iznova nalazi kateheza, a na koji je upozorio još papa Pavao VI (1971: 4): „... razumjeti te probleme koji proizlaze iz ljudskog srca, kako bi ih doveli natrag do njihova skrivenog izvora: dara ljubavi koja stvara i spašava, objavljenog njegovu narodu kroz događaje i riječi Božje”. U tom nastojanju katehete su imali važnu ulogu u postkoncilskom hodu Crkve, a poimanje njihova služenja doživjelo je znatan razvoj koji će se u nastavku razmotriti.

(Re)definiranje katehetske službe

Jedan od kvalifikacijskih elemenata postkoncilskog razdoblja nedvojbeno je razvoj i širenje mnogobrojnih i raznolikih laičkih službi u Crkvi. Katehetičar Paganelli (2022) smatra kako se taj razvoj u mjesnim Crkvama zapravo može smatrati ključnim čimbenikom u prihvaćanju instancija Drugoga vatikanskog koncila. Mnoge crkvene zajednice bile su, ili su još uvijek, obilježene tim fenomenom koji je poprimio, ili sve više poprima, kontekstualizirana obilježja u različitim mjesnim iskustvima, a sve kao odgovor na specifične potrebe, povije-

sno-društvene i crkvene tradicije te raznolike kulturne osjetljivosti. Ta raznolikost povezana je i s evolucijom poimanja crkvenih službi na normativnoj razini. U tom procesu, koji nije bio linearan, moguće je uočiti specifičnosti povezane s poimanjem, mjestom i ulogom katehetske službe u Katoličkoj Crkvi. S obzirom na analizu ovog procesa na toj razini, smatramo da je moguće razlikovati nekoliko etapa. Ovaj prikaz ne smatramo jedinom mogućom konceptualizacijom ove teme, ali se pokazuje nužno potrebnim za razumijevanje postupne diferencijacije katehetske službe koja bilježi svoj vrhunac u institucionalizaciji službe kateheta.

Obećavajuća usmjerenja

Nakon završetka Drugoga vatikanskog koncila nastavila se razvijati nada u razvoj laičkih službi. Osobito je u tom smislu bio poticajan govor pape Pavla VI. koji je održao tijekom susreta s članovima VI. Generalne skupštine Talijanske biskupske konferencije, održane 11. travnja 1970. godine. Tom prigodom spomenuti je papa najprije pozdravio nazočne laike potičući ih da odgovore na vlastiti poziv koji im priznaje dostojanstvo i funkciju utemeljenu u krštenju, ujedinjuje ih s Crkvom kao tijelom Kristovim, obvezuje na poslušnost i suradnju s pastirima, poziva na apostolat i usmjeruje ka kršćanskom savršenstvu. U prihvaćanju i razvijaju poziva laika papa je vidio mogućnost procvata Crkve po uzoru na prvu kršćansku zajednicu. Kako bi se to uistinu i dogodilo, on je pozvao laike da Crkvi poklone dva specifična „dara” koji otvaraju vrata višestrukim dobrima, a to su povjerenje i vjernost.

„Povjerenje i vjernost ne nameću pasivno prijanje, oni nisu poslušna lijenost, kao što bi neki mogli misliti. Podržana povjerenjem, vjernost stvara koheziju, ona je koherentnost, to je obrana, to je suradnja. A to je i relativno sudjelovanje i suodgovornost; štoviše to je poticaj za inicijativu, izravnu i discipliniranu, koja uključuje slobodu svojstvenu odraslom i zreлом kršćaninu, koji je odgojio svoju savjest u svjetlu autentičnog nauka Crkve, osobito kada se kreće na polju vremenitog djelovanja. U tom smislu, može se reći da je Koncil, s jedne strane, poštovao ‘crkveni’ karakter katoličkog laika, a s druge strane priznao ‘svjetovnu’ autonomiju koja razlikuje njegovu odgovornost od odgovornosti Crkve u njegovoj vlastitoj sferi; što bi trebalo nadahnuti samog laika pouzdanjem o kojem govorimo.” (Paolo VI, 1970: 3)

Po pitanju službe kateheta to se povjerenje ponajprije nastavilo razvijati u kontekstima misijskog djelovanja Crkve (Galeazzi, 2023), no nisu nedostajali napori da se to isto učini na svim područjima katehetskog djelovanja. U tom smislu moguće je uočiti neka obećavajuća usmjerenja u vidu razvoja službe kateheta na koja ćemo nastojati uputiti polazeći od analize nekih važnih dokumenata.

U skladu s odlukom Drugoga vatikanskog sabora (usp. CD 14, 44) već u travnju 1971. godine objavljen je *Opći katehetski direktorij*. Njime je, kako je o pedesetoj godišnjici od tog događaja spomenuo mons. Hrančić (2021: 1), „započeo hod koncilske obnove kateheze i evangelizacijskoga nastojanja suvremene Crkve”. U njemu se donosi skup načela i smjernica s namjerom što prikladnijeg usmjeravanja i uređenja pastoralne službe riječi koja je u svojoj biti „priopćavanje poruke spasa: ona ljudima donosi blagovijest” (OKD 16). Uloga katehete u tome je nezamjenjiva, a njegov uspjeh ne jamči poseban izbor metoda, već prije svega njegove ljudske i kršćanske kvalitete (usp. OKD 71). Njihov manjak, kao i manjak svjedočanstva crkvene zajednice može utjecati na djelotvornost Božje riječi koja se u katehezi posadašnjuje preko ljudskih riječi (usp. OKD 32). U tom smislu, kateheta je na neki način „tumač Crkve” onima kojima je kateheza upućena, ali se njegova zadaća ne iscrpljuje

u tome, već uključuje i njegovu pomoć „u oživljavanju zajednice kako bi ona pružala uistinu kršćansko svjedočanstvo. Katehetski se, dakle, rad uključuje u opći pastoralni rad Crkve u kojem su prikladno raspoređeni i međusobno povezani svi elementi crkvenog života.” (OKD 35) U tome širem crkvenom kontekstu njegova je uloga posve jasna: „mora se pobrinuti da izabere i stvara najprikladnije uvjete koji su neophodni da kršćanska poruka bude tražena, prihvaćena i produbljena” (OKD 71). Upravo stoga naglašena je potreba cjelovite katehetske formacije, početne i trajne (usp. OKD 108–115, 122), čija je svrha „prikladnost i osposobljenost za priopćavanje evanđeoske poruke” (OKD 111). Ovo usmjerenje lika i djelovanja katehete kao svjedoka (usp. OKD 76) i vrsnog komunikatora kršćanske poruke (usp. OKD 112) koji je pozvan sudjelovati u službi Riječi (usp. OKD 98), i to u širem pastoralnom smislu (usp. OKD 129), zahtijeva multidisciplinarni pristup. S obzirom na ono što je uslijedilo na razini usmjerenja crkvenog učiteljstva, potrebno je, međutim, istaknuti kako je upravo *Opći katehetski direktorij* šire otvorio vrata promišljanjima o nužnoj precizaciji (su)odgovornosti kateheta (usp. OKD 107) te mogućoj institucionalizaciji ove službe o čemu je bilo spomena, kako smo prethodno istaknuli, i tijekom Drugoga vatikanskog koncila.

Rastući broj laika uključenih u katehezu bio je u to vrijeme jasan znak progresivnog ostvarivanja koncilskih zaključaka. Ustvrdio je to i papa Pavao VI. obraćajući se sudionicima Prvoga internacionalnog katehetskog kongresa (Rim, 25. rujna 1971.) ističući pritom primjer svjedočanstva vjernika laika, njihovu velikodušnost i višestruko zalaganje u djelu kateheze kao zadaći koja je njima vlastita i u kojoj ih nitko ne može zamijeniti (usp. AA 13). Poseban doprinos vrednovanju i razvoju laičkog angažmana učinio je potom objavljivanjem apostolskog pisma u obliku motuproprija *Ministeria quaedam* (1972) kojim je odlučio obnoviti disciplinu prve tonzure, nižih redova i podđakonata u Latinskoj Crkvi.¹ Važno je naglasiti da je istog dana izdan još jedan motuproprij, *Ad pascendum*, kojim se uređuje služba đakonata.

Dva motuproprija *Ministeria quaedam* i *Ad pascendum* pokreću priznavanje i restrukturiranje službi u Crkvi, o čemu je bilo riječi i na Koncilu (usp. SC 62, 28). Iako se nadopunjuju, ta dva dokumenta moraju se tumačiti iz njihove različite perspektive. Dok je prvi upućen svim vjernicima, drugi se posebno odnosi na one koji namjeravaju ući u sveti red (Paulus PP. VI, 1972; 1973). Motuproprij *Ministeria quaedam* važan je upravo u odnosu na prije spomenuto razmatranje katehetske službe u kontekstu službe riječi. Naime, u uvodnom dijelu spomenutoga apostolskog pisma papa Pavao VI. apostrofira:

„Među posebnim službama, koje valja sačuvati i prilagoditi današnjim potrebama, jesu one naročito povezane sa službom riječi i službom oltara – a zovu se u Latinskoj Crkvi

¹ Tekst dokumenta na latinskom jeziku može se vidjeti u: Paulus PP. VI (1972). *Ministeria quaedam*. *Litterae apostolicae Motu proprio datae disciplina circa primam tonsuram, ordines minores et subdiaconatus in ecclesia latina innovatur* (XV Avgusti), <https://www.vatican.va/content/paul-vi/la/motu_proprio/documents/hf_p-vi_motu-proprio_19720815_ministeria-quaedam.html>. Pristupljeno 17. veljače 2023. Prvi prijevod apostolskog pisma na hrvatski jezik objavljen je 1973. godine: Papa Pavao VI (1973). *Apostolsko pismo Ministeria quaedam – preuređenje discipline o prvoj tonzuri, nižim redovima i subđakonatu*. *Služba Božja*, 13 (1), 62–66. Prijevod apostolskog pisma koji se rabio u ovom radu objavljen je na mrežnim stranicama *Informativne katoličke agencije*: Papa Pavao VI (1972). *Ministeria quaedam*. *Apostolsko pismo u obliku motuproprija kojim se obnavlja disciplina prve tonzure, nižih redova i podđakonata u Latinskoj Crkvi* (15. kolovoza), <<https://ika.hkm.hr/novosti/motu-proprio-ministeria-quaedam/>>. Pristupljeno 18. ožujka 2024. Taj isti tekst objavljen je i u: *Rimski pontifikal obnovljen prema odluci svetog ekumenskog sabora Drugog vatikanskog a proglašen vlašću pape Pavla VI. Službe u Crkvi. Ređenja. Posvete. Zavjetovanja* (1988). Zagreb: Kršćanska sadašnjost, 8–10.

lektorat, akolitat i podđakonat. Njih je prikladno tako sačuvati i prilagoditi da odsada budu dvije službe, čitača naime i akolita, a te će obuhvatiti i ono što je pripadalo podđakonatu. Nema zapreke da osim zajedničkih službi u Latinskoj Crkvi Biskupske konferencije zatraže od Svete Stolice i druge, za koje misle da bi ih u njihovu kraju bilo potrebno ili korisno ustanoviti. Tako npr. službe vratara, zaklinjača i katehista, kao i druge službe što bi ih trebalo povjeriti onima koji su se posvetili karitativnom radu, gdje ta služba nije povjerena đakonima. U skladu je sa stvarnošću i današnjim mentalitetom da se gore spomenute službe ne nazivaju više nižim redovima; njihovo podjeljivanje neka se ne zove 'ređenje' nego 'postavljanje'; klerici neka budu i zovu se samo oni koji su primili đakonat. Na taj će način biti jasnija razlika između klerika i laika, između onoga što je klericima vlastito i pridržano i onoga što se može povjeriti kršćanskim laicima." (MQ, Uvodni dio)

Bio je to prvi put da je u dokumentu crkvenog učiteljstva korišten izraz „služba” kako bi se označila specifična crkvena djelatnost laika, u ovom slučaju, isključivo muškaraca. Apostolsko pismo, naime, završava restriktivnim pojašnjenjem da je, s obzirom na časnu² tradiciju Crkve, institucija dviju službi, lektora i akolita, rezervirana za muškarce, te da ona isključuje pravo na uzdržavanje ili naknadu (usp. MQ 12). Osim tih specifičnosti, dokument donosi važan sadržaj u vidu razvoja katehetske službe, i to posredstvom vještog balansiranja s crkvenom tradicijom. Naime, očite su jasne referencije na konsolidiranu tradiciju, koju se ipak ne apsolutizira. Naime, papa Pavao VI. pozivajući se na povijesnu činjenicu nepostojanosti same tradicije (službe nisu uvijek bile iste) uzima u obzir ono što se zapravo dogodilo u pastoralnoj praksi (brojnost službi koje prakticiraju laici), te konačno stupa u interakciju s nekim novijim potrebama koje zahtijevaju prilagodbu (današnjim potrebama). Ova posljednja naznaka s terminološkog gledišta prilično je općenita i moglo bi se pomisliti na sklonost nekim modnim trendovima (Bugnini, 1997), a u stvarnosti ona upućuje na liturgijsku reformu Drugoga vatikanskog sabora (usp. SC 14).

„Nema sumnje” – ističe papa Pavao VI. – „da koncilske norme o općoj i urednoj obnovi liturgije sadrže i sve što spada na službe liturgijskog skupa, tako da se iz samog uređenja slavljenja Crkva pokazuje ustrojena u raznim svojim redovima i službama.” (MQ, Uvodni dio) Ova je činjenica ključna za razumijevanje motuproprija *Ministeria quaedam*. Naime, reforma nižih redova nije plod čisto organizacijske naravi, niti proistječe iz pastoralnih potreba, iako ih ne isključuje, već izražava preciznu ekleziologiju, kojoj je Drugi vatikanski koncil dao sadržaj i naznačio jasno izvorište – euharistijsku žrtvu – „totius vitae christianae fontem et culmen” (LG 11). Ova činjenica postat će razvidnijom, ali ni izdaleka posve jasnom, tek pola stoljeća poslije, i to upravo u kontekstu potrebe razlučivanja i postavljanja laika u službu katehetâ, te odnosa te službe prema službama lektora i akolite.

Kako je o pedesetoj obljetnici objavljivanja motuproprija *Ministeriam quaedam* istaknuo papa Franjo (2022a), upravo ekleziologija zajedništva, sakramentalnost Crkve, komplementarnost općeg i ministerijalnog svećeništva (usp. CT 16; ChL 23), te liturgijska vidljivost svake od službi doktrinarna su načela koja, potaknuta djelovanjem Duha, čine

² Crkveni pravnik D'Onofrio (2021) ističe kako je papa Pavao VI., pozivajući se na tradiciju Crkve u pitanju obnašanja službi lektora i akolita koje su tada bile pridržane muškarcima (usp. MQ 7), upotrijebio riječ *venerabilem*, a ne *venerandam* izražavajući tako običaj koji se može poštovati, ali koji nema obvezujući karakter čime se čini da je ostavio otvorenom mogućnost da se u budućnosti službe lektorata i akolitata mogu povjeriti i ženama. U hrvatskom prijevodu dokumenta *Ministeria quaedam* ta razlika ne dolazi toliko do izražaja, dok je npr. u talijanskom prijevodu ona zanemarena.

skladnima njihove različitosti. Prema tome, kao što je u Crkvi važno ministerijalno svećeništvo, važno je da svoje mjesto stalnog služenja u toj istoj Crkvi pronađu i pozvani, prepoznati i formirani vjernici laici – predstavnici općeg svećeništva za koje Crnčević ističe (2009: 5), koristeći se, doduše, izvjesnom analogijom, da su „zarađeni za opće ili zajedničko svećeništvo (*sacerdotium commune*) kao što su biskupi i prezbiteri sakramentom svetoga reda postali dionicima ministerijalnoga svećeništva”. Crkveni se život hrani ovim međusobnim upućivanjem i plodnom napetošću ovih dvaju polova svećeništva, kako ističe Papa Franjo (2021b), te ne može biti cjelovit ako neki od njih manjka.

Provođenje tih načela u praksu nije bilo tako jednostavno. Naime, „udvostručavanje”³ laičkih službi⁴ i njihovo povezivanje s liturgijskim kontekstom, nikad do kraja razriješeni odnosi među različitim crkvenim službama, te isključivanje žena ozbiljno su ograničili razvoj uspostavljenih službi (Paganelli, 2022; Pažin, 2021). Osim toga, sama motivacija objavljivanja motuproprija *Ministeria quaedam* bila je prije svega rezultat kompromisa između različitih stavova oko pripreme kandidata za sveti red (Bugnini, 1997), a ne aktualizirani odgovor na pitanje laičkih službi upravo stoga što ponovno uspostavljanje službe lektora i akolita nije stavljeno u kontekst cjelokupnog promišljanja o ministerijalnosti u Crkvi i odnosa između zaređenih službi i službi vjernikâ laika. Međutim, činjenica da uspostava službe katehetâ postaje sedamdesetih godina prošlog stoljeća mogućnost koju su biskupske konferencije mogle razmotriti i predložiti na odobrenje Svetoj stolici označuje veliki korak u procesu koncilskog *aggiornamenta* i razumijevanja katehetske službe kao takve.⁵ Ova činjenica ponudila je Crkvi važnu perspektivu čiji je cilj bio potaknuti daljnji razvoj ministerijalnog lica Crkve. Papa Pavao VI. oko toga je uporno nastojao. Naime, već u prosincu 1975. godine, razmatrajući situaciju tadašnje crkvene stvarnosti u odnosu na evangelizacijsko poslanje Crkve, on ponovno upire pogled u njezine početke i u kontekstu promišljanja o različitim službama podsjeća na drevnu crkvenu praksu i kriterije njihove revitalizacije spominjući izrijekom i službu katehetâ.

„Napajati se neprestano na tim izvorima punim nadahnuća, ne žrtvovati ništa od tih vrednota, znati se prilagoditi sadašnjim zahtjevima i potrebama: to su stupovi koji će pomoći da se mudro iznova traže i pronađu one službe koje Crkva treba i koje će mnogi od njenih članova rado prihvatiti radi veće životnosti crkvene zajednice. Te službe imat će istinsku pastoralnu vrijednost ukoliko se budu uspostavljale u poštivanju punog je-

³ U vezi s udvostručivanjem službi lektora i akolite Pažin (2015: 7) ističe: „Tako je danas općenita praksa da se za izvanredne službenike mogu imenovati i muževi i žene, a za stalne (‘službene’) službenike samo muškarci. Tako danas laici koji nisu službeno uvedeni, vrše službe lektora i akolite i u tome se slučaju ne pravi razlika između muškaraca i žena. Kada su u pitanju čitači, čak i u zajednicama gdje su laici muževi uvedeni u tu službu, čitaju i ostali laici. Tako pomalo – čini mi se – gubi smisao lektorat kao stalna služba. Jer, kojeg smisla ima određena institucionalna služba (lektorat), kad njezinu ulogu gotovo uvijek vrše izvanredni službenici (čitači).” Godine 2021. došlo je do nekih promjena u ovim odredbama o čemu će biti riječi poslije.

⁴ Povijesno-književno istraživanje potvrđuje da se dualizam svećenstvo-laikat sa snažnim naglaskom na klerikalizmu pojavio tek početkom trećeg stoljeća (Penna, 2020).

⁵ U tekstu motuproprija *Ministeriam quaedam* pri spominjanju moguće uspostave službe kateheta u bilješci se upućuje na Dekret o misijskoj djelatnosti Crkve *Ad gentes*, gdje se ta služba spominje odmah nakon svećeničke i đakonske službe, a sve u kontekstu govora o „zasadi” Crkve, te oblikovanju i rastu kršćanske zajednice „za što su potrebne različite službe, koje su izvedene iz same zajednice vjernika Božjim pozivom” (AG 15). Ovo može biti jedan od razloga zbog kojeg se služenje kateheta, izvan tada smatranih misijskih područja, nije razmatralo u perspektivi potrebe podjeljivanja službe na institucijskoj razini.

dinstva, u prihvaćanju smjernica koje daju Pastiri, ti vođe i graditelji crkvenog jedinstva. Takve službe, nove samo prividno a zapravo duboko povezane sa životnim iskustvom koje je Crkva imala u svojoj prošlosti (primjerice, služba katehete, predmolitelja i predvodnika u pjevanju, službe kršćana koji služe Riječi Božjoj ili pomažu braći u potrebama, napokon službe voditelja malih zajednica, odgovornih u apostolskim pokretima itd.), dragocjene su s obzirom na uspostavljanje, život i rast Crkve, s obzirom na njenu sposobnost da zrači oko sebe i prema onima koji su daleko.” (EN 73)

Osim ovog spominjanja, u dokumentu više ne nailazimo na specifično razmatranje službe katehetâ jer se ona smješta u kontekst jedinstvenoga evangelizacijskog poslanja Crkve koje se očituje u različitosti službi (usp. EN 66), a usmjereno je obraćenju osobne i kolektivne svijesti ljudi, evanđeoskoj obnovi njihova djelovanja, života i njihove stvarne životne sredine (usp. EN 18, 31, 47), „ali ne dekorativno, površinski lakirano, nego životno do samih korijena” (EN 20). Kateheza kao sredstvo evangelizacije (usp. EN 44) treba biti puna evanđeoske svježine (usp. EN 54) i katehete u tom poslanju imaju svoje posebno mjesto koje se smješta u okvire „evangelizacijskog apostolata laika” (EN 71). Na tragu smjernica koje je prethodno donio *Opći katehetski direktorij* (1971) i ovdje se služba katehetâ stavlja u kontekst i komplementarni odnos s onim službama koje se ostvaruju u služenju Riječi. Zanimljivo je kako se na tome istom tragu ističe važnost njihove formacije u kojoj bi znatnu pozornost trebalo dati komunikacijskim kompetencijama. Napomena pape Pava VI. u tom je smislu još sedamdesetih godina prošlog stoljeća bila veoma jasna:

„Svima koji rade u evangelizaciji neophodna je ozbiljna priprava. To naročito vrijedi za one koji se daju u službu Riječi. Nošeni uvjerenjem o veličini i bogatstvu Božje Riječi, koje neprestance produbljuju, dok je prenose moraju obratiti najveću pozornost na dostojanstvo, točnost i prilagođenost samog jezika. Poznato je da umijeće govorenja ima danas vrlo veliku važnost. Kako da o tom ne vode brigu propovjednici i katehete? Živo želimo da biskupi u svakoj partikularnoj Crkvi nastoje oko odgovarajućeg odgoja svih službenika Riječi. Takva ozbiljna priprava uvećat će kod njih onu prijeko potrebnu sigurnost, ali i oduševljenje da se Isus Krist upravo danas navijesti.” (EN 73)

Utjecaj ovih naglasaka na život Crkve činio se vrlo pozitivnim, toliko da se počelo govoriti o „ministerijalnoj Crkvi” (Vitali, 2022: 606). Očekivalo se da će nizanje smjernica i nastojanja oko (institucijskog) definiranja službe katehetâ, na razini sveopće Crkve, i to u evangelizacijsko-komunikacijskom ključu, nastaviti svoj progresivni hod i doživjeti aktualizaciju u crkvenim zajednicama.

Postupno utruće obećavajuće nade

Mora se priznati da opće uvažavanje *Ministeria quaedam* nije bilo popraćeno prepoznavanjem novih laičkih službi u Crkvi. Pasivnost biskupskih konferencija, zaključuje Noceti (2021), bila je zapanjujuća⁶. Nedostatak eksperimentiranja i naglasak na ideji, sugestiv-

⁶ U većini slučajeva vjerojatno je i bilo tako, no ovdje želimo navesti jedan sasvim oprečan primjer, a tiče se molbe biskupa Sjedinjenih Američkih Država. Nacionalna udruga za službu laika Američke biskupske konferencije izjavila je da su, odgovarajući na poticaj *Ministeria quaedam*, američki biskupi još 1973. godine zatražili dopuštenje za ustanovu službe katehete/vjeroučitelja i službenika glazbe, no nikada nisu dobili odgovora na taj zahtjev (National Association for Lay Ministry, 2022).

noj koliko i neodređenoj i sterilnoj, o „sve službenoj” Crkvi, pridonijeli su tomu da cijela stvar ostane u konačnici neriješena i nejasna. Ovdje ne možemo ulaziti u svu kompleksnost ove problematike, već želimo opisati daljnji razvoj pitanja na normativnoj razini, i to po pitanju službe katehetâ.

Krajem sedamdesetih godina prošlog stoljeća kateheza je bila u dubokoj krizi. Na to je podsjetio u svojem posljednjem govoru o katehezi i papa Pavao VI. potičući crkvene pastire i sve članove Crkve na obnovljenu zauzetost oko obnove kateheze, i to prema smjernicama do kojih se došlo na biskupskoj Sinodi 1977. godine, koja je raspravljala o temi „Kateheza u naše vrijeme s posebnim osvrtom na djecu i mlade”. U katehetskom je kontekstu već utvrđeno kako su trideset i četiri propozicije koje su predane Svetom Ocu po završetku spomenute biskupske Sinode kudikamo „naprednije” od apostolske pobudnice koja je uslijedila (Groppo, 1979; Trenti, 2002). Bilo bi uistinu zanimljivo istražiti razloge i pokušati ustvrditi koliki su udio u tome imale promjene u papinskoj službi, a koliki neki drugi razlozi. U svakom slučaju, činjenica je utvrđena i važno je na nju podsjetiti jer je utjecala i na razvoj službe katehetâ. Naime, nemali broj biskupa, sudionika spomenute Sinode, izrazio je određenu sumnju pred prilično radikalnim promjenama i napetostima kroz koje je kateheza prolazila (Groppo, 1979).

U poruci narodu Božjemu (*Messaggio al popolo di Dio*, 1977.) oni su između ostaloga jasno poručili kako se ne bi trebalo dopuštati da se katehetske službe ili zadaće obavljaju bez odgovarajuće pripreme koja podrazumijeva formiranje na polju teoloških i humanističkih znanosti. Ovdje se još uvijek, dakle, činila uočljivom mogućnost razvoja službe katehetâ, štoviše, kao da se njezino institucionaliziranje gotovo podrazumijevalo ili pak razumijevalo kao proces u tijeku. Toj se, međutim, temi ne posvećuje neka velika pozornost jer Sinoda odlučno zauzima poziciju prema kojoj kateheza nije djelo pojedinca, već eminentno djelo zajednice. A među različitim vrstama zajednica, naglasak je stavljen na „male zajednice”, „bazične zajednice” (Groppo, 1979: 242) jer one nude nove mogućnosti Crkvi u pogledu razvoja njezina poslanja, a kateheza u tim zajednicama pronalazi idealno mjesto za provedbu procesa sazrijevanja u vjeri i kršćanskom životu.

Na tom je tragu i apostolska pobudnica *Catechesi tradendae* (1979). Taj je dokument, naime, bio spreman pred završetak pontifikata pape Pavla VI., čekao je objavljivanje za pontifikata pape Ivana Pavla I. i ugledao svjetlo dana nakon što je papinsku službu preuzeo Ivan Pavao II. U njemu se institucija službe katehetâ spominje izrijeком u samo jednom broju, i to u odnosu na potrebu formacije kateheta općenito: „Ovi katehete laici moraju biti brižno pripremljeni za ovu funkciju koja ima veliko značenje za Crkvu, ako već nije formalno ustanovljena služba.” (CT 71)⁷ U svim drugim spominjanjima katehetska se služba opisuje kao važna, ali se ne donosi nikakav spomen onoga na što je prethodno usmjeravao papa Pavao VI. po pitanju njezina formalnog ustanovljenja. Ona se samo na jednom mjestu u spomenutoj apostolskoj pobudnici definira kao eminentan „oblik laičkog apostolata” (CT 66). U tom kontekstu, iako i dalje smještena u evangelizacijski proces, kateheza poprima vrlo jasne konture s obzirom na opis svrhe i svoj opseg (usp. CT 19–20, 25–26), te se pomalo dislocira od pojma služba, a priklanja riječima: djelovanje/djelatnost/

⁷ Izričaj „služba katehete” nalazimo još u br. 68, ali se on tu ne odnosi na institucionaliziranu službu katehetâ, već na katehetsku službu kršćanskih roditelja. Inače se riječ *ministero* u dokumentu spominje dvanaest puta i u najvećem broju slučajeva povezan je sa službom Riječi (usp. CT 27), apostolskom službom (usp. CT 11), službama biskupa i prezbitera (usp. CT 4, 12, 14, 16, 47, 62, 63) ili službom kateheze općenito (usp. CT 13).

rad (usp. CT 14–15, 17, 43, 49, 51, 64–65, 68, 72), praksa (usp. CT 19), pouka/predavanje/poučavanje (usp. CT 13, 17, 18, 20, 21, 29, 49, 52, 54, 57, 61, 64), vjerski odgoj (usp. CT 18), integralna kršćanska inicijacija (usp. CT 21–22) koju resi prije svega sustavnost (usp. CT 18–19, 21–22, 26).

Navedena stajališta dobila su zakonodavni okvir već 1983. godine. Inspirirajući se na učenju Drugoga vatikanskog koncila (usp. LG 33, 35), *Zakonik kanonskog prava* donio je sljedeću odredbu o zadaći vjernika laika po pitanju naviještanja Božje riječi: „Vjernici laici snagom krštenja i potvrde, riječju i primjerom kršćanskog života svjedoci su evanđeoskog navještaja; mogu također biti pozvani da u naviještanju riječi surađuju s biskupom i presbiterima.” (ZKP kan. 759) Sudjelovanje laika u naučiteljskoj službi je regulirano, općenito, u kan. 229 koji govori o obvezi i pravu stjecanja određenog stupnja kršćanskog nauka, a za uvid u cjelovit opće-pravni položaj vjernika laika u naučiteljskoj službi potrebno je navedeni kanon usporediti s kanonima 210, 211, 214, 216, 217, 218, 225 § 1. Prema zakonodavnom okviru najspecifičnije područje sudjelovanja laika u naučiteljskoj službi ostvaruje se u katehetskom poučavanju (usp. ZKP kann. 773–780), misijskoj djelatnosti Crkve (usp. ZKP kann. 781–792), katoličkom odgoju (usp. ZKP kann. 793–821) i upotrebi sredstava društvenog priopćavanja (usp. ZKP kann. 822–832), dok se posebnost toga njihova sudjelovanja očituje u propovijedanju Božje riječi (usp. ZKP kann. 762–772). Njihova dvostruka dužnost (svjedočenja i naviještanja) proizlazi iz sakramenta krštenja i potvrde. Za obavljanje dužnosti naviještanja nije im pak potreban poseban mandat mjerodavne crkvene vlasti jer ih sam Bog po tim sakramentima određuje za apostolat (usp. ZKP kan. 225 § 1). „Riječ je o *ontološkoj sposobnosti*, koja da bi postala *pravna*, ne zahtijeva nikakvo drugo crkveno poslanje (*missio*) osim izriječka kanona.” (Šalković, 2013: 56) Isto vrijedi i u pitanju brige za katehizaciju koja se, dakle, „tiče svih članova Crkve” (ZKP kan. 774 § 1).

Kada je, međutim, riječ o posebnim oblicima suradnje laika sa zaređenim službenicima, potreban je, kako je istaknuto, poziv od mjerodavne crkvene vlasti (usp. ZKP kann. 759; 785 § 1) osobito upućen (najčešće od župnika) onim laicima koji su stručno osposobljeni (usp. ZKP kann. 776 i 805). Konkretno modalitete ostvarivanja suradnje opće crkveno zakonodavstvo ne donosi, jer se to uređenje prepušta krajevnom zakonodavcu. Međutim, jasno je kako prema *Zakoniku* vjernici laici mogu biti čitači, tumači, pjevači (usp. ZKP kan. 230 §§ 1–2), u određenim okolnostima mogu biti i propovjednici (usp. ZKP kan. 766)⁸, mogu predvoditi nedjeljnu Službu riječi u slučaju odsutnosti svećenika (usp. ZKP kann. 230 § 3; 1248 § 2) – mogu, dakle, biti uvedeni u službe čitača i akolite (tada samo muškarci) ili te službe mogu obnašati privremeno (svi vjernici laici). No, kao katehete mogu surađivati na temelju općeg prava krštenika ili po pozivu, pri čemu mogu i ne moraju primiti kanonski mandat, ovisno o tome kako je to regulirano u pojedinim crkvenim kontekstima (Šalković, 2013). Unutar toga pravnog okvira moguć je, dakle, bio razvoj raznih oblika specifične suradnje laika (muškaraca i žena) sa zaređenim službenicima u nau-

⁸ „Slobodno je i običnim vjernicima, koji se za to osjećaju sposobni, da na javnim mjestima i izvan svetog mjesta u svojim govorima naviještaju Božje evanđelje. No, ne mogu samoinicijativno propovijedati na svetim mjestima ako im se to ne dopusti, a dopušta mjerodavna crkvena vlast. Zakonik određuje da se laicima, prema propisima biskupske konferencije, može dopustiti propovijedanje u crkvi ili kapeli, ali ne i držanje homilije koja je dio samog bogoslužja. Takvo dopuštenje se ne daje nekome općenito, nego ako to u određenim okolnostima traži potreba ili u pojedinim slučajevima savjetuje korist (kan. 766).” (Blažević, 2007: 65)

čiteljskoj službi Crkve, tj. u katehetskom poučavanju (bez kanonskog mandata ili s njime⁹), ali nikako u obliku trajne službe kateheta¹⁰, osim ondje gdje su za to biskupske konferencije dobile izričito dopuštenje Svete stolice.

Više negoli pravilo to su ipak bile vrlo rijetke iznimke jer je suočavanje s ovim složenim izazovom zahtijevalo napuštanje dobrih namjera, kako bi se postiglo stvarno strukturiranje stabilnih crkvenih službi koje nisu u vezi prije svega s liturgijom. Ovo je pitanje osim toga usko povezano s razvojem teologije o laikatu u Katoličkoj Crkvi koja nakon objavljivanja dokumenta *Christifideles laici* zapravo stagnira (Castellucci, 2003). U toj se apostolskoj pobudnici između ostaloga ističe i potreba revizije motuproprija *Ministeria quaedam* kako bi se donijeli jasniji kriteriji o izboru u laičke službe, posebice akolita i lektora, te kako bi se proučili teološki, liturgijski, pravni i pastoralni problemi koji su s time povezani. U tu je svrhu osnovana i posebna komisija, međutim, dok se čekao njezin izriječ o navedenom predmetu, službeni stav učiteljstva bio je veoma jasan: poštovati teološke principe na koje se u dokumentu podsjetilo, a napose bitnu razliku između ministerijalnog svećeništva i općeg svećeništva te, posljedično, razliku između službi koje proizlaze iz sakramenta svetog reda i službi koje se temelje na sakramentima krštenja i potvrde.¹¹ Polazeći od zaključaka biskupske sinode o pozivu i poslanju vjernika laika u Crkvi i svijetu, dvadeset godina nakon Drugoga vatikanskog sabora papa Ivan Pavao II. navodi razloge navedenog stava te neke preporuke kojih se treba prisjetiti u cijelosti.

„Uz pozitivne, na istoj sinodalnoj Skupštini nije, međutim uzmanjkalo kritičkih sudova o odveć nejasnoj uporabi izraza ‘služba’, o zbrci i ponekad izjednačavanju općeg i ministerijalnog svećeništva, o slabom obaziranju na neke zakone i crkvene propise, o proizvoljnom tumačenju pojma ‘zamjenjivanje’, o tendenciji ‘klerikalizacije’ vjernika laika i opasnosti da se zapravo stvori ustrojstvo crkvene službe koja bi bila paralelna službi koja se zasniva na sakramentu Reda. Upravo u nakani da se prevlada takve pogibli sinodalni Oci su isticali kako je nužno govoriti jasno, pa i uz upotrebu točnijih izraza, o jedinstvu poslanja Crkve, gdje sudjeluju svi kršteni, i ujedno o bitnoj različitosti službe pastira, ukorijenjenoj u sakramentu Reda, spram drugih crkvenih zadaća i

⁹ „Vjerska pouka se posebno povjerava osposobljenim vjeroučiteljima, bilo običnim vjernicima, bilo članovima redovničkih ustanova (časnim sestrama), kojima mjesni ordinarij daje kanonsko poslanje da tu službu u ime Crkve vrše u školama i odgojno-obrazovnim ustanovama različitog usmjerenja i stupnja (kan. 804 i 805).” (Blažević, 2007: 66) Više o tome može se vidjeti u analizi odredbi o imenovanju ili potvrđivanju vjeroučitelja (Šalković, 2013: 154–158).

¹⁰ *Zakonik kanonskog prava* (1983) ovako definira crkvenu službu: „... svaka zadaća trajno ustanovljena bilo božanskom bilo crkvenom uredbom koja se treba vršiti u duhovnu svrhu.” (ZKP kan. 145 § 1.) Ona, dakle, postoji bez obzira na to obnaša li je tko ili ne (*stabilter constitutum*), a obveze i prava vlastita pojedinim crkvenim službama određene su samim pravom kojim se služba ustanovljuje ili odlukom mjerodavne vlasti kojom se ona ustanovljuje i istodobno daje (usp. ZKP kan. 145 § 2).

¹¹ Ova apostolska pobudnica Ivana Pavla II. organska je i briljantna sinteza koncilskog nauka o laikima, obogaćena crkvenim iskustvima postkoncilskog razdoblja. U skladu s navedenim u toj apostolskoj pobudnici kateheza se razmatra kao „posao” (ChL 34), „sistematična akcija” (ChL 60 i 34) i „sistematično poučavanje” (ChL 60), a katehete su prije svega roditelji (usp. ChL 34 i 52) iako se u tome svojim sudjelovanjem mogu isticati i svi vjernici laici (usp. ChL 2), a napose žene čije sudjelovanje treba poticati u raznim područjima prenošenja vjere i prihvaćanja Božje riječi (usp. ChL 51). Kao što je vidljivo, pobudnica je na tragu *Catechesi tradendae* iz 1979. Dokument, međutim, ne daje ključ za rješenje problema koji očituje „sistemski problem” (Dubost, 2010: 111) postkoncilске Crkve u kojem je svoje mjesto našlo i pitanje o laičkim službama.

uloga kojima su korijeni u sakramentima Krštenja i Potvrde. Zato je u prvom redu potrebno da pastiri prilikom priznavanja ili povjeravanja raznih službi vjernicima laicima veoma brižno uznastoje da ih pouče o krsnim korijenima tih zadaća. Zatim je nužno da pastiri bdiju kako bi se izbjeglo olako i nezakonito pravdanje tobože 'izvanrednim stanjima' ili 'nužnim zamjenjivanjem' tamo gdje toga nema i gdje je moguće doskočiti racionalnijom raspodjelom pastoralnog rada." (ChL 23)

Iako *Christifideles laici* predstavlja sintezu koja je ponudila siguran predložak za daljnja promišljanja o odlučujućim čimbenicima, svojstvenim povijesnom razvoju teologije laika, a izraženima u binomu: „poziv – misija” (Scola, 2008: 1), crkveno učiteljstvo nije se izjašnjavalo o toj temi dugi niz godina. Slijedom navedenoga stvari po pitanju laičkih službi u Crkvi nisu mogle sazrijevati i devedesetih godina ta se problematika više ne tematizira. Uočava se preferiranje termina „apostolat vjernika laika” što je moglo očitovati dvostruku pozadinu: otpor crkvene hijerarhije prema sve većem uključivanju laika kao i uvjerenje da je termin „služba” pridržan za zaređene službenike. U konačnici, riječ je o istom rezultatu – pitanje crkvenih službi ostalo je „povezano” sa zaređenim službenicima i svaki pokušaj rasprave o toj temi završavao je opravdanjem te veze (Vitali, 2022). Ova činjenica koja proizlazi iz pristupa koji ima svoje korijene u povijesti utjecala je na ograničenu recepciju motuproprija pape Pavla VI. U mnogim biskupijama službe lektora i akolita za krštenike nikada nisu bile uspostavljene, osim u kontekstu formacijskih putova za đakoniat i svećeništvo. Istodobno, mogućnost koja je dana biskupskim konferencijama da predlože i zatraže ustanovljenje još nekih službi ostala je gotovo mrtvo slovo na papiru.

Katehetska služba u procesu revitalizacije crkvenih službi

Iako je devedesetih godina prošlog stoljeća zabilježena određena stagnacija po pitanju razvoja laičkih službi, a ni komisija koja je za to bila zadužena nije se izjašnjavala o tom pitanju, u katehetskom se kontekstu može uočiti svojevrtni kvalitativni pomak na razini izjava crkvenog učiteljstva. Naime, riječ „služba” vraća se u katehetski službeni diskurs objavom enciklike o trajnoj vrijednosti misijske naredbe *Redemptoris missio* (1990), i to u kontekstu promišljanja o specifičnosti službe kateheta u različitosti crkvenih službi.

„Premda se umnogostručuju crkvene i izvan crkvene službe, uloga katehista ostaje i nadalje potrebna i ima posebne značajke: katehisti su specijalizirani radnici, izravni svjedoci, nezamjenjivi navjestitelji evanđelja i temeljna snaga kršćanskih zajednica, osobito u mladim crkvama, kao što sam više puta izjavio i ustvrdio na svojim misio-narskim putovanjima.”¹² (RM 73).

Njima su, kako se podsjeća, „zadaće, svojstva i sredstva” priznati *Zakonikom crkvenog prava* (kan. 785 § 1). Iako se u spomenutoj enciklici o trajnoj vrijednosti misijske naredbe

¹² Potrebno je istaknuti da hrvatski službeni prijevod enciklike *Redemptoris missio* (1991). Zagreb: Kršćanska sadašnjost, ne donosi riječ „služba” u broju 73, već izraz *ministerium dei catechisti* prevodi s „uloga katehista”. U latinskom tekstu spomenute enciklike, u navedenom se broju rabi izraz *catechistarum munus* (Ioannis Pauli II, *Redemptoris missio. Litterae encyclicae de perenni vi mandati missionalis*, VII mensis Decembris MCMXC). Kako ističe Violi (2019), termin *munus*, izuzev nekoliko iznimaka, gotovo uvijek upućuje na djelo koji treba obaviti ili na skup prava i dužnosti povjerenih komu s razlogom, dok pojam *officia* označava legitimno obavljanje *munusa* u vidu duhovnog cilja. Prema definiciji koju je dao papa Franjo (2021b), *ministerium* pak označava različite oblike službe koje karizme pretpostavljaju kada su javno priznate i dostupne zajednici i njezinoj misiji u stabilnom obliku.

ne tematizira ustanovljenje službe katehetâ, moguće je uočiti svojevrsan daljnji početak pripreme za taj korak, barem s obzirom na uporabu terminologije.

Sljedeći impuls u tom smjeru došao je 1993. godine objavom dokumenta *Guida per i catechisti* (Vodič za katehete). Iako je dokument namijenjen promociji zvanja kateheta u misijskim zemljama, koje su tada bile pod upravom Kongregacije za evangelizaciju naroda, u njemu se ističu neki veoma bitni naglasci s obzirom na katehetsku službu općenito. Naime, u tekstu se vrlo jasno naglašava kako u suvremenom društvu postoje situacije koje zahtijevaju prisutnost kateheta, jer su to laici koji žive „svjetovne situacije” koje su pozvani osvjetliti svjetlom evanđelja. To upućuje na hitnost osnaživanja katehetâ i u brojnosti i primjerenom promocijom tog zvanja, a osobito pozornošću oko njihove kvalitete putem pažljivog planiranja njihove formacije (usp. GC 33). Ono što se čini osobito važnim naglasiti jest upućivanje na potrebu organiziranja, propisno odobrenoga, liturgijskog obreda podjeljivanja kanonskog mandata katehetama. *Vodič* preporučuje upriličiti ga ovisno o tome je li riječ o kateheti na puno radno vrijeme ili o njegovoj privremenoj uključenosti u evangelizacijsko poslanje Crkve (usp. GC 26).

Ovu distinkciju preuzima i *Opći direktorij za katehezu* (1997)¹³ potvrđujući istovremeno preporuku o „javnom” priznanju, tj. uvođenju u službu katehetâ. Pritom ističe karakterizaciju „trajnosti” koja zapravo obilježava ustanovljene crkvene službe. Naime, o katehetskoj službi u partikularnoj Crkvi izrijeком kaže: „U cjelokupnosti zvanja i crkvenih službi katehetska služba ima vlastito obilježje koje proizlazi iz osobitosti katehetskog djelovanja u procesu evangelizacije. Zadaća katehete, kao odgojitelja vjere, razlikuje se od zadaće ostalih pastoralnih djelatnika (*liturgijskog, karitativnog, socijalnog...*).” (ODK 219c) Pozivajući se na *Zakonik kanonskog prava* (kan. 228 § 1), preporučuje se stoga da u svakoj biskupiji bude određen broj redovnika i vjernika laika „koji su javno priznati te se trajno i velikodušno posvećuju katehezi” (ODK 231).¹⁴ Međutim, određeni formalni pomaci po pitanju ustanovljenja službe katehetâ, koja se u spomenutom direktoriju ne spominje izrijeком, još nisu bili pripravnici, dok je stav oko pojma *ministerium* jasno ponovljen: on se samo u određenoj mjeri može primijeniti na nezaređene službenike u Crkvi (usp. ODK 50, bilješka 126).¹⁵

¹³ *Opći direktorij za katehezu* (1997) opisuje katehezu kao jednu od formi služenja Božjoj riječi (usp. ODK 9, 35, 41, 48, 50, 51–52, 57, 61, 64, 69, 73–74, 77, 82, 93, 97, 108, 121, 127, 257, 260, 272, 280). Najveći broj puta riječ *ministerium* rabi se upravo u tom kontekstu. Nešto manji se broj puta ta ista riječ upotrebljava kako bi se opisala katehetska služba općenito (usp. ODK 13, 59, 216, 219, 231, 233, 287), Isusova služba (usp. ODK 163), papinska služba (usp. ODK 270), služba biskupa (usp. ODK 222, 284), prezbitera (usp. ODK 224), roditelja (usp. ODK 227), ali ne i služba katehete. O značenju, mjestu i ulozi tog dokumenta u katehezi Katoličke Crkve može se vidjeti više u prikazu koji donosi Gianetto (2007).

¹⁴ Ovaj direktorij u broju 233 razlikuje katehete s „punim radnim vremenom” koji se „jače i stabilnije” posvećuju katehezi od onih koji imaju „skraćeno radno vrijeme”. Ta distinkcija preuzeta je iz *Vodiča za katehete* (br. 4), koji je 1993. godine izdala Kongregacija za evangelizaciju naroda. Za razliku od toga na Drugome vatikanskom koncilu govorilo se o katehetama „koji se posve posvećuju tome radu”, tj. onima „kojima je to glavni posao” (AG, bilješka 43.) i „pomoćnim katehetama” (AG 17). Navedena preporuka u broju 231 *Općeg direktorija za katehezu* (1997) čini se u tom smislu veoma važnom, osobito s obzirom na to da se spominje „trajnost” katehetske službe.

¹⁵ U *Općem direktoriju za katehezu* (1997) podsjeća se na svečani govor pape Ivana Pavla II. koji je izrečen u prigodi održavanja simpozija o sudjelovanju vjernika laika u svećeničkoj pastoralnoj službi. Tom je prigodom ponovljena nužnost revizije motuproprija *Ministeria quaedam* kako bi se dozrela promišljanja o crkvenim službama moglo pretočiti u konkretne smjernice za pastoralno djelovanje (Giovanni Paolo II, 1994).

Navedeno stajalište definirano je samo dva dana prije odobrenja *Općeg direktorija za katehezu*, kada je papa Ivan Pavao II. odobrio *Naputak o nekim pitanjima suradnje vjernikâ laikâ u svećeničkoj službi* koji je nakon toga, a upravo na dan odobrenja direktorija, 15. kolovoza 1997. godine, potpisalo osam vatikanskih dikasterija. Dokumentom se htio dati jasan i autoritativan odgovor na brojna pitanja biskupa, svećenika i laika koji su, suočeni s novim oblicima „pastoralnog” djelovanja nezaređenih vjernika u župama i biskupijama, tražili usmjerenja. Osim toga, namjera je bila zaustaviti neke zloporabe. Pozivajući se na govor pape Ivana Pavla II. od 22. travnja 1994. godine, tri godine poslije jasno se istaknula diferencijacija različitih značenja termina „služba” te se zatražilo da se taj izraz rezervira samo za biskupe, svećenike i đakone (usp. *Naputak*, 1. § 2), ne uzimajući u obzir korištenje termina *ministerium/ministeria* kako se tomu smjeralo od motuproprija pape Pavla VI., *Ministeria quaedam* (1972). Time je vrlo jasno zaključen postkoncilski hod Crkve o tom pitanju koji je sažeto izrečen u praktičnim odredbama *Naputka* (2. § 3):

„Vjernik laik može dobiti opći naziv ‘izvanrednog služitelja’ samo ako ga je i kada ga je mjerodavna vlast pozvala da ispuni zadaće, ali samo kao zamjena, kako je propisano u kan. 230, § 3 i kanonima 943 i 1112. Naravno, može se koristiti konkretni termin kojim je kanonski imenovana povjerena služba, kao npr. kateheta, akolit, čitač, itd. Privremeno ovlaštenje u liturgijskim činima, koje predviđa kan. 230, § 2, ne daje posebni naziv vjerniku laiku. Zbog toga nije dopušteno da se vjernici laici nazivaju na primjer, ‘pastirom’, ‘kapelanom’, ‘koordinatorom’, ‘moderatorom’ ili drugim nazivima koji bi mogli, na bilo koji način, pomiješati njihovu ulogu s ulogom pastira, koji je samo biskup i svećenik.”

Međutim, odmah u nastavku istog paragrafa Papinski je savjet za tumačenje zakonskih tekstova jasno precizirao kako privremeno ovlaštenje vjernika laika u liturgijskim činima nikomu ne daje poseban naziv, a u pripremi tog čina treba izbjegavati podudaranje sa slavljinama svećeničkih ređenja kao i analogiju s obredom podjeljivanja ustanovljenih službi akolita ili čitača. Time je definitivno usvojena perspektiva „suradnje” vjernika laika s crkvenom hijerarhijom, tj. zaređenim službenicima, i tako je, postupno ali sigurno, postkoncilski procvat laičkih službi zamijenio stah od njihovih zlouporaba (Dubost, 2010). S druge pak strane, u mnogim slučajevima, podjeljivani su mandati za obavljanje katehetske službe i ta se služba razvijala, a da nije bila učinkovito ustanovljena (Noceti, 2021). Misli se pritom, na primjer, na katehete u Africi, Latinskoj Americi, na koordinate zajednica, odgovorne za formaciju vjernika laika, referente zajednice (*Gemeindereferenten*) i pastoralne asistente (*Pastoralassistenten*) u Njemačkoj, koji obavljaju katehetske kao i šire pastoralne zadaće (Filipović, 2023).

U većini slučajeva u pastoralu su se afirmirale izvanredne laičke službe u kojima su mogli sudjelovati i imenovani muževi i žene. Tako su laici koji nisu službeno uvedeni u pojedinu službu, obnašali službe lektora i akolite i u tome se slučaju nije pravila razlika između muškaraca i žena. Kada su u pitanju čitači, čak i u zajednicama gdje su muškarci bili uvedeni u tu službu, čitali su, a i danas čitaju, i ostali vjernici laici, štoviše, žene u većem broju slučajeva, ali i djeca i mladi. Time se, na praktičnoj razini zapravo izgubio smisao postojanja pojedinih stalnih (ustanovljenih) laičkih službi.

„Pravno govoreći, laici koji *čitaju* čitanja na misi, *nisu* čitači. Jednako tako laici koji *vrše službu* akolita (kao ministranti i izvanredni djelitelji pričesti) *nisu* akoliti. Tako

imamo situaciju da je (postavljena) služba lektora i danas *de facto* tek stupanj na putu prema svećeništvu, dok u isto vrijeme *na temelju privremene odredbe* laici čitaju u crkvi, iako većina njih uopće nije u toj službi *privremeno*.” (Pažin, 2021: 5)

Spomenuti razvoj sve većeg uključivanja vjernika laika u život i poslanje crkvenih zajednica, postupan gubitak smisla ustanovljenih laičkih službi i potreba za jačanjem i širenjem prostora sudjelovanja laikata, bilo u konzultiranju bilo u donošenju odluka u crkvenim zajednicama, zahtijevali su daljnja usmjerenja. Na to je upozorila i Biskupska sinoda za Panamazonijsko područje (6. – 27. listopada 2019.) kao i posinodska apostolska pobudnica pape Franje *Querida Amazonia* ističući potrebu jednakosti u načinu promicanja i podjeljivanju laičkih službi, i muškarcima i ženama (usp. AZD 94–95; QA 99–102), kao i nužnost njihove inkulturacije (usp. QA 85). Činjenica istaknute uloge žena u prenošenju vjere i oblikovanju crkvenih zajednica, kao i potreba javnog priznanja njihova služenja¹⁶ u sinodalnoj Crkvi poziva nas, kako ističe papa Franjo, proširiti „viziju kako bismo izbjegli svođenje našeg razumijevanja Crkve na funkcionalne strukture” (QA 100). Crkva je zapravo mnogo više, ona je „u Kristu, na neki način sakrament, odnosno znak i oruđe najtješnijeg sjedinjenja s Bogom i jedinstva cijelog ljudskog roda” (LG 1). Kako je to istaknuo njemački kardinal te dugogodišnji teolog pri Kongregaciji za nauk vjere Scheffczyk (1989: 50):

„Smatrajući Crkvu kao ‘sakrament’ odmičemo se od bilo kojeg površnog shvaćanja i ulazimo u onu dubinu gdje Crkva stoji u dodiru s božansko-ljudskim otajstvom Isusa Krista i, dapače, izvire iz njega. I vjernik koji se drži članom takve Crkve vidi na posve novi način vlastito postojanje i vlastitu kršćansku zadaću, koji su jednako uključeni u otajstvo Krista.”

Crkva se, dakle, u analoškom smislu naziva sakrament jer „sadrži i prenosi nevidljivu milost koju ona označuje” (KKC 774). Ona zapravo postoji da bila „kanal” tog dara milosti, i to putem ostvarivanja svojega temeljnog poslanja – naviještanja Radosne vijesti, a oni koji su je primili i koji se okupljaju u toj zajednici spasenja, mogu je i moraju priopćivati i dalje širiti (usp. EN 13–14). U tom njezinu poslanju kateheza ima nezamjenjivu ulogu kako se to ističe u novom *Direktoriju za katehezu* (2020).

„Među službama i ministerijima kojima Crkva ostvaruje svoje evangelizacijsko poslanje, ‘katehetska služba’ zauzima značajno mjesto, neophodno za rast vjere. Ta služba uvodi u vjeru i, zajedno s liturgijskom službom, rađa djecu Božju u krilu Crkve. Zato specifičan poziv katehete ima svoje korijene u zajedničkom pozivu naroda Božjeg, pozvanog služiti Božjem naumu spasenja u korist čovječanstva.” (DC 110)¹⁷

¹⁶ Ta je potreba objašnjena na sljedeći način: „U sinodalnoj Crkvi bi žene, koje zapravo imaju središnju ulogu u amazonijskim zajednicama, trebale biti u mogućnosti pristupiti funkcijama, a i crkvenim službama koje ne bi zahtijevale sveti red i koje bi dopuštale da se bolje izrazi njihova vlastita uloga i doprinos. Dobro je podsjetiti na to da takve službe donose stabilnost, javnu prepoznatljivost i mandat biskupa. Posljedično, žene bi imale stvaran i djelotvoran utjecaj na organizaciju, najvažnije odluke i vođenje zajednica, ne prestajući to činiti na način koji je vlastit njihovoj ženstvenosti.” (QA 103)

¹⁷ U trenutku pripreme ovog rada prijevod dokumenta *Direttorio per la catechesi* (2020) nije još bio objavljen na hrvatskom jeziku. Navedeni su citati autoričin prijevod. Za potrebe ovog rada korišten je izvornik: Pontificio Consiglio per la promozione della nuova evangelizzazione (2020). *Direttorio per la catechesi* (23 marzo). Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana; Cinisello Balsamo (Milano): Edizioni San Paolo.

Ovime se katehetska služba sagledava u svojem komplementarnom značenju i funkciji u odnosu na liturgijsku službu, ali i u odnosu na druge zadaće članova Crkve, preko kojih „katehetska služba u potpunosti pruža Riječ i svjedočanstvo crkvene stvarnosti” (DC 111). Podsjećajući na katekumensko nadahnuće kateheze i obilježja koja u tom smislu trebaju resiti suvremeni odgoj u vjeri, *Direktorij* ističe kako se upravo zaslugom tog nadahnuća može integrirati „doprinos različitih karizmi i službi (katehete, liturgijski službenici i djelatnici Caritas, predvodnici crkvenih skupina, zajedno sa zaređenim službenicima...), otkrivajući da krilo koje rađa na novi život u vjeri predstavlja čitava zajednica” (DC 64d). Po pitanju službe katehetâ u dokumentu se podsjeća na preporuku koju je donio *Opći direktorij za katehezu* (br. 231) s obzirom na poželjnu prisutnost posvećenih osoba i vjernika laika koji bi bili trajno i velikodušno posvećeni katehezi, te u tu svrhu i javno priznati (usp. DC 123). Osim toga, podsjeća se i na zaključak XV. Opće skupštine biskupske sinode (2018: 133), te se navodi kako je važno obnoviti zalaganje za katehete, pobrinuti se za njihovu formaciju „te učiniti da njihova služba u zajednici bude sve više priznata” (DC 255).¹⁸

U trenutku objave novog *Direktorija* široj crkvenoj zajednici zasigurno nije bilo očito da će se to uskoro i dogoditi na najvišoj crkvenoj instanciji. Naime, već u siječnju 2021. godine došlo je do velikog pomaka s obzirom na pitanje laičkih službi lektora i akolita koje su do tada bile pridržane muškarcima. Apostolskim pismom pape Franje *Spiritus Domini* potvrđeno je da se te laičke službe „budući da su utemeljene na sakramentu krštenja, mogu povjeriti svim prikladnim vjernicima, muškog ili ženskog spola u skladu s onim što je već predviđeno kan. 230 § 2.”¹⁹ Time se dokinulo ograničenje koje je do tada bilo na snazi, a otvorila se mogućnost uvođenja u službu i krštenih žena koje se smatraju prikladnima za službe lektora i akolita.²⁰ U svjetlu cijelog postkoncilskog hoda time je potvrđeno da se ograničavanje spomenutih službi na vjernike laike smatra tradicijom *venerabilis* a ne *veneranda*, stoga neobvezujućom i podložnoj promjeni, što je onda i učinjeno mogućim formalnim uključenjem vjernica laikinja u spomenute službe. Tekst tog dokumenta vrlo je sažet,

¹⁸ Za razliku od *Općeg direktorija za katehezu* (1997) u novom se *Direktoriju* riječ *ministerium* povezuje i s katehetama (DC Predgovor; 6, 10, 64 d), no ni ovdje se to ne čini u smislu ustanovljene službe vjernika laika.

¹⁹ Slijedom navedenog izmijenjen je kan. 230 § 1 *Zakonika kanonskog prava* iz 1983. godine, te on sada glasi: „Laicima prikladne dobi i vrlina, određenih odlukom biskupske konferencije, može se po propisanom bogoslužnom obredu trajno dodijeliti služba čitača i akolita; međutim, dodjeljivanje takve službe ne daje im pravo na crkveno uzdržavanje ili naknadu.” (Papa Franjo, 2021a) Važno je naglasiti da je prijašnja zakonska formulacija kan. 230, koji je laičke službe pridržavao muškim vjernicima laicima, dopuštala mogućnost da žene mogu obavljati neke od zadaća koje su specifične za lektore i akolite, ali samo privremeno i u izvanrednom obliku.

²⁰ Bio je to rezultat jednog procesa u kojem se valja podsjetiti na neke bitne činjenice iz novijeg doba. Prije svega tu je potreba prepoznavanja i vrednovanja uloge žena u službi Riječi na koju je napose uputila XII. Redovna skupština biskupske sinode „Riječ Božja u životu i misiji Crkve” (Rim, 5. – 26. listopada 2008.) kada se naglasilo: „Sinodalni oci prepoznaju i potiču služenje laika u prenošenju vjere. Žene posebno imaju nezamjenjivu ulogu u tom pogledu, osobito u obitelji i u katehezi. Naime, one znaju potaknuti slušanje Riječi, osobni odnos s Bogom i prenijeti značenje opraštanja i evanđeoskog dijeljenja. Nadamo se da će služba lektora biti otvorena i ženama, kako bi njihova uloga navjesticija Riječi bila prepoznata u kršćanskoj zajednici.” (Sala stampa della Santa Sede, [2008]. *Elenco finale delle Proposizioni*, 17) Ta je propozicija izazvala poseban interes javnosti. Dvije godine poslije papa Benedikt XVI. je na temelju pristiglih propozicija objavio postsinodsku apostolsku pobudnicu *Verbum Domini*. S obzirom na Propoziciju br. 17 on je pojasnio kako je služba lektora u liturgijskom slavlju laička služba. „Kao što je poznato, dok Evanđelje naviješta svećenik ili đakon, prvo i drugo čitanje u latinskoj tradiciji naviješta odgovorni lektor, muškarac ili žena.” (VD 58) Nekoliko godina poslije papa Franjo će na početku svojega pontifikata ustvrditi: „... ali potrebno je proširiti prostore za snažniju prisutnost žene u Crkvi” (EG 103).

ali jasan u upućivanju na činjenicu da je doktrinarni razvoj posljednjih godina omogućio prikladnije razumijevanje razlika između službi zaređenih članova Crkve od onih laičkih koje su ustanovljene i koje imaju svoj temelj u sakramentu krštenja. Upravo stoga ovaj je dokument veoma važan jer je s jedne strane prevladao formalno „suženje” spomenutih službi, a s druge ponovno pokrenuo pitanja o službama u Crkvi, a među njima ponajprije onim povezanim sa službom katehetâ.

Motuproprij *Spiritus Domini* smješta se unutar diskursa o službama s obzirom na njihov odnos prema samoj naravi i temeljnoj zadaći Crkve, i to u duhu potrebe neodgodive obnove na koju je upozorio papa Franjo u apostolskoj pobudnici *Evangelii gaudium* kako bi sve u Crkvi postalo kao jedan „prikladan kanal za evangelizaciju današnjega svijeta” (EG 27). Taj „jedinstveni kanal” zapravo je misijsko poslanje Crkve u kojem trebaju sudjelovati svi njezini članovi. Stoga je važno da vjernici laici zažive u punini svoj identitet, pred Bogom i pred bližnjima (Mercier, 2017). Upravo je to bio motiv dodjele spomenutih službi ženama, ali i motiv namjere oživljavanja ministerijalne logike koja smjera plodnoj sinergiji služenja i klerika i laika, a time i samoj obnovi Crkve (Noceti, 2019). U tom smislu papa Franjo u pismu koje je uputio prefektu Kongregacije za nauk vjere, kardinalu Ladariji, prigodom objave spomenutog motuproprija tvrdi kako varijacije oblika laičkih službi nisu jednostavna posljedica želje za prilagodbom senzibilitetima ili kulturama, već su određene potrebom da se omogući zajedništvo u Crkvi, da se istinski doživi liturgijsko djelovanje, da zaživi služenje siromašnima i plodonosno naviještanje evanđelja. Da bi se to uistinu i dogodilo, ističe on nadalje, crkveni pastiri trebaju „prepoznati darove svakog krštenika, usmjeriti ih i prema određenim službama, promicati ih i koordinirati, kako bi pridonijeli dobru zajednica i poslanju povjerenom svim učenicima” (Papa Franjo, 2021b: 2). Polazeći upravo od teološkog temelja službi u Crkvi, postalo je, naime, jasnije kako se svaki oblik službe rađa u Crkvi, i to ili polazeći od sakramenta svetoga reda, ili na temelju obreda uvođenja u službu, i/ili na osnovi podjeljivanja mandata.

U slučaju ustanovljenih službi riječ je, dakle, o kršćanima koji su primili kršćansku inicijaciju u potpunom obliku i prepoznaju se kao odgovorni članovi Božjeg naroda koji znaju da su nositelji jednoga posebnog Božjeg poziva (dara) koji im je upućen za dobro sve njihove braće i sestara. Njihova stvarnost krštenih osoba, koja pridonosi crkvenom poslanju, oblikovana je obredom uvođenja u službu, a on nije samo ratifikacija postojećeg stanja ili priznanje za neke zasluge. Upravo stoga nije dovoljno govoriti o krštenju i potvrdi kao o temeljima ustanovljenih službi, jer obred ustanove oblikuje krsnu stvarnost na nov i specifičan način, i to u vidu osobnog doprinosa jedinstvenom poslanju Crkve. „Krsno svećeništvo” i „služenje zajednici” predstavljaju, kako kaže papa Franjo (2021b), dva stupa na kojima se temelje ustanovljene službe. Mora se stoga reći da potreba za novim službama proizlazi jednostavno iz slike Crkve koja je u potpunosti sastavljena od krštenika i koja bi trebala biti u cijelosti svjedočka, a ne stoga što je „cijela ministerijalna” kako se to voljelo isticati od sedamdesetih do devedesetih godina prošlog stoljeća (Bramilla, 2024). U protivnom se, naime, riskira nastavak polarizacije (klerici – laici), i to samo pod drugim naslovom (zaređeni – nezaređeni). Nisu, naime, to motivi koji trebaju animirati veće sudjelovanje vjernika laika u crkvenim službama, već potreba razvoja evangelizacijskog poslanja Crkve koja zajedno s cijelim čovječanstvom doživljava istu zemaljsku sudbinu (usp. GS 40). Osim toga, bolja konfiguracija laičkih službi u Crkvi i preciznije upućivanje na odgovornost koja proizlazi iz krštenja i potvrde za svakog kršćanina može pomoći Crkvi, kako ističe papa Franjo (2021b), ponovno otkriti zajedništvo koje bi se trebalo očitovati i u većem zalaganju na polju karitasa, kateheze i slavljenja vjere.

„Ali svijest o toj laičkoj odgovornosti koja izvire iz krštenja i potvrde ne očituje se na isti način u svim mjestima. U nekim slučajevima razlog je taj što nemaju potrebnu obrazbu za preuzimanje važnih zadaća, u drugima pak što u njihovim partikularnim Crkvama ne postoji prostor gdje bi mogli govoriti i djelovati, zbog pretjeranog klerikalizma koji ih drži podalje od mjesta na kojima se donose odluke.” (EG 102)

Kako bi se odgovorilo na taj važan pastoralni izazov, ustanovljena je služba katehetâ. Navedeni razvoj poimanja laičkih službi uvelike je doprinio toj odluci pape Franje.

Ustanovljenje službe katehetâ

Nekoliko mjeseci nakon objavljivanja motuproprija *Spiritus Domini* (2021) koji je donio proširenje službi lektora i akolita na sve krštene, muškarce i žene, papa Franjo otišao je toliko daleko da je potaknuo Crkvu na promišljanje i nastojanje u korist ustanove jedne nove službe u Crkvi – službe katehetâ. Tako je u svibnju 2021. godine, gotovo pedeset godina nakon mogućnosti koja je za to postojala još od pape Pavla VI. i njegova motuproprija *Ministeria quaedam*, u Katoličkoj Crkvi ustanovljena jedna nova laička služba. U prosincu iste godine objavljen je obred uvođenja u službu katehetâ i istaknuta su na razini sveopće Crkve neka okvirna usmjerenja koja bi trebala olakšati razlučivanje i donošenje inkulturiranih odredbi na razini biskupskih konferencija s ciljem da ta drevna služba zaživi u mjesnim Crkvama.

Motuproprij o jednoj „drevnoj službi”

Papa Franjo objelodanio je ustanovljenje službe katehetâ u apostolskom pismu u obliku motuproprija *Antiquum ministerium*²¹, dana 10. svibnja 2021. godine, na spomendan sv. Ivana Avilskog (Almodóvar del Campo, 6. siječnja 1499. ili 1500. – Montilla, 10. svibnja 1569.), španjolskog svećenika, propovjednika, mistika, skolastičkog teologa, misionara, podupiratelja crkvene reforme, osnivača nekoliko učilišta za obrazovanje mladih, prvog rektora Sveučilišta u Baezi, svetca i crkvenog naučitelja (Papa Benedetto XVI., 2012b). On je 1554. godine objavio katekizam *La Dottrina cristiana* podijeljen u četiri dijela, i to u tako jednostavnome, gotovo pjesničkom, jezičnom izričaju koji je omogućio njegovo lako memoriranje. Kako je istaknuo pročelnik Papinskog vijeća za promicanje nove evangelizacije mons. Fisichella (2021), odabir tog datuma nije slučajan. On obvezuje katehete da pronađu nadahnuće u svjedočanstvu svetca koji je svoj katehetski apostolat učinio plodnim, i to molitvom, proučavanjem teologije i jednostavnim prenošenjem vjere.

Sam naslov dokumenta je emblematičan jer stavlja točku na niz povijesnih i teoloških pitanja o službi kateheta, potvrđujući da ta služba seže u same početke kršćanstva, kako svjedoči i sv. Augustin u svojem djelu *De catechizandis rudibus* (XXVII, 53). Svoju

²¹ Originalni tekst dokumenta dostupan je na službenim stranicama Svete stolice: Francesco PP (2021). *Antiquum ministerium. Lettera apostolica in forma di Motu proprio con la quale si istituisce il ministero di catechista* (10 maggio), <https://www.vatican.va/content/francesco/it/motu_proprio/documents/papa-francesco-motu-proprio-20210510_antiquum-ministerium.html>. Pristupljeno 12. rujna 2022. Na istoj stranici dostupan je i hrvatski prijevod motuproprija koji prenosi i službena internetska stranica Hrvatske biskupske konferencije: Papa Franjo (2021). *Antiquum ministerium – Drevna služba. Apostolsko pismo u obliku motuproprija kojim se uspostavlja služba katehete* (10. svibnja), <<https://hbk.hr/papa-franjo-apostolsko-pismo-antiquum-ministerium-kojim-se-uspostavlja-sluzna-katehete/>>. Pristupljeno 12. rujna 2022.

motivaciju ustanovljene službe papa Franjo je opisao ovim riječima: „vjernost prošlosti i odgovornost za sadašnjost” (AM 5), a sve s ciljem oživljavanja poslanja Crkve u suvremenom svijetu, tako da se može računati na vjerodostojne, aktivne i raspoložive svjedoke u životu zajednice, koji su pravilno obučeni i obavljaju ovaj zadatak na „stabilan” način. „Zbog toga sam ustanovio *službu katehete*. Da kršćanska zajednica osjeti potrebu da probudi taj poziv i iskusi službu određenih muškaraca i žena koji, živeći od euharistijskog slavlja, mogu snažnije osjetiti strast za prenošenjem vjere kao evangelizatori.” (Papa Francesco, 2021e: 2)

Sadržajna kompozicija dokumenta

Apostolsko pismo *Antiquum ministerium* vrlo je kratak dokument. Sastoji se od samo jedanaest brojeva, što zapravo i odgovara samoj naravi motuproprija. Iako se izraz *motuproprij* obično rabi kao skraćena za ovakvu vrstu dokumenta, on se zapravo odnosi na način na koji ga papa izdaje, tj. kada on to čini na vlastitu inicijativu, a ne kao odgovor na pitanja ili molbe. Takvi su dokumenti obično zakonodavni akti u kojima papa uspostavlja ili mijenja crkveno pravo. Na konferenciji za novinare u povodu predstavljanja dokumenta mons. Fisichella (2021) podsjetio je da je dokument pripreman pet godina. Iako kratak, njegov se sadržaj artikulira u važne doktrinarne, ekleziološke, zakonodavne, pastoralne i katehetske naglaske. Može se podijeliti u četiri dijela koje možemo nasloviti: a) povijesno-crkvena memorija o službi katehetâ, b) ekleziološko-duhovna kontekstualizacija službe katehetâ, c) kanonsko utemeljenje službe katehetâ, d) pastoralno-organizacijske indikacije.

Prvi dio dokumenta (usp. AM 1–3) prikazuje određenu povijesno-crkvenu memoriju o laičkim službama u Crkvi, a posebno službi katehete, te opisuje kako se ona razvijala u povijesti Crkve, od kolikog je značenja za Crkvu, te kako ima svoje biblijsko utemeljenje. U kratkim bilješkama dokument podsjeća na svjedočanstva o tome kako je prva kršćanska zajednica (*semper et ubique*) prepoznala određeni oblik služenja vjernicima koji su se bavili prenošenjem kršćanske nauke. Osim toga, ovaj dokument podsjeća na pneumatološki princip koji je u osnovi svih službi u Crkvi, a one su vidljiv i opipljiv oblik izravna služenja kršćanskoj zajednici u njezinim brojnim izrazima (usp. AM 2). Potom se spominje nebrojeno mnoštvo žena i muškaraca koji su tijekom povijesti služili na katehetskom polju te tako ostavili osobni trag u poslanju Crkve (usp. AM 3).

Drugi, središnji i najopsežniji dio motuproprija (usp. AM 4–8a) usredotočen je na predstavljanje temeljnih koncilskih tvrdnji, novijih i relevantnijih naglasaka crkvenog učiteljstva, te nekih odlomaka iz *Zakonika kanonskog prava* i *Katekizma Katoličke Crkve* o predanosti vjernika laika evangelizaciji, činjenici da se ona po definiciji odvija u „svjetovnim” uvjetima, te jedinstvenoj važnosti službe katehetâ koju obavljaju laici. Katehetska se služba, dakle, razlikuje od one akolita i lektora po tome što ponajprije preuzima izvanliturgijsku funkciju, koja se prikladnije podudara s laičkim pozivom. Osim toga, ovo svojevrsno upozorenje protiv klerikalizacije sugerira rezervaciju zaređene službe isključivo za muškarce, ali ne zato što gaji prikriveni šovinizam ili zastarjele poglede na spolove. Umjesto toga, kao što sugerira odgovor pape Franje na rasprave o đakonisama na sinodi o Amazoniji (usp. QA 100), on vidi borbu za ređenje žena kao moguću devalvaciju laičkog staleža i specifičnog doprinosa žena Crkvi i svijetu (Papa Franjo, 2021b). Prema tome, stavovi koji klerikalni stalež shvaćaju kao „viši ili bolji” pogrešno shvaćaju ekleziologiju koja vrednuje zajedništvo različitih zvanja koja doprinose životu i poslanju Crkve na komplementarne načine.

Služba katehete, dakle, „poprima svoj karakter unutar drugih službi koje već postoje u kršćanskoj zajednici” (AM 6), a posebne uloge katehete definiraju se u skladu s etapama katekumenata s time da se etapa mistagogije ovdje „utapa” u permanentni odgoj vjere. Iznenadujuće, nedostaje i faza predevangelizacije čiju važnost katehetski znanstvenici naglašavaju od druge polovice 20. stoljeća (Pedraza, 2021). Donosi se potom opis identiteta katehete i važnost ministerijalne dinamike njegove službe u susretu sa suvremenom kulturom. Nadahnjujući se na novom *Direktoriju za katehezu* (2020), navodi se kako je kateheta „istodobno svjedok vjere, učitelj i mistagog, pratitelj i pedagog koji poučava u ime Crkve” (AM 6; DK 113). On taj svoj identitet treba razvijati molitvom, proučavanjem i sudjelovanjem u životu župne zajednice prema pastoralnim zahtjevima koje utvrđuje mjesni ordinarij. Kateheta mora ne samo naviještati i poučavati, već i „hodati uz” one koje katehizira, što uključuje praćenje i vodstvo. Svjedočanstvo svetog života bitno je za plodnost njegova pristupa koji smjera oblikovanju osobe kako bi postala aktivni sudionik zajednice. Broj sedam motuproprija služi kao most prema normativnom dijelu dokumenta, te aludira na dalekovidnost svetog pape Pavla VI. koji je apostolskim pismom *Ministeria quaedam* uspostavio službe lektora i akolita prepuštajući mogućnost biskupskim konferencijama da uspostavljaju i druge službe, među kojima se spominje i služba kateheta. Prvi dio broja osam potvrđuje da služba kateheta ima „snažne značajke poziva koji od biskupa zahtijeva odgovarajuće razlučivanje” (AM 8a) što onda postaje očitim u slavlju obreda uvođenja u službu kojem prethodi verifikacija temeljnih dispozicija i specifična katehetska formacija.

Kanonsko utemeljenje službe katehetâ donosi se u trećem dijelu apostolskog pisma (usp. AM 8b). Nakon izjave o utemeljenju slijedi napomena o skoroj objavi *Reda uvođenja u službu katehetâ*. Služba se katehetâ time pridružuje postojećoj lepezi službi u Crkvi, tj. onima koje proizlaze iz sakramenta svetog reda i temelje se na njemu, te onima koje nisu ukorijenjene u sakramentu svetog reda, nego u sakramentima kršćanske inicijacije (osobito krštenja i potvrde) i koje se upravo zbog toga definiraju kao „laičke službe”²². Motuproprij *Antiquum ministerium* definitivno povezuje katehetsku službu s biskupom – osobito u procesu razlučivanja poziva i definiranja potreba mjesne Crkve. Ustanovljeni kateheta stoga mora biti spreman obnašati svoju službu gdje god se to pokaže potrebnim, a pritom treba biti motiviran istinskim apostolskim entuzijazmom (usp. AM 8). Kako ističe Pedraza (2021), ova se uputa lakše može zamisliti ostvarenom u područjima s malo svećenika, gdje bi biskup mogao poslati ustanovljene katehete da preuzmu vodeće uloge u crkvenim zajednicama.

Posljednji dio motuproprija (usp. AM 9–11) donosi poziv pape Franje upućen biskupskim konferencijama u kojem se izriču njihove ingerencije i dužnosti u pogledu oživotvorenja i kontekstualizacije službe katehetâ u mjesnim Crkvama. Slijedeći, dakle, drevnu

²² Među laičkim službama pravi se daljnja razlika između onih koje obnašaju vjernici na temelju privremenog odabira i ustanovljenih službi, koje odgovaraju onim crkvenim službama koje Crkva službeno priznaje i dodjeljuje, s posebnim liturgijskim obredom. Kao što je prethodno istaknuto, do 2021. godine postojale su u Crkvi dvije ustanovljene službe: lektora i akolite. One u nas, ali ni općenito u Crkvi, nisu baš zaživjele. „Čini mi se da je postkonzilska Crkva u ovoj stvari pošla u dva različita smjera od kojih je svaki na svoj način nedostatan i nedorečen. Prvo, uvedene su dvije (postavljene) službe otvorene laicima (lektorat i akolitat) koje u praksi nisu zaživjele ili jedva da su zaživjele. S druge strane, dopušteno je da neki laici ‘privremenim odabirom’ vrše službu čitača ili pak akolita kao izvanredni djelitelji pričesti.” (Pažin, 2017: 4) Ovim se službama od svibnja 2021. godine pridružuje i služba katehete kao trajna laička služba. Moguće je da i ona doživi istu sudbinu, ali i da bude poticajem brojnim pozitivnim pomacima u tom smislu (Brandolini, 1992; Vitali, 2022).

tradiciju Crkve, (post)koncilsko crkveno učiteljstvo²³, rezultate suvremenoga katehetskog pokreta kao i rada posebne biskupske sinode za panamazonijsko područje, papa Franjo gotovo je pola stoljeća od završetka Drugoga vatikanskog koncila ustanovio službu katehetâ pozivajući pritom biskupske konferencije da odrede postupak formacije te norme i kriterije za pristup toj laičkoj službi kako bi ona zaživjela u prikladnim oblicima (usp. AM 9). U skladu s tom odlukom službu kateheta moguće je povjeriti svim prikladnim vjernicima, muškog ili ženskog spola, koji su primili sakramente krštenja i potvrde i kojima su prepoznate specifične karizme (Papa Franjo, 2021a). Iako se ne odnosi na sve katehete, taj dokument označuje prekretnicu u poimanju katehetske službe u Crkvi. Motuproprij *Antiquum ministerium* u biti je jedan znak poštovanja, zahvalnosti i oprosta; jedan poziv na kvalifikaciju i suradnju u suodgovornosti; jedno obećanje u vidu veće pomoći biskupa i svećenika (Meddi, 2021). Ako ova odluka i poticaj pape Franje nađu odjeka, u crkvenim će se zajednicama moći računati na neki oblik stabilnoga katehetskog služenja.

Neki važni sadržajni naglasci motuproprija o drevnoj službi katehetâ

Analiza motuproprija *Antiquum ministerium* upućuje na neke važne naglaske njegova sadržaja koje je potrebno dodatno protumačiti. Prije svega u osnovi motuproprija stoji obnovljena vizija Crkve iz koje izvire identitet kateheze i kateheta. Služba kateheze i njezini služitelji – katehete izvor svojeg identiteta trebaju tražiti baš u tom izvoru, tj. u obnovljenom licu Crkve koje krase služenje svih njezinih članova. Svako udaljavanje od tog izvora zamućuje jasnoću i otežava ostvarivanje crkvenog poslanja. U tu ekleziološku perspektivu treba staviti i razumijevanje kateheze u životu Crkve. Drugim riječima, kateheza sudjeluje u zadaći koju je sam Isus povjerio svojim učenicima da svim narodima i u svim vremenima naviještaju neizmijerno blago njegova nauka i učine njegovim učenicima sve narode (usp. Mk 16, 15; Mt 28, 19–20). Kateheza stoga treba odgovoriti temeljnom pozivu za prenošenje Kristove objave u suvremenom svijetu ukorjenjujući se u živoj tradiciji Crkve (usp. KKC 13; DC 25). Neki autori u ovome vide prevelik naglasak na razumijevanju kateheze kao poučavanja koji zanemaruje dinamični proces odgoja vjere (Filipović, 2023). Ta se napomena, utvrđena tekstnom analizom dokumenta, može odnositi i na novi *Direktorij za katehezu* (Ruta, 2023a; Montisci, 2023). U slučaju motuproprija dokaz su tomu „bibliografske” indikacije povezane s formacijom katehetâ, a one su uglavnom doktrinarne i teološke naravi, osim u broju 8 koji spominje nužnost pedagoške formacije kateheta. U praksi, međutim, odlučujuću ulogu ima kateheta jer upravo o njemu ovisi hoće li katehetski susret biti ostvaren kao generativni proces ili transmisijski nastavni sat.

U tom smislu potrebno je razumijevati službu katehetâ u cjelokupnoj artikulaciji Božjeg naroda, jer ustvrditi da u zajednici Crkve postoje neke osobe koje su pozvane obnašati službu koju Crkva ustanovljuje i nakon razlučivanja poziva i razdoblja formacije (koja u odnosu na elemente formacije ostalih kateheta, ovdje nije specificirana) podjeljuje – znači da biti uveden u službu katehetâ zahtijeva jedan poseban način služenja, svojstven samo nekim vjernicima, koji odgovara sasvim određenoj svrsi. Smisao motuproprija sastoji se,

²³ Campagnoli (2010) ističe tri glavna naglasaka postkoncilskog učiteljstva u tom kontekstu. Prije svega tu je jednakost među svim vjernicima bez obzira na službe koje obavljaju; zatim razlika između svjetovne naravi istoga, vlastite laicima dok traže kraljevstvo Božje i zalažu se oko njegova ostvarenja izravno se baveći „svjetovnim” stvarima kao i „svjetovne” dimenzije, vlastite cijeloj Crkvi, jer je uronjena u svijet i poslana u njega; te naposljetku pravo i dužnost laika da svojim pastirima izraze osobno mišljenje o onome što se tiče dobra Crkve.

dakle, u tome da pokaže kako je, uz uloge koje imaju dijecezanski biskup, svećenici, roditelji, tj. inicirani vjernici, u pogledu evangelizacije i kršćanske formacije, potrebno prepoznati znatnu „prisutnost vjernika laika koji se, snagom vlastita krštenja, osjećaju pozvanima surađivati u službi kateheze” (AM 5; usp. ZKP kan. 225) na temelju posebnog dara koji žele staviti trajno u službu zajednice. I premda će se ekleziološki aspekti razvoja službi u Crkvi morati još proučavati, dokument je sasvim jasno usmjerio potrebu prepoznavanja poziva i udjeljivanja stabilnosti utemeljenoj službi katehetâ. Ta je potreba višestruko motivirana: biblijski, teološko-povijesno, pastoralno i misionarski. Površnim čitanjem dokumenta može se činiti kako možda prevladavaju pastoralni razlozi (u vidu ustanovljenja službe radi po-manjkanja zaređenih službenika), no služba se katehete ne utemeljuje kao zamjenska služba, već kršćanski originalna i potrebna služba. Naime, tko primi ovu službu, ne postaje zamjena za svećenika, nije „umanjeni svećenik” niti zamjenjuje njegovu katehetsku zadaću. Može se očekivati da će u tu svrhu biti nužno obratiti pozornost na potrebu specifične naobrazbe kandidata za službu katehetâ, koju treba kontekstualno osmisliti (Bissoli, 2021). Papa Franjo ovom ustanovom nove službe na razini sveopće Crkve želi zapravo potaknuti aktivnu participaciju vjernika laika u evangelizacijskom poslanju Crkve dajući joj tako normativno značenje. Prema mišljenju mons. Fisichelle (2021), to pruža još konkretniji poticaj velikom impulsu koji je dao Drugi vatikanski koncil, a koji je posljednjih desetljeća znatno obogaćen ne samo doprinosima crkvenog učiteljstva već i stvarnim zalaganjem laika u Crkvi i svijetu.

„Možemo računati na brojne laike, premda to još nije ni približno dovoljno, koji imaju duboko ukorijenjen osjećaj zajedništva i odlikuju se velikom vjernošću u ispunjavanju zadaća na polju karitasa, kateheze, slavljenja vjere (*Evangelii gaudium*, 102). Iz toga slijedi da primanje neke laičke službe kao što je služba katehete snažnije naglašuje misijsko zalaganje, svojstveno svakoj krštenoj osobi. Nju se ima izvršavati u potpuno laičkom obliku, ne upadajući u bilo kakav oblik klerikalizacije.” (AM 7)

Prema tome, kateheta koji je uveden u službu nije više samo osoba koja obavlja neku zadaću u katehetskom pastoralu, već je nositelj službe koja proizlazi iz sakramenata kršćanske inicijacije, te stoga sudjeluje u *munus docendi* na temelju posebnog poziva koji je prepoznat, priznat i zbog kojeg treba biti primjereno formiran za katehetsko služenje (usp. AM 5, 8). Naglašavanje laičke službe kateheta u spomenutom dokumentu skriva, međutim, određenu problematiku. Naime, otkriće da je kateheta priznat kao nositelj ustanovljene crkvene službe ni na koji način ne podrazumijeva potrebu da se naglašava njezina laička narav. A ako se već i ističe, potrebno je da se u praksi nadiđe „klerikalističko isticanje razlika u narodu Božjem” (Filipović, 2023: 22). U konačnici, kako ističe Oliva (2021), potrebno je da se vrednovanje novih službi suoči s izazovom prenošenja ljepote istinskoga kršćanskog poziva kao i njegovim unaprjeđenjem kako bi se omogućilo svakom kršćaninu da svojim zalaganjem i karizmama izgrađuje crkvenu zajednicu²⁴. Da bi to bilo uistinu moguće, Gri-

²⁴ Tamo gdje postoji potreba Duh Sveti izliva karizme. To od Crkve zahtijeva sposobnost otvaranja putova Duhu Svetom, kako bi imala povjerenja i konkretno dopustila razvoj izrazito laičke „crkvene kulture” koja joj je svojstvena (QA 94). Ustanovljena služba kateheta trebala bi doprinijeti i tomu cilju. Čini se, međutim, da su ova isticanja pomalo prenaplašena. Smatramo važnim istaknuti kako ističe Filipović (2023: 22): „Poziv na evangelizaciju i njezino konkretno ostvarivanje nije ni laički ni klerički, već jednostavno kršćanski. Stoga bi bilo potrebno produbiti teologiju krštenja i potvrde kao zajedničkog temelja poslanja, svih poziva, službi i zadaća u Crkvi.”

llo (2021) ističe kako je potrebno je prevladati poimanje Crkve 19. stoljeća, viđenje koje je rigidno i *inaequalis*, a koje se krije ne samo iza Kodeksa iz 1917. godine već i onog iz 1983. godine. Sve je jasnije da će bez sveobuhvatne reforme crkvenog zakonodavstva, koja nadilazi epizodnu intervenciju modifikacije pojedinih paragrafa, čak i najjasniji i najotvoreniji dokumenti biti podvrgnuti opetovanom čitanju koje je gotovo uvijek minimalno učinkovito, često inertno, a katkad i paralizirajuće u svojem izvršnom aspektu.

Kako proizlazi iz sadržajne analize motuproprija, *Zakonik kanonskog prava* spomenut je u odnosu na tri tematike, a da se pritom ne upućuje i na kakvu potrebu promjena. Ne ulazeći u dublju analizu, čini se kako su kanoni 773 do 708 koherentni s novoustanovljenom službom kateheta i predstavljaju ključ za njezino razumijevanje. Cilj je prema navedenim referencijama u dokumentu samo podsjetiti kako: a) briga za odgoj u vjeri, pod vodstvom legitimne crkvene vlasti, odnosi se na sve članove Crkve, a prije svega na roditelje koji, prema kanonskom pravu, imaju stvarnu pravnu „obvezu” odgajati svoju djecu u vjeri i u prakticiranju kršćanskog života (usp. ZKP kan. 774); b) zalaganje u evangelizacijskom poslanju Crkve predstavlja stvarno pravo za vjernike laike, koje je na određeni način sada priznato i zajamčeno (usp. ZKP kan. 225); c) sudjelovanje u tom poslanju, u okviru neke posebne službe, zahtijeva adekvatnu formaciju (usp. ZKP kann. 231, 409). Postoji, međutim, kako ističe Cesarini (2021), potreba za daljnjim pojašnjavanjem kanonskih profila laičkih službi u Crkvi, pa tako i laičke službe katehetâ. Upravo stoga se s pravom može reći kako je razvoj poimanja i ostvarivanja crkvenih službi objavom apostolskih pisama u obliku motuproprija u siječnju i svibnju 2021. godine obogaćen, ali i potencijalno izložen daljnjim promišljanjima (Montisci, Biancardi, Bissoli, Lourdunathan, Pastore, Ruta i Zulaica, 2021; Meddi 2021).

Oba dokumenta, *Spiritus Domini* i *Antiquum ministerium*, priznaju isto nadahnuće pozivajući se na apostolsko pismo pape Pavla VI., *Ministeria quaedam*. Osim toga, ta dva dokumenta predstavljaju nadogradnju i usmjeravaju na djelovanje kroz nove procese institucionalizacije crkvenih službi u duhu ekleziologije Drugoga vatikanskog sabora i razvoja sinodalnog lica Crkve. Što se tiče kateheze, rezultat je to dugog niza postkoncilskih nastojanja, čitanja znakova vremena i potrebe za autentičnim svjedocima vjere, učiteljima, mistagogizima, pratiteljima i odgojiteljima – katehetama.

Navedeni naglasci odgovaraju zapravo na dvostruku potrebu: dati novi život posebnoj pastoralnoj djelatnosti koja je kateheza i kroz nju djelovati na reformi crkvenog tijela u kojem vjernička zajednica poprima istinsku kršćansku fizionomiju, postaje, da se izrazimo rječnikom pape Franje, poliedar „koji odražava konvergenciju svih njegovih dijelova, od kojih svaki zadržava svoju originalnost” (EG 236) izbjegavajući tako održavanje rezerviranih piramidalnih pozicija koje nisu u službi Kraljevstva Božjega (Alberich, 2002). Kako se to isto ne bi dogodilo i samim katehetama koji su uvedeni u službu, preporučuje se da oni formiraju zajednicu koja će sazrijevati u službi cijele mjesne Crkve, u slobodi od bilo kakvog oblika autoreferencijalnosti, odolijevajući tako napasti ograničenja u vlastite crkvene stvarnosti (Fisichella, 2021).

No, je li za to bilo potrebno ustanoviti novu službu u Crkvi? Grillo (2021) smatra da nije, jer baš kao što se i dalje službe lektora i akolite „čuvaju” za kandidate svetog reda, tako se služba katehete „čuva” za laike kojima se uskraćivanjem javnog priznanja i stabilnosti službe niječe svojstvenost koju jedna ustanovljena služba ima u Crkvi. To, međutim, ne znači da tako mora i ostati. I dok biskupske konferencije pripremaju potrebno za aktualizaciju službe katehetâ u mjesnim kontekstima, na razini sveopće Crkve definiran je liturgijski obred njihova uvođenja u službu.

Uvođenje u službu katehetâ

Kako je bilo najavljeno pri ustanovljenju službe kateheta, Kongregacija za bogoštovlje i disciplinu sakramenata (2021b) objavila je na spomendan sv. Franje Ksaverskog, 3. prosinca 2021. godine, Red uvođenja u laičku službu kateheta, tj. latinsko tipsko izdanje pod naslovom *De institutione catechistarum* (Congregatio de Cultu Civino et Cisciiplina Sacramentorum, 2021b) s napomenom da prijevod i moguće prilagodbe prirede i odobre biskupske konferencije, te da se one objave nakon što ih potvrdi spomenuta Kongregacija. Obred postavljanja katehetâ u službu stupio je na snagu 1. siječnja 2022. godine. U skladu s izrekom *lex orandi lex credendi*, on bi trebao pružiti još više teoloških uvida u ovu „novu” službu koja ima novozavjetno utemeljenje. Kako se ističe u završnom dokumentu *Sinode o sinodalnosti*, predviđeni obred uvođenja u tu službu oblikuje osobu i definira njezin način sudjelovanja u životu i poslanju Crkve (usp. DFS 75).

Tijek reda obreda

Prema latinskom originalu, obred može predvoditi biskup ili delegirani svećenik, a može se odvijati tijekom euharistijskog slavlja ili za vrijeme Službe riječi. Ako se postavlja-nje²⁵ katehetâ u službu slavi unutar euharistijskog slavlja, prethodno treba pripremiti Rimski pontifikal, križeve koji će se predati katehetama pri uvođenju u službu, sjedište za biskupa i ona za katehete (usp. DIC 1). Tom se prigodom može uzeti obrazac mise za crkvene službenike, ili za laike, ili za evangelizaciju naroda, ili za novu evangelizaciju. Pritom se mogu odabrati vlastita čitanja ili pak ona mise blagdana ili svetkovine, koristeći se pritom bijelom ili svečanom liturgijskom bojom, te mijenjajući, osobito u određenim molitvama, vrstu ili broj, prema okolnostima. Kako se ističe u opisu obreda (usp. DIC 2), dolikuje da biskup postavi katehete u župi u kojoj su ustrajno djelovali i gdje su poznati samim vjernicima. Početni obredi i bogoslužje riječi, uključujući i navještaj evanđelja, obavljaju se na uobičajeni način.

Kongregacija za bogoštovlje i disciplinu sakramenata (2021b) dala je na izbor nekoliko čitanja iz Starog i Novog zavjeta (usp. DIC III. Poglavlje) koja se mogu odabrati za Službu riječi, u euharistijskom slavlju ili izvan njega (Tablica 1).

Struktura obreda zahtijeva, nakon liturgije Riječi, određeno poticajno obraćanje predvoditelja kandidatima, poziv na molitvu, tekst blagoslova i predaju raspela. Nakon što se, dakle, navijesti evanđelje, biskup sjedne, uzima mitru i prema potrebi štap, a đakon ili svećenik imenovan za tu svrhu poziva kandidate govoreći: „Neka pristupe koji imaju biti postavljeni u službu katehetâ.” Kandidati, prozvani poimence, pojedinačno odgovore: „Evo me.” (DIC 5), dođu pred biskupa, iskažu mu poštovanje te odu do sjedala koja su postavljena na prikladnom mjestu i raspoređena tako da ih ostali vjernici mogu dobro vidjeti. Potom biskup održi homiliju u kojoj se pri kraju obraća katehetama podsjećajući ih na

²⁵ Prema *Zakoniku kanonskog prava* povjeravanje crkvene službe može se upriličiti: „slobodnim podjeljivanjem koje vrši mjerodavna crkvena vlast; postavljanjem koje ona daje ako je prije obavljeno predlaganje; potvrđivanjem ili dopuštanjem koje ona čini ako je prije obavljen izbor ili molbeni izbor; napokon, samim izborom i prihvaćanjem izbora od izabranoga, ako se ne zahtijeva potvrda izbora.” (ZKP kan. 147) U svakom slučaju, nijedna se crkvena služba ne može postići bez kanonskog povjeravanja. To je pojedinačni pravni akt kojim mjerodavna crkvena vlast, u skladu s kanonskim propisima, povjerava neku crkvenu službu osobi koja je kanonski prikladna. Za službu kateheta odabrano je, dakle, postavljanje (lat. *per institutionem*) nakon predlaganja (lat. *praesentatio*) kandidata (Brkan, 1995).

STARI ZAVJET	Izl 3, 1–6. 9–12: „Bit ću s tobom.” Iz 52, 7–10: „Svi krajevi svijeta vidješe spasenje Boga našega.” Mudr 13, 1–9: „Ako su bili kadri steći toliko spoznaje da mogu svemir istraživati, koliko su lakše mogli otkriti Gospodara svega toga!”
RESPONZORIJALNI PSALMI	Ps 15, 1–2a, 5. 7–8. 11: „Ti si, Gospodine, baština moja.” Ps 18, 2–3. 4–5: „Po svoj zemlji razliježe se jeka njihova.” Ps 99, 2.3.4.5: „Njegov smo narod i ovce paše njegove.”
NOVI ZAVJET	Dj 18, 23–28: „Apolon je snažno pobijao Židove javno pokazujući iz Pisama da Isus jest Krist.” 1 Kor 1, 22–31: „Mi propovijedamo Krista rassetoga.” Fil 4, 4–9: „Što je god čisto, to neka vam je u srcu.”
ALELUJA I REDAK PRIJE EVANĐELJA	Iv 8, 12: „Ja sam svjetlost svijeta, govori Gospodin, tko za mnom ide, imat će svjetlost života.” Iv 12, 26: „Ako mi tko hoće služiti, neka ide za mnom. I gdje sam ja, ondje će biti i moj služitelj.”
EVANĐELJA	Lk 12, 39–48: „Kome je god mnogo dano, od njega će se mnogo iskati.” Iv 12, 44–50: „Ja – Svjetlost – dođoh na svijet da nijedan koji u mene vjeruje u tami ne ostane.”

Tablica 1. Biblijska čitanja tijekom obreda uvođenja katehetâ u službu

poslanje što ga je Isus Krist povjerio svojim apostolima na dan Pedesetnice, ostvarivanje tog poslanja tijekom povijesti Crkve i djelovanje Duha Svetoga koji ne prestaje obogaćivati Crkvu raznolikošću svojih karizmi. Osim toga, predlaže se da biskup u govoru podsjeti na trostruku Kristovu službu (proročka, kraljevska i svećenička) u kojoj sudjeluju svi kršteni- ci. Slijedi isticanje posebnog poziva katehetâ za obavljanje službe koju je ustanovila Crkva, kako bi oni koji su već posvećeni radu u kršćanskoj zajednici, mogli živjeti apostolski duh s velikim entuzijazmom, po primjeru onih muškaraca i žena koji su pomagali Pavlu i dru- gim apostolima u širenju evanđelja. Prigodno obraćanje predlaže se zaključiti poticajem na prakticiranje dubokoga molitvenog života, izgrađivanja u zdravom nauku i ostvarivanja poslanja s apostolskim žarom i u bratskom duhu. U završnom dijelu poticajnog govora slijedi kratak opis službe katehetâ, njihovih zadaća, ali i identiteta.

„Osobe koje su se možda udaljile, ponovno ćete vraćati Crkvi; u prenošenju Božje riječi intenzivno ćete surađivati; neprestano ćete njegovati osjećaj za mjesnu Crkvu, čija je župa poput stanice. Kao vjerni svjedoci, učitelji i mistagozi, pratitelji i odgojitelji koji poučavate u ime Crkve, morate udružiti svoj rad sa zaređenim službenicima u različitim oblicima apostolata, bivajući odgovorni za poslanje koje je Krist povjerio Crkvi, uvijek spremni odgovoriti svakome tko od vas traži razlog nade koja je u vama.” (DIC 6)²⁶

Središte ove poruke je poziv na suradnju kateheta sa zaređenim službenicima u raznim oblicima apostolata, poziv na odgovornost i njegovanje osjećaja za Crkvu. Njihovo se služenje opisuje u vidu služenja Božjoj riječi, poučavanja, ali i argumentiranja razloga vjerovanja te „vraćanja” osoba koje su se udaljile u crkveno zajedništvo. Sve su to katehete pozvani živjeti i činiti kao svjedoci, učitelji, mistagozi i pratitelji. Nakon nagovora biskup i svi vjernici ustanu. Potom biskup, odloživši štap i mitru, sve prisutne pozove na molitvu za blagoslov odabranih kandidata kako bi, poduprti milošću krštenja, mogli vjerno služiti u Crkvi (usp. DIC 7). Za to vrijeme kandidati pred njim kleče, a nakon kraće tišine biskup moli blagoslovnu molitvu nad katehetama kako bi mogli vjerno živjeti svoje krsno poslanje, surađivati s pastirima Crkve i u različitim oblicima apostolata izgrađivati Božje Kraljevstvo (usp. DIC 8). Nakon tog dijela obreda svi sjednu. Biskup najprije uzima mitru, a kandidati ustaju i prilaze biskupu, koji svakomu od njih predaje križ, govoreći kako je on znak vjere, katedra istine i ljubavi Kristove čiji je život, nauk i riječ kateheta pozvan navješćivati (usp. DIC 9). U međuvremenu, pogotovo ako ima mnogo kandidata, može se pjevati Psalam 98 ili neka druga prikladna pjesma. Kada se to završi, misa se nastavlja na uobičajeni način, bilo Vjeronanjem, ako ga treba moliti, ili molitvom vjernika, u kojoj se upućuju posebne prošnje za novopostavljene katehete.

Drugi način postavljanja katehetâ u službu može se slaviti tijekom Službe riječi. Tom prigodom slavlje može započeti antifonom ili prikladnom pjesmom, koja prethodi biskupovu pozdravu (usp. DIC 11–12). Potom biskup, u liturgijski primjerenom ruhu, na početku pozdravi nazočne i moli zbornu molitvu u kojoj ističe važnost služenja i moli s nakanom da katehete prime s krotkošću službe „vještinu u djelovanju i postojanost u molitvi” (DIC 13).

Slijedi Služba riječi i obred postavljanja kateheta kao u euharistijskom slavlju (usp. DIC 4–9). Obred završava molitvom vjernika i molitvom Gospodnjom, te završnim blagoslovom. Obred uvođenja u službu, zbog stabilnosti, tipične za ustanovljene službe, ne može se ponoviti. Međutim, obnašanje službe mora biti regulirano trajanjem, sadržajem i načinom od pojedinih biskupskih konferencija (usp. AM 8–9; Lett. 3). Na kraju svakog mandata služba se, međutim, može produljiti. Obnova mandata može se upriličiti tijekom liturgijskog obreda u zajednici djelovanja katehete i u kontekstu podjeljivanja godišnjeg mandata ostalim katehetama, no specifične smjernice trebaju odrediti biskupske konferencije i mjesni ordinarij.

²⁶ „Hómines longe fortásse versántes, ad Ecclésiam adducétis; in verbo Dei tradéndo, impénse cooperabímíni; sensum ecclésiæ locális, cuius paroécia velut cèllula est, constánter colétis. Fidei testes, magístri et mystagógí, cómites et pædagógí in nómine Ecclésiæ docéntes, operam vestram consociáre debébitis cum mínistris ordinátis in váriis apostolátus formis, corresponsábiles missiónis a Christo Ecclésiæ commíssæ, semper paráti ad respondéndum omni poscénti vos ratióne de ea quæ in vobis est spe.” (Congregatio de cultu divino et disciplina sacramentorum, 2021b: 6). Prijevod dijela obrednog teksta za potrebe ovog rada pripremili su fra Jure Hrgović, OFM i autorica.

Kateheta prema obrednom slavlju uvođenja u službu

Prema iskazu kardinala Rochea (Lett. 2021a), objavljivanje obreda postavljanja u službu katehetâ nudi daljnju priliku za razmišljanje o teologiji službi, a ono je potrebno kako bi se došlo do organskog viđenja različitih ministerijalnih stvarnosti u Crkvi. Na tu povezanost upućuje i tijek obreda koji je vrlo sličan postavljanju čitača i akolita (Kongregacija za bogoštovlje, 1987). U skladu s izričajem *ut legem credendi lex statuat supplicandi* (Babić, 2002: 106), tj. način (zakon) moljenja određuje obvezatan način (zakon) vjerovanja, važno je istaknuti neke naglaske koji proizlaze iz opisa obrednog slavlja.

U liturgiji Riječ naviješta ono što se u činu zbiva, odnosno ostvaruje, te daje smisao liturgijskom zbivanju (Crnčević i Šaško, 2011). Liturgijsko slavlje dobiva snagu od Božje riječi, Božja se riječ obogaćuje tumačenjem i po Božjoj se riječi u bogoslužju posadašnjuje spasenje ostvareno u Kristu (Pažin, 2011). Upravo bi tomu trebala poslužiti i predložena liturgijska čitanja. Navedeni biblijski tekstovi upućuju na svojevrstu biblijsku podlogu tumačenja službe katehetâ u današnje vrijeme koje se želi prije svega staviti u perspektivu služenja. Osim toga istaknut je kriterij trinitarnog kristocentrizma kao i misijske usmjerenosti te službe koja se nadahnjuje primjerima života i djelovanja apostolske Crkve.

Liturgijske molitve navedenomu pridodaju još neke važne aspekte. Prije svega, ako se usmjerimo na sadržaj poticajnih riječi koji prethodi blagoslovnoj molitvi, nailazimo na isticanje teološkoga, točnije pneumatološkog i ekleziološkog aspekta stalne službe katehetâ kojoj je izvor u posebnom zvanju. Ono se ostvaruje na temelju sudioništva u trostrukoj Kristovoj službi svećenika, proroka i kralja, kroz aktivnu participaciju u životu i djelovanju crkvene zajednice i pod zakonitim vodstvom njezinih pastira s kojima kateheta treba surađivati u duhu služenja. To njegovanje osjećaja za Crkvu i ostvarivanje službe u apostolskom duhu uključuje ozbiljnu zauzetost oko duhovnog života kojem se uz zahtjev svjedočenja daje prvenstvo. Tek se potom navodi kako kateheta može ostvarivati svoju službu u raznim oblicima koji karakteriziraju njegov katehetsko-pedagoški pristup (poučavanjem, praćenjem, odgojem, uvođenjem u tajne kršćanskog života), ali za to mora razvijati potrebne relacijsko-komunikacijske vještine kako bi mogao iz osobnog iskustva prenositi razloge nade i „zdrav” crkveni nauk vješto kombinirajući pritom zahtjev svjedočenja kršćanske ljubavi s nužnošću prenošenja istine evanđelja.

Navedeni aspekti (teološki, pneumatološki, ekleziološki, misijski, duhovni, katehetsko-pedagoški i relacijsko komunikacijski) jesu temelji na kojima kateheta može i treba izgrađivati svoj identitet koji je složen te zahtijeva višestruke kompetencije. Iako navedeno zahtijeva dublju analizu, na temelju do sada iznesenog možemo ipak ustvrditi kako konstitutivni elementi i sadržaj obreda predstavljaju okvir unutar kojeg se, uz poštovanje svega navedenog u svezi s tim pitanjem u crkvenim dokumentima i aktualnim znanstvenim istraživanjima, može promišljati u pronalaženju inkulturiranih kriterija za opis službe kao i same formacije kateheta u mjesnim Crkvama. U svakom slučaju, nije riječ se o funkcionalnom razumijevanju službe katehetâ koje bi se ograničavalo na obavljanje određene katehetske zadaće. Umjesto toga, ono što se predlaže jest šira ministerijalna uloga, ukorijenjena u krštenju, čije različite zadaće proizlaze iz sveobuhvatnoga evangelizacijskog poslanja Crkve koje treba pronaći inkulturirani izraz.

Inkulturacija službe katehetâ

U procesu provedbe smjernica Drugoga vatikanskog koncila, uspostava službe katehetâ korak je od velike važnosti. On je na normativnoj razini postignut nakon proširenja službi lektora i akolita na sve krštene, muškarce i žene. Već je prethodno istaknuto, kako službe lektora i akolita nisu u Crkvi zaživjele u pravom smislu te riječi, tj. na liniji intencija crkvenog učiteljstva koje su od sedamdesetih godina prošlog stoljeća bile na snazi. Hoće li se isto dogoditi i sa službom kateheta koja je ustanovljena motuproprijem *Antiquum ministerium*, ovisi o mnogim čimbenicima u konkretnim situacijama života i djelovanja mjesnih Crkava.

Smjernice na razini opće Crkve

Institucija službe kateheta ne namjerava uvesti neku novu funkciju u Crkvi, već je usmjerena na pretpostavku i vrednovanje onoga što zapravo mnogi već rade po pitanju prvog navještaja evanđelja, kršćanske inicijacije i trajnog odgoja u vjeri. Cilj je, dakle, da se među katehetama koji služe u tom smislu neki posvema posvete toj službi, ali ne s ciljem stjecanja moći, već kako bi svojim svjedočenjem i brižnom prisutnošću povećali značenje te službe koju obnašaju i mnogi drugi (usp. AM 7). Prepoznavanje pozvanih u službu katehetâ morat će, međutim, odgovarati određenim kriterijima koji nisu do kraja definirani na razini opće Crkve. Iz toga mogu proizaći nemale poteškoće, ali i znatni doprinosi za razvoj inkulturiranoga evangelizacijskog poslanja Crkve.

Na općecrkvenoj razini donesene su neke temeljne smjernice koje se mogu razumjeti u dinamici binoma „neki – svi”. Naime, kako bi se izbjegli nesporazumi, Kongregacija za bogoslužje i disciplinu sakramenata objavila je u prosincu 2021. godine Pismo predsjednicima biskupskih konferencija (Lett.) koje potpisuje kardinal Roche. U njemu se donose odredbe o slavlju postavljanja katehetâ u službu kao i neke napomene o naravi te službe, identitetu onih koji joj ne bi trebali pristupiti kao i o temeljnim karakteristikama i kriterijima pripuštanja kandidata u službu. Osim toga, spomenuto Pismo donosi i odredbu kako služba katehete „mora biti regulirana u trajanju, sadržaju i načinu izvršavanja” (Lett. 3). Ističe se i kako službu katehetâ karakteriziraju *stabilnost*, *opsežnost* i *diferenciranost* (Lett. 1). Kako ističe Ambrose (2021: 113): „Riječ ‘ustanovljeni’ (nezaređeni) podrazumijeva stabilnost i označava da se oni koji su ustanovljeni ne smatraju zaređenima, što samo po sebi pripada klericima.”

Ustanovljena služba kateheta stabilna je u dvostrukom smislu. Kao prvo, stabilnost službe osigurava da ona bude trajno dostupna mjesnoj Crkvi kako bi se moglo odgovoriti na evangelizacijske i pastoralne potrebe, no stabilnost službe također znači da pojedinačni službenik koji je uveden u službu zauvijek ostaje kateheta. To nadalje znači da ta služba traje tijekom cijelog života osobe, bez obzira na to je li ona aktivno uključena u njezino obnašanje ili ne. Dakle, institucija laičke službe uključuje trajno ponovno pozicioniranje pojedinog službenika u Crkvi kako bi primio mandat. Osim toga, neponovljivost obrednog uvođenja u službu ne sprječava (nad)biskupa ustvrditi ispunjava li osoba koja želi obnoviti mandat uvjete, kao što ga ništa ne sprječava ni da joj mandat oduzme ako za to postoje opravdani razlozi. Moguće je nadati se, kako ističe katehetičar Meddi (2021), da će se stabilnost službe katehetâ očitovati u svojim pozitivnim aspektima umanjujući istovremeno kontinuirano misionarsko osiromašenje vjerničkih zajednica koje često biva uzrokovano naglim promjenama vodstva.

Po pitanju opsežnosti ističe se kako bi služba katehetâ trebala obuhvatiti širi spektar odgovornosti i djelovanja pod vodstvom zaređenih službenika. To uključuje suradnju u raznim oblicima apostolata i preuzimanje višestrukih zadaća kao što su, na primjer, „vođenje zajedničke molitve; osobito nedjeljne liturgije u odsutnosti svećenika ili đakona; pomaganje bolesnima; vođenje pogrebnih slavlja; formacija i vođenje drugih kateheta; koordinacija pastoralnih inicijativa; ljudsko promicanje sukladno socijalnom nauku Crkve; pomaganje siromašnima; njegovanje odnosa između zajednice i zaređenih službenika” (Lett. 11). Kao što je očito, to je uistinu jedna kompleksna služba koja se mora kontekstualno definirati kako bi u potpunosti izrazila zahtjevnost kršćanskog poziva u odnosu na stvarne pastoralne potrebe, a u posebnim situacijama, osobito u pomanjkanju zaređenih službenika, predstavljala izraz sudjelovanja u njihovu pastoralnom djelovanju (usp. Lett. 12).

Što se tiče karakteristike diferenciranosti službe katehetâ, poziv nadležnih crkvenih autoriteta traži od biskupskih konferencija da reguliraju tu službu u skladu s crkvenim zakonodavstvom i pastoralnim potrebama mjesne Crkve.²⁷ Taj zadatak uključuje određivanje specifičnog profila službe katehetâ, određenje normi i kriterija za pristup toj službi i postupak formativnog itinerara kroz koji bi kandidat trebao proći. Uza sve to ne bi se smjela zaboraviti priprema crkvenih zajednica kako bi shvatile istinsko značenje te laičke službe u Crkvi (usp. AM 8–9; Lett. 13).

S obzirom na navedeno, služba katehetâ može biti definirana i aktualizirana u različitim oblicima koje u konačnici trebaju služiti ostvarivanju konačnog cilja cjelokupnoga katehetskog djelovanja Crkve: dovođenje osoba do zajedništva i bliskosti s Isusom Kristom koji ih jedini može dovesti k Očevoj ljubavi i učiniti dionicima vječnog života (usp. AG 14a; KKC 426; ODK 80; DK 75–89; Lett. 4). Ipak, u toj mnogovrsnosti mogućih očitovanja službe katehetâ podsjeća se na dvije osnovne tipologije, tj. na one koji se posvećuju specifičnim katehetskim zadaćama, te one koji sudjeluju u raznim formama apostolata (usp. Lett. 6). Drugi tip kao da više odgovara identitetu katehete koji se razvio u misijskim područjima te kao da se, u kontekstu cjelokupne interpretacije motuproprija *Antiquum ministerium* i Pisma Kongregacije za bogoslužje i disciplinu sakramenata, čini prikladnijim za službu katehetâ. Jedan od argumenata je i direktno oslanjanje na dokument Kongregacije za evangelizaciju naroda *Guida per i catechisti* u kojem se spominju dvije kategorije kateheta: „oni s punim radnim vremenom koji cijeli svoj život posvećuju toj službi i kao takvi su službeno priznati; i oni koji rade na nepuno radno vrijeme, tj. oni koji pružaju ograničenu, ali jednako vrijednu suradnju. Omjer između ove dvije kategorije varira od područja do područja, iako trend pokazuje da su izvanredni katehisti daleko brojniji.” (GC 4) U ovom aspektu prijedlog je profetičan jer predlaže uvođenje jednoga novog profila katehete, barem u crkvenim zajednicama zapadne hemisfere. Potrebno je, međutim, produbiti teološko-praktične smjernice jer nije riječ samo o službi koja želi odgovoriti na izazov brojčanog smanjenja svećenstva (Vanotti, 2024).

Što se tiče kateheta koji prate djecu, mlade i odrasle na putu kršćanske inicijacije, navodi se potreba daljnjeg promišljanja o službi katehetâ i njezinu odnosu prema ostalim crkvenim službama. U tom se smislu pozivaju odgovorni na razlučivanje koja je služba za pojedine kandidate i potrebe zajednice prikladnija, npr. ona čitača ili katehete. Međutim, ako je riječ

²⁷ Važno je istaknuti kako se ovaj zadatak čitanja znakova vremena u mjesnoj Crkvi upućuje na dvije adrese: mjesni ordinarij (usp. AM 8; Lett. 8c, 14) i biskupske konferencije (usp. AM 9; Lett. 13).

o potrebi povjeravanja nekog zadatka u vezi s formacijom ili odgovornosti u koordiniranju katehetskih aktivnosti, pod vodstvom zaređenih službenika, prikladnije je, ističe se u spomenutom Pismu, kandidate postaviti u službu katehetâ (usp. Lett. 9).²⁸ Važno je naglasiti kako razlučivanje o ovim pitanjima treba biti vođeno jasnoćom o razlici između službi u Crkvi. Ta je razlika motivirana simboličkom i kvalitativnom vrijednošću ulaganja čije uspostavljanje zahtijeva (Congar 1973). Upravo je stoga još u dokumentu *Ministeria quaedam* istaknut odlučujući aspekt razlikovanja, a to je veza između liturgijske dimenzije i općenitije odgojne (pastoralne) dimenzije (usp. MQ 10) na koju podsjeća i spomenuto Pismo (usp. Lett. 9).

Kako bi se biskupskim konferencijama pomoglo u donošenju odluka u vezi s pitanjima odabira kandidata, u Pismu se navodi tko u načelu ne bi trebao biti uveden u službu katehete: a) kandidati koji se pripremaju za primanje svetog reda (đakonat i prezbiterat); b) redovnici i redovnice, osim ako nemaju ulogu referenta župne zajednice ili su koordinatori katehetske djelatnosti; c) osobe koje imaju neke posebne uloge u crkvenim pokretima; d) vjeroučitelji u školi, osim ako u isto vrijeme ne obavljaju neke druge zadaće u župi ili biskupiji (Lett. 8). Navedene iznimke (osim ako) zapravo potvrđuju pravilo u određivanju prikladnosti kandidata za, a to je služenje pod nadzorom biskupa i u suradnji sa svećenicima i đakonima u kontekstu biskupijskih i župnih struktura. To isto potvrđuje i liturgijski obred u kojem službu kateheti dodjeljuje dijecezanski biskup ili svećenik kojeg je on delegirao (Lett. 15) što simbolizira važnost neposrednije suradnje koja bi trebala obilježiti ovu službu (National Association for Lay Ministry, 2022: 23–24).

Slijedeći taj zaključak, i na temelju prethodno iznesenih smjernica, upućuje se i na to tko bi mogao biti uveden u službu katehetâ. To bi mogli biti vjernici laici i laikinje: a) kojima je nakon razlučivanja pod vodstvom mjesnog ordinarija potvrđen poseban poziv i uvažena molba za pristupanje službi katehetâ; b) koje odlikuje duboka vjera i ljudska zrelost, a krasi prihvaćanje ljudi, velikodušnost, sposobnost za zajedništvo i suradnički duh; c) koji aktivno sudjeluju u životu kršćanske zajednice; d) koji imaju određeno iskustvo u katehezi; e) koji su primili određenu biblijsku, teološku, pastoralnu i pedagošku formaciju; f) koje vodi apostolska motivacija; g) koji su spremni služiti gdje se za to ukaže potreba pod vodstvom zaređenih službenika (usp. AM 5, 8; Lett. 4, 7, 9, 10, 14).

Iz navedenog je jasno kako ne moraju svi oni koji obavljaju neko katehetsko služenje u Crkvi, npr. katehete koji vode djecu, mlade ili odrasle u procesima kršćanske inicijacije, biti i institucijski uvedeni u službu katehetâ. Preporučuje se da se njima svake godine javno dodijeli mandat (usp. Lett. 9), dok bi u službu katehetâ trebali biti uvedeni samo oni koji zadovoljavaju uvjete što će ih propisati biskupske konferencije, a koji pristupaju toj službi s ciljem ulaganja cijeloga svojeg života u korist crkvene zajednice (Carrara, 2021).

²⁸ Ova napomena temelji se na odredbama Crkve prema kojima lektor uz čitanje Božje riječi u liturgiji (osim evanđelja), odnosno na sv. misi i u ostalim bogoslužnim činima, ima širi dijapazon zadaća: ravna pjevanjem ako nema nekoga drugog za tu službu, pomaže vjernicima pri sudjelovanju u liturgijskim činima, ima zadaću poučavati u vjeri djecu i odrasle te ih voditi dostojnom primanju sakramenata, a može se po potrebi brinuti i o pripravi drugih čitača koji će imati privremeno odobrenje za obnašanje ove službe. Čini se da u hrvatskom kontekstu promišljanje o toj alternativni otežava razlučivanje jer mi imamo situaciju, kako ističe Pažin (2017: 4), „da je (postavljena) služba lektora i danas *de facto* tek stupanj na putu prema svećeništvu, dok u isto vrijeme *privremenom odredbom* naši laici čitaju u crkvi, iako većina njih uopće nije u toj službi *privremeno*.” Više o tome u: *Rimski pontifikal obnovljen prema odluci svetog ekumenskog sabora Drugog vatikanskog a proglašen vlašću pape Pavla VI. Službe u Crkvi. Ređenja. Posvete. Zavjetovanja* (1988), 8–10; *Rimski misal. Opća uredba iz trećeg tipskog izdanja* (2004), 194–198.

Neki prijedlozi inkulturacije službe katehetâ

Kao odgovor na poziv pape Franje upućen biskupskim konferencijama da oživotvore službu kateheta, te odrede njezin profil, kriterije za prijam u službu i procese formacije (usp. AM 9), u nekim su mjesnim Crkvama izrađene smjernice koje se tiču službe katehetâ, ali i službi akolita i lektora. Ovdje se navode tri primjera inkulturacije službe katehetâ, jedan iz nama susjednoga talijanskog konteksta, jedan iz australske biskupije Brisbane, te jedno usmjerenje iz Sjedinjenih Američkih Država.

Služba katehetâ u talijanskom kontekstu

Početak lipnja 2022. godine, smjernice o laičkim službama objavila je Talijanska biskupska konferencija objedinivši u jednom dokumentu bitne informacije o identitetu, zadaćama, obredu uvođenja u službu ustanovljenih lektora, akolita i kateheta, uključujući i neke opće smjernice za njihovu formaciju (CEI 2022a). Među mogućnostima na koje je uputila Kongregacija za bogoštovlje i disciplinu sakramenata, Talijanska biskupska konferencija odlučila je dodijeliti ustanovljenu službu katehetâ onim osobama koje koordiniraju procese kršćanske inicijacije djece (Vanotti, 2024) i onima koje „na specifičniji način vrše službu naviještanja” u katekumenatu odraslih (Lett. 9–10). Njihova je zadaća formirati osobe u kršćanskom životu oslanjajući se na Sveto pismo i tradiciju Crkve, stoga oni svoju službu obavljaju u brizi oko kršćanske inicijacije, i djece i odraslih. Toj se zadaći dodaje i služba praćenja onih koji su već primili sakramente kršćanske inicijacije. Naime, ustanovljeni kateheta, prema razboritoj odluci biskupa i pastoralnim izborima same (nad)biskupije, također može, pod upravljanjem župnika, biti i referent malih zajednica koje nemaju prezbitera (Paganelli, 2022; Vanotti, 2024). U slučaju pomanjkanja đakona ili u odsutnosti svećenika, a u suradnji s lektorima i akolitima, može voditi i „nedjeljna slavlja”²⁹. Time katehete postaju ustanovljeni suradnici crkvenog djelovanja *ad intra* i *ad extra* (Amherdt, 2023) koje osim naučavanja uključuje u izvjesnoj mjeri sudjelovanje u vlasti upravljanja (Brkan, 2014) i posvećivanja (Izzi, 2001; Blažević, 2007). Kako zapaža Paganelli (2022), to su dvije različite uloge, koje odgovaraju različitim osobnim karizmama, zahtijevaju različite kompetencije te uključuju različitu formaciju, pa stoga jukstapozicije treba razjasniti što je prije moguće.

Pozivajući se na smjernice crkvenog učiteljstva i prethodne odluke o pitanju minimalne dobi kandidata, talijanski su biskupi odredili da službama lektora, akolita i katehetâ mogu pristupiti muškarci i žene, u dobi od najmanje dvadeset i pet godina života, koji izražavaju svoju raspoloživost za preuzimanje trajne službe u Crkvi te zadovoljavaju sljedeće kriterije: a) općeljudska zrelost; b) duboka vjera; c) formacija u skladu s Riječi Božjom; d) aktivno sudionništvo u životu kršćanske zajednice; e) sposobnost za ostvarivanje bratskih odnosa; f) prenošenje vjere primjerom i riječju. Kao takvi kandidati trebaju biti prepoznati od zajednice u obliku i načinima koje biskup smatra prikladnima. On također treba organizirati, uz pomoć akademskih institucija koje djeluju na području njegove jurisdikcije i pod vodstvom dijecezanskog tima, adekvatnu formaciju kandidata

²⁹ Smatramo važnim napomenuti da originalni tekst ne spominje izrijekom Službu riječi. Izraz *celebrazioni domenicali* (CEI 2022a: 7) popraćen je objašnjenjem *in assenza del presbitero e in attesa dell'Eucaristia* [u odsutnosti prezbitera i u iščekivanju Euharistije] što daje zaključiti da može biti riječ o Službi riječi i/ili o nekome drugom obliku okupljanja zajednice vjernika laika u odsutnosti prezbitera.

u trajanju od najmanje godinu dana. Nije riječ se o jednom tečaju, već o potrebi različitih formativnih itinerarâ kako bi se postigli sljedeći ciljevi: a) pomoć u razlučivanju intelektualne, duhovne i relacijske prikladnosti kandidata; b) usavršavanje za specifičnu službu s prakticiranjem odgovarajućega pastoralnog djelovanja; c) kontinuirano biblijsko, teološko i pastoralno usavršavanje onih koji su već primili mandat. Osobito se naglašava da ta formacija treba uključivati seminare i stažiranje *in situ* (CEI, 2022a: 7) pod vodstvom biskupijskog tima stručnjaka koji će moći nastaviti pratiti katehete osobito u njihovim prvim koracima obnašanja službe.

Nakon završetka procesa izobrazbe i razlučivanja poziva kandidati mogu biti uvedeni u službu u skladu s predviđenim obredom. U popratnom pismu talijanski su biskupi objasnili kako će se isprva mandat podjeljivati na pet godina, te da se on može obnoviti nakon provjere biskupa koji će zajedno s timom zaduženim za to procijeniti promjenu životnih uvjeta ustanovljenog službenika i same crkvene potrebe (CEI 2022b). U skladu s izdanim smjernicama u mnogim regionalnim ili nadbiskupijskim središtima pripremljeni su formativni programi. Postoje, međutim, znatne razlike u ponuđenim formativnim prijedlozima što se tiče trajanja, sadržaja i same metodologije katehetske formacije (UCD Roma, 2022; UCD Benevento, 2022; UCD Cerreto Sannita-Telese-Sant'Agata de' Goti, 2023; Conferenza Episcopale Lombarda, 2023; Istituto Diocesano di Teologia, 2024; Servizio per la catechesi, Diocesi di Pavia, 2024). U nekim biskupijama prva generacija ustanovljenih kateheta već je u službi. Tu se osobito ističe Rimski biskupija u kojoj je formacija kandidata započela u studenome 2022. godine (De Donatis, 2022), a u siječnju 2024. godine uvedeno je u službu prvih 280 kateheta (Altoviti, 2024).

Služba kateheta u australskom kontekstu

Vrlo zanimljiv primjer smjernica, možda još bliži našoj pastoralnoj stvarnosti i praksi, pripremila je i liturgijska komisija nadbiskupije u Brisbaneu (Australija) ističući već na početku kako nema koristi strogo odvajati službe lektora, akolita i kateheta (Archdiocesan Commission on the Liturgy, 2022). Prijedlog stoga inzistira na promicanju njihove suradnje sa zaređenim službenicima u vidu razvoja sinodalnog hoda u župnom kontekstu. U smjernicama se najprije opisuje svaka pojedina laička služba kako bi se utvrdila norma unutar koje je moguća njezina ustanova, a onda se navode i dodatne uloge koje ta služba može uključivati. Tako se za katehetu ističe kako njegova služba uključuje nešto od sljedećeg: a) poučavanje vjeronauka u državnim školama; b) doprinos u formiranju katekumena; c) priprema djece za sakramentalna slavlja i d) vođenje katehetskih grupa. Dodatne uloge katehete uvedenog u službu raspoređene su u tri područja (Tablica 2).³⁰

Što se tiče kvaliteta kandidata za ustanovljene službe, upućuje se na dokument *Guidelines for Lay Leaders of Liturgy* (2001) u kojem se zahtijeva da kandidat shvaća vodstvo kao služenje, da ima osjećaj za osobnu i zajedničku molitvu, da daje prednost uključivosti i suradnji u Crkvi, da ima sposobnost razmatranja situacije, donošenja odluka i samouvjerenog djelovanja, kao i razvijenu komunikaciju sa svećenstvom i župljanima te da posjeduje pastoralnu osjetljivost za potrebe drugih. Kao specifične kompetencije traži se da ustanovljeni službenik ima znanje o liturgiji, njezinim obredima i strukturama, vještine u naviještanju Božje riječi, u predsjedanju javnim bogoslužjima što uključuje

³⁰ Tablica je izrađena prema napomenama koje donosi Archdiocesan Commission on the Liturgy (2022: 4–5).

<p>KATEHEZA I FORMACIJA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Osposobljavanje i usmjeravanje drugih kateheta. • Permanentna formacija župne zajednice. • Priprema roditelja za krštenje njihove djece. • Suradnja oko izdavanja župnog biltena.
<p>PASTORALNO VODSTVO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Koordinacija pastoralnih inicijativa u suradnji sa župnikom. • Poticanje vjernika na autentičan kršćanski život. • Pomaganje bolesnima. • Vođenje pogrebnih obreda. • Vođenje zajedničke molitve. • Pomaganje siromašnima i marginaliziranima. • Promicanje inicijativa u svrhu ostvarenja socijalne pravde.
<p>ORGANIZACIJSKO VODSTVO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organiziranje i vođenje sakramentalnih programa. • Koordiniranje kršćanske inicijacije djece, mladih i odraslih. • Koordiniranje službi za djecu i obitelj. • Suradnja sa svim župnim službama.

Tablica 2. Dodatne zadaće katehete uvedenog u službu

i sposobnost javnog nastupa, kao i čvrstu teološku, biblijsku i crkvenu podlogu. Osim toga potrebno je da ima razvijene pastoralne vještine, posebno one koje se tiču rada s bolesnima i ožalošćenima.

Kako se navodi u dokumentu *Guidelines for the Institution of Lectors, Acolytes and Catechists in the Archdiocese of Brisbane* (2022), smjernice treba tumačiti s obzirom na prethodni dokument Australijske biskupske konferencije o laičkim službama u Crkvi, *Faithful Stewards of God's Grace. Lay Pastoral Ministers in the Church in Australia* (2018)³¹, koji je u suradnji s dr. McGrathom, Papinskim sveučilištem u Maynoothu i Australskim katoličkim vijećem za laičku pastoralnu službu izradila biskupska Komisija za crkvene službe. U tom se dokumentu između ostaloga ističe kako pri procjeni prikladnosti kandidata za neku crkvenu službu treba uzeti u obzir njihovu ljudsku, duhovnu, intelektualnu i pastoralnu spre-

³¹ Prvo poglavlje daje pregled razvoja laičke pastoralne službe u Australiji od 1788. godine do danas. Drugo poglavlje nastoji identificirati složenost laičke pastoralne službe. Treće poglavlje razmatra mjesto laičke pastoralne službe unutar zajedničkog poziva na učenje (nasljedovanje Krista) i kako se ono odnosi na druge oblike službe. Četvrto poglavlje nudi praktičan opis laičke pastoralne službe i ocrtava proces odobravanja, certificiranja i pripuštanja u službu. U petom poglavlju predlažu se preporuke koje omogućuju ostvarenje zajedničke vizije laičkog doprinosa u praksi (Australian Catholic Bishops Conference, 2018).

mnost. Ta četiri područja pružaju okvir za formaciju svih službenika u Crkvi – svećenika i đakona, posvećenih redovnika i laičkih pastoralnih službenika.³²

Sam proces formacije trebao bi se sastojati od dvaju dijelova. Prvi se dio odnosi na formaciju osmišljenu za produbljivanje znanja i razumijevanja same službe, a može uključivati dane duhovnih vježbi i duhovno vodstvo. U tom dijelu formativnog procesa katehetama je potrebno osigurati jednu višu razinu biblijske, teološke, pastoralne i pedagoške formacije. Praktični se dio obavlja prije samog uvođenja u službu kako bi se osiguralo da se uloge koje zahtijevaju pastoralne potrebe mogu obavljati odgovorno te da nema prepreka za njihovo preuzimanje zbog čega treba prikazati i dokaz o nekažnjavanju kao i posjedovanje dozvole za rad s maloljetnicima. Program formacije utvrđuje se, međutim, nakon zaprimljene molbe, tj. tijekom postupka razlučivanja za što je zadužen biskupijski tim stručnjaka. U službu se mogu uvesti osobe koje su navršile dvadeset i jednu godinu života, i to na pet godina, prema potrebama crkvenih zajednica, ali u većini župa ne više od jedne ili dviju osoba. U dokumentu je opisan postupak kandidiranja i imenovanja kandidata, proces razlučivanja, uvođenja u službu i neke specifičnosti njezina provođenja kao i postupak kojeg je potrebno slijediti pri odstupanju od službe (Archdiocesan Commission on the Liturgy, 2022). Ovaj prijedlog vrednovan je kao dobar primjer inkulturacije koji je istaknulo i Nacionalno vijeće za službu laika biskupske konferencije Sjedinjenih Američkih Država.

Promišljanja o službi katehetâ u američkom kontekstu

Danas u Sjedinjenim Američkim Državama ima oko 40 000 laika koji rade najmanje pola radnog vremena u župama, velika većina koordinira katehetske, formativne ili evangelizacijske aktivnosti, te „primaju novčanu naknadu za svoj rad” (National Association for Lay Ministry, 2022: 12). Unatoč tomu, kako tvrdi Grondelski (2022: 2), „najpovršniji pregled stanja kateheze u Sjedinjenim Državama u proteklih pedeset godina trebao bi iskreno svaliti dobar dio krivnje za stanje Crkve u ovoj zemlji na njezina vrata. Zaglupljivanje kateheze, čak i ako je često bila profesionalizirana kao ‘religiozni odgoj’, u velikoj je mjeri odgovorno za vjersku nepismenost i posljedično otpadanje katolika.” Pedraza (2021) stoga promišljajući o načinu implementacije smjernica *Antiquum ministerium*, predlaže ustanovljenje službe kateheta odnosno timova katehetâ koji bi mogli doprinijeti formaciji kateheta u župama i drugim kontekstima kako bi sva mjesta mogla iskusiti plodnost onih koji imaju karizmu poučavanja.

Prema iskazu Nacionalnog vijeća za službu laika u Sjedinjenim Američkim Državama, služba se katehetâ može ticati prije svega onih crkvenih službenika laika koji već služe kao voditelji katehetskog pastorala u župama ili su voditelji evangelizacije i pastoralni suradnici u ulogama koje su postale vrlo važne za život župne zajednice (National Association for Lay Ministry, 2022). Prema tome, kao važan kriterij ističe se iskustvo vodstva, te se pod-

³² Neki od općih kriterija koje dokument donosi u svrhu utvrđivanja prikladnosti kandidata za službe u Crkvi, a koji bi se trebali prilagoditi lokalnim uvjetima su: a) snažan osobni molitveni život i sudjelovanje u zajedničkom bogoslužju; b) emocionalna zrelost u osobnim i profesionalnim odnosima; c) kontinuirano sudjelovanje u životu crkvene zajednice; d) zalaganje za kršćanski način života i vrijednosti evanđelja; e) poznavanje i uvažavanje Tradicije i tradicija Katoličke Crkve; f) sposobnost služenja u pastoralnom vodstvu, uključujući sposobnost održavanja i podupiranja rasta kršćanskog učenitstva; g) spremnost i sposobnost uključivanja u stručnu izobrazbu i formaciju, uključujući akademsku pripremu za određene oblike službe; h) sloboda od osobnog plana i poštovanje svih oblika službi unutar Crkve; i) sposobnost održavanja zdravog načina života i razumne ravnoteže između zakonitih zahtjeva obitelji, zajednice, osobnih odnosa i službe (Australian Catholic Bishops Conference, 2018: 34).

sjeća na još neke važne kriterije referirajući se na dokument *Co-Workers in the Vineyard of the Lord* (2005): „... puno zajedništvo s katoličkom Crkvom, želja za služenjem Crkvi i njezinom poslanju, predanost redovitoj molitvi i sudjelovanju u sakramentima, revnost za kršćanski život, poznavanje i prihvaćanje crkvenog nauka, emocionalna zrelost, socijalne kompetencije, intelektualni darovi potrebni za određenu službu, komunikacijske i socijalne vještine, sposobnost usmjeravanja i otvorenost za nove za nove ideje” (National Association for Lay Ministry, 2022: 33).

Sa željom da se donesu još jasnije i inkulturirane smjernice Nacionalno vijeće za službu laika potaknulo je na korištenje dokumenata koje je već prethodno odobrila Američka biskupska konferencija (USCCB). Među njima na poseban način je istaknula sljedeća dva: *Co-Workers in the Vineyard of the Lord: A Resource for Guiding the Development of Lay Ecclesial Ministry* (2005) i *National Certification Standards for Lay Ecclesial Ministers* (2018 – 2025).³³ Svoja promišljanja (tzv. *White paper*) spomenuto je Vijeće poslalo u kolovozu 2022. godine Vijeću za evangelizaciju i katehezu USCCB priloživši također *Guidelines for the Institution of Lectors, Acolytes and Catechists in the Archdiocese of Brisbane* (2022) kao koristan primjer inkulturacije smjernica za službu katehetâ. U listopadu iste godine Vijeće biskupske konferencije USA odgovorilo je kako na smjernicama radi grupa koju predvodi nadbiskup Hughes, te da se one uvelike podudaraju s promišljanjima Nacionalnog vijeća za službu laika (Committee on Evangelization and Catechesis, 2022).

Na zasjedanju Američke biskupske konferencije u lipnju 2024. godine, Vijeće za evangelizaciju i katehezu predložilo je predstavljanje privremenog dokumenta o katehetama. Tom prigodom (nad)biskupi su glasovali sa 136 za, 22 protiv i 14 suzdržanih glasova, te su donijeli odluku (156 za, 8 protiv i 11 suzdržanih) o izradi nacionalnog direktorija o uspostavljenim laičkim službama (Recap of U. S. Bishops’ Spring Plenary in Louisville, 2024).

Na plenarnom zasjedanju održanom u studenome 2024. godine, nadbiskup Thompson (2024), predsjednik Vijeća za evangelizaciju i katehezu, izvijestio je kako je u međuvremenu Vijeće primilo „pismo od braće biskupa i Svete Stolice” koje je pokazalo da treba prirediti nacionalni direktorij o svim trima ustanovljenim službama: katehetâ, lektora i akolita. U svjetlu tog razvoja događaja, Vijeće za evangelizaciju i katehezu odlučilo je, u suradnji s Vijećem za nauk vjere i Odborom za kanonska pitanja i upravljanje Crkvom, revidirati postojeći prijedlog dokumenta za katehete u vodič za formaciju. Na istom zasjedanju pomoćni biskup Woost imenovan je novim predsjednikom Vijeća za evangelizaciju i katehezu te voditeljem radne skupine u čijoj je domeni izrada nacionalnog direktorija za ustanovljene službe (Recap of U. S. Bishops’ Fall Plenary in Baltimore, 2024).

Na pitanje kardinala DiNarda o tome kako bi taj prijedlog mogao funkcionirati s provedbom službe kateheta laika, biskup Barron je odgovorio da ne zna u ovom trenutku procesa, ali se složio da postoji preklapanje (Brown, 2024). Upravo je stoga istovremeno odobrena i revizija dokumenta *Co-Workers in the Vineyard of the Lord* (2005) koji zapravo predstavlja referentni okvir za razumijevanje i razvoj crkvenih službi laika u Sjedinjenim Američkim Državama. Do ovoga povijesnog trenutka taj je dokument izražavao ono što su

³³ Navedeni dokumenti sugeriraju kako je za ustanovljenu službu katehete prikladan onaj crkveni službenik – laik koji ima iskustvo katehetskog vodstva unutar župe ili biskupije, koji se odlikuje dubokim zalaganjem za to zvanje i bliskom međusobnom suradnjom sa zaređenima članovima Crkve, koji ima ovlaštenje dodijeljeno od hijerarhije i formaciju koja odgovara odgovornostima koje mu se dodijele (National Association for Lay Ministry, 2022: 27–29).

američki biskupi naučili iz iskustva razvoja laikata u svojem kontekstu. „Predlagao je koncepte, ciljeve, strategije, resurse i ideje koje treba razmotriti. Pozivao na lokalnu prilagodbu, primjenu i provedbu kako bi se postigla dosljednost gdje je to moguće i kako bi se potaknula raznolikost gdje je to prikladno.” (CW 6) No, dokument nije donosio norme koje je sada nužno definirati na razini biskupskih konferencija. To se može učiniti na različite načine, a Američka biskupska konferencija to je odlučila učiniti sinodalno. U svakom slučaju, bit će to jedan duži proces ako se u međuvremenu ne donesu drukčije odluke.

Katehetska služba u hrvatskom kontekstu

Razvoj katehetske službe u hrvatskom kontekstu nakon Drugoga vatikanskog sabora bio je veoma specifičan. On se odvijao u kontekstu tijeka postkoncilске obnove u kojoj su katehetska nastojanja imala bitnu ulogu i prije i poslije demokratskih promjena. U svakom slučaju, promjene na društveno-političkom planu predstavljaju prekretnicu u razvoju poimanja katehetske službe u hrvatskom kontekstu. Kao što se kateheza u suvremenome katehetskom pokretu u nas razmatra s obzirom na okosnicu prije i poslije komunizma, tako je i s katehetama, oni koji se među njima posvećuju odgoju vjere u župama su „župni”, a oni koji djeluju u školama su vjeroučitelji. U stvarnosti su to u većini slučajeva ipak iste osobe, ali su im područja djelovanja različita, a službe kao i tražene kompetencije komplementarne.

Katehetska služba nakon demokratskih promjena

Nakon Drugoga vatikanskog koncila prijedloge za obnovu kateheze proveli su u djelo svećenici, redovnici/redovnice i vjernici laici koji su bili uvjereni da je eksperimentiranje s nečim novim bolje od nastavka rada s predkoncilskim prijedlozima ili čekanja konačnih i službenih odluka. Za takve pokušaje bili su od velike pomoći napori koji su se postupno ostvarivali u različitim biskupijskim središtima u korist teološko-pastoralne i katehetske formacije, osobito redovnica koje su se u sve većem broju posvećivale župnoj katehezi. Tako su nastale škole i instituti za formaciju kateheta u nekim biskupijskim sjedištima, a to je bilo vrlo važno za napredak obnove kateheze na praktičnoj razini (Hoško i Pranjić, 1991). Od posebnog značenja za katehetsku formaciju bilo je djelovanje Katehetskog instituta na Bogoslovnom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu (Tenšek, 2003). U postkoncilskim godinama Institut je nudio mogućnost temeljne formacije koja je rezultirala kontinuiranim procesom usavršavanja pastoralnih djelatnika na akademskoj razini (Uprava Katehetskog instituta, 1979; Razum, 2013). Teološko-katehetski studiji organizirani su i u drugim gradovima: Đakovo, Split, Rijeka, Zadar (Pranjić, 1985). Ta činjenica nije bila bez pozitivnih posljedica za razvoj katehetske službe, a time i kateheze u crkvenim zajednicama (Baričević, 1984; Baloban, 2013).

Ukorak s razvojem studijskih programa javila se potreba za kontinuiranom trajnom formacijom pastoralnih djelatnika. Zahvaljujući inicijativi Unije viših redovničkih poglavara, od 1973. godine organizirale su se Katehetske zimske škole za redovnice koje su bile stalno angažirane u katehetskom pastoralu. Ti godišnji permanentni tečajevi bili su od velike pomoći i značenja za razvoj i obnovu postkoncilске kateheze (Pranjić, 1991). Uslijedila je, u organizaciji Katehetskog vijeća Biskupske konferencije Jugoslavije, organizacija Katehetskih ljetnih škola za sve uključene u katehetsko-pastoralni rad (Trstenjak, 1984; Šimunović, 2011). Katehetske ljetne škole dale su veliki doprinos praktičnome pastoralno-katehetskom radu, ali i nastajanju novih katehetskih materijala, priručnika i zbornika.

Osim toga prijedlozi za sustavnu obnovu kateheze, koji su proizašli iz rada tih škola, našli su mjesto i u prvome poslijekoncilskom dokumentu o obnovi religioznog odgoja i kateheze u nas koji je objavljen pod naslovom *Radosno naviještanje evanđelja i odgoj u vjeri* (1983). U njemu se između ostaloga ističe kako obnova ovisi „u prvom redu o kvalitetnoj stručnoj i vjerničkoj formaciji kateheta kojima je na poseban način povjerena briga za odgoj u vjeri” (RNE 63). Katehetske su škole zapravo bile pravi laboratoriji te obnove u postkoncilskom razdoblju, okružena cjelovite formacije i izravnog sudjelovanja u kontinuiranoj izgradnji postkoncilskog hoda obnove Crkve u Hrvata. Organizirane su u razdoblju od 1971. do 2000., a slijedom reforme permanentne formacije vjeroučitelja, početkom trećeg tisućljeća, postale su stručni skupovi za vjeroučitelje u školama (Vijeće HBK za katehizaciju, 2001). Takozvana „specijalizacija” katehetskih škola prema različitim razinama školskog sustava i odgojno-obrazovnim potrebama marginalizirala je teme župne kateheze s ovih skupova (NKU, 2001b). Iako je bilo pokušaja da se jednom godišnje ustroji katehetska škola posvećena župnoj katehezi, što je i učinjeno u nekoliko navrata (Pažin i Relota, 2001; Šimunović i Pažin, 2002; Pažin, 2004), nakon 2005. godine ove se škole više nisu organizirale, ali se zato od 2011. godine organiziraju Katehetsko-pastoralni kolokviji za svećenike, predstavnike dekanata ili odgovorne za katehetski pastoral na (nad)biskupijskim razinama (Ančić, 2014; Tajništvo HBK, 2017; DVRBP 42).

Navedena izmjena povezana s katehetskim školama bila je samo jedna od posljedica niza promjena koje su se dogodile nakon demokratskih promjena kada se intenzivira usavršavanje kateheta na teološkim fakultetima, katehetskim institutima i/ili višim katehetskim školama. Budući da je uvođenjem vjeronauka u škole došlo do normativnog odvajanja kateheze u župama, osim redovitih studija, organiziraju se i dodatni programi usavršavanja kateheta koji su počeli poučavati Katolički vjeronauk u školama. Od tada se u spomenutim institucijama obrazuju kandidati za sveti red i laici koji se u najvećoj mjeri posvećuju vjeronaučnoj nastavi u školama (Baloban, 1998). S obzirom na potrebu što boljeg razumijevanja i razlučivanja identiteta kateheta koji se posvećuju katehezi u crkvenim zajednicama na prijelazu u treće tisućljeće, afirmirao se pojam „župni katehete” kako bi se oni mogli razlikovati od kateheta/teologa koji djeluju u školama kao učitelji Katoličkog vjeronauka. U stvarnosti su to i danas, u najvećem broju slučajeva, iste osobe – vjeroučitelji u školama, koji se dragovoljno daju na raspolaganje za potrebe ostvarivanja župne kateheze, pretežno posvećene kršćanskoj inicijaciji djece i mladih (usp. NSP 28).

U svrhu izlaženja ususret brojnim izazovima na koje nije bilo moguće odgovoriti tim načinom funkcioniranja, tj. da ostvarivanje katehetskog pastorala ovisi samo o župnicima i volontiranju vjernika laika, diplomiranih kateheta/teologa, Hrvatska biskupska konferencija pozvala je na obnovu kateheze u župnim zajednicama objavivši dokument *Župna kateheza u obnovi župne zajednice* (2000). Dokument donosi plan i program obnove župnih zajednica prema ekleziologiji Drugoga vatikanskog sabora i doprinosima suvremenoga katehetskog pokreta ističući važnost zajedništva i odgovornog sudjelovanja kroz formiranje bazičnih zajednica, tj. „živih vjerničkih krugova” (ŽKOŽZ 5). Početkom trećeg tisućljeća smatralo se da će taj plan pridonijeti razvoju kršćanske formacije putem realizacije intenzivnih iskustava zajedništva u „živim vjerničkim krugovima” koji bi trebali biti izraz pravog lica Crkve i središta evangelizacije (ŽKOŽZ 7). Namjera je bila pomoći u obnovi zajednica kroz dva modela: inicijaciju u kršćanski život (katekumenski model) i formiranje „živih vjerničkih krugova” (za trajnu i osobniju pastoralnu skrb). Smatralo se da to usmjerenje može poslužiti i otklanjanju poteškoća koje su se pojavile u prvom desetljeću postkomuniz-

ma s obzirom na pretežnu posvećenost Crkve razvoju vjeronauka u školama i posljedičnom zanemarivanju kateheze u župama.

U svrhu aktualizacije plana i programa predlagala se formacija katehista/animatora – župnih suradnika izravno uključenih u pastoral kojim koordinira župnik (usp. ŽKOŽZ 95–96). Kako bi se dao doprinos pokretanju formacije kateheta/animatora, u dokumentu su predstavljene temeljne smjernice za planiranje tečajeva izobrazbe (usp. ŽKOŽZ 98–99). Realizacija prijedloga početkom trećeg tisućljeća smatrala se mogućom, pod uvjetom da joj se posveti ne samo nekoliko ljudi s minimalnim sredstvima već najkompetentnije osobe, uključujući i postojeće crkvene institute, ali prije svega dijecezanske katehetske urede (usp. ŽKOŽZ 99). Odmah nakon objave dokumenta provedba smjernica učinila se obećavajućom, a možda u nekim aspektima i smjelom s obzirom na stvarne uvjete, prevladavajuća uvjerenja i uobičajena djelovanja. Već 2001. godine donesen je prijedlog da se ta formacija organizira zajedno s doškolovanjem odgojiteljica u vjeri. U tumačenju prijedloga navodi se:

„Očito je da će se neki osposobljeniji laici za određeni vid pastoralna moći i cjelovitije posvetiti radu u župnim zajednicama, a što bi značilo da valja razmišljati i o zaposlenju barem jednog tzv. profesionalca, kao pastoralnog asistenta, odnosno katehete i liturgijskog animatora. Ovo bi pitanje trebalo rješavati na razini nad/biskupije i određene župe.” (NKU 2001: 96)

Međutim, s vremenom su inicijative naišle na veliki otpor upravo zbog nedostatka preduvjeta razvoja predloženih ideala, i na nacionalnoj razini, i u (među)biskupijskom i župnom kontekstu (Odošić, 2000). U velikoj mjeri riječ je o nedostatku predanosti koja je nedostajala na duhovnoj i na organizacijsko-strukturnoj razini, što je svakako zahtijevalo i osiguranje većih resursa, i personalnih i materijalnih. U biskupijama u kojima su ulagani znatni naponi oko formacije kateheta, jedan od glavnih problema bila je niska razina suradnje koja se mogla uspostaviti između zaređenih svećenika i vjernika laika, koji s druge strane nisu pokazivali veliku volju za volonterski angažman. Jedan od razloga, kako ističe Baloban (1998), jest i taj što župe nisu (bile) u mogućnosti zajamčiti rad s punim radnim vremenom i sa svim pravima koja proizlaze iz mogućeg ugovora o radnom odnosu.

Unatoč tomu u nekim biskupijama organizirali su se tečajevi formacije za različite profile župnih kateheta/animatora. Jedan od prvih prijedloga formacije za katehete/animatore ponuđen je 2002. godine zahvaljujući zalaganju Ureda Biskupske konferencije za mlade u suradnji sa salezijanskom obitelji (Program „Mladi za mlade”). Od tada se redovito organiziraju formacijski dani za animatore mladih. Od 2004. godine u nekim se biskupijama provodi i temeljna formacija kateheta/župnih animatora različitih profila (Šimunović, 2004; Šimunović i Peranić, 2004/2005). Ponude programa vrlo su raznolike: Zagreb, Split, Rijeka e Đakovo.³⁴ Posljednji prijedlog koji se provodi u Đakovačko-osječkoj nadbiskupiji pred-

³⁴ Nadbiskupijski pastoralni institut – Zagrebačka nadbiskupija (2024); Barić (2023); Ančić, (2003); Teološko-katehetski seminar za pastoralne suradnike i župne animatore (2024); Seminari. TKSP – Teološko-katehetski seminar za pastoralne suradnike i župne animatore (2024); Hranić (2004); Biskupijska škola za formaciju župnih suradnika (2004); Programi formacije na Školi za župne suradnike u akad. god. 2018./2019.; Programi formacije na Školi za župne suradnike u akad. god. 2018./2019.; Lukačević (2020); Nadbiskupijski ordinarijat Đakovo (2008). Izvedbeni nastavni program Škole za župne suradnike u akad. god. 2023./2024. Posljednjih godina u ponudi je i program formacije kateheta – animatora koju nudi izdavačka kuća Salesiana u vezi s provođenjem programa za krizmanike „Živa vatra” (Petrušić, 2023).

stavlja se kao najsvetavniji. Međutim, kako navodi Šota (2013), oko polovice sudionika nakon primanja *missio canonica* doživljava poteškoće u odnosu sa župnicima te ne nalaze mogućnost za razvijanje angažmana u konkretnome župnom kontekstu. Rezultati daljnjih istraživanja pokazuju da se među većim dijelom župnika može uočiti prisutnost tradicionalno-konzervativnog tipa evangelizatora što otežava potpunu uključenost vjernika laika u život i djelovanje župnih zajednica (Šota, 2016; Jakobfi, 2019; Bendra i Šota, 2020). S druge strane, župnici „ističu da bi kateheza trebala biti osmišljena ne samo kao dogmatska edukacija, jer taj dio dobivaju na školskom vjeronauku, nego više na način koji potiče i razvija kritičko promišljanje i uvodi u puninu kršćanskoga života” (Bendra, 2019: 28). Ove se teškoće prepoznaju i u crkvenim dokumentima (usp. ZŽS 1), ali su promjena mentaliteta i zalaganje za stvaranje sinodalnih odnosa u Crkvi u Hrvatskoj prilično spori (Čondić, 2016). Unatoč opravdanjima koja bi se mogla pronaći, crkveno učiteljstvo jasno upućuje na potrebu katehetske formacije laika, ali i svećenika (NKU, 2000), kojoj se u dijecezanskim kontekstima mora dati apsolutni prioritet (usp. ODK 234).

Zaključno se može ustvrditi da iako je proteklo više od tri desetljeća od uvođenja vjeronauka u škole, proces formacije župnih kateheta nije sustavno organiziran, a „kateheza je desetljećima marginalizirana i prepuštena individualnoj snazi i volji župnika ili pojedinih biskupa” (Garmaz, 2023: 56). Manji je broj uključenih vjernika laika koji su završili neki oblik edukacije i/ili onih koji nemaju nikakve teološko-katehetske izobrazbe, a udio redovnica u katehezi u naše je vrijeme sveden na minimum zbog smanjenog broja zvanja i posvećenosti drugim oblicima apostolata. Umjesto revitalizacije kateheze u župama došlo se do svojevrsne stagnacije njezina razvoja i konstatacije da unatoč nastojanjima nije bilo moguće uvesti odlučnu promjenu u katehetsko-pastoralnu praksu koja se ustalila od devedesetih godina prošlog stoljeća, a koja se uvelike razlikuje od normativnih crkvenih smjernica (Šimunović i Pažin, 2017). Navedeno upućuje na potrebu obnovljene zauzetosti u pronalaženju najboljih načina kako bi katehetska služba vjernika laika, te katehetska zauzetost zaređenih službenika u hrvatskom kontekstu zadobila ono mjesto koje joj po naravi pripada. Zato je važna formativna ponuda koja se nudi, i laicima i kandidatima za svećeništvo.

O službi katehetâ u hrvatskom kontekstu

Naviještanje evanđelja, kršćansku inicijaciju i procese trajnog odgoja vjere nemoguće je ostvarivati bez angažmana vjernika laika. Oni su vrlo važni u ostvarivanju crkvenog poslanja evangelizacije u suvremenom svijetu. Mnogi od njih dobrovoljno posvećuju svoje vrijeme i talente u svojim župnim zajednicama. Ni na koji način ne umanjujući i njihovo dragovoljno zalaganje, službeno uspostavljena laička služba katehetâ uključuje, kako je prethodno izloženo, stabilnost, šire poslanje uz svojevrsnu ulogu vodstva, dublju predanost zvanju, specifičnu formaciju i bližu suradnju sa zaređenim službenicima u Crkvi. Zadatak koji je stavljen pred biskupske konferencije nije nimalo jednostavan jer iznesene smjernice ostavljaju otvorenima mnoga pitanja. Ovdje se navode samo neka koja se na poseban način tiču hrvatskog konteksta kojeg i nakon dvadeset godina od niže navedenog citata još uvijek uvelike obilježava isto stanje.

„Iako je od Sabora proteklo već četrdeset godina, svijest o poslanju vjernika laika u Hrvatskoj slabo je artikulirana, a laički apostolat tek je u povojima jedne sustavne i ozbiljne prisutnosti i angažmana. Činjenici slabe zaživljenosti toga učenja pridonijela je u velikoj mjeri represivna društveno-politička klima unutar koje je Crkva živjela,

a koja je onemogućavala vjernicima laicima da slobodno, bez ozbiljnih posljedica za njihov konkretan život, budu aktivni članovi crkvene zajednice. Naše je pastoralno djelovanje i danas još uvijek izrazito klerikalnoga tipa. Tako je uključenost vjernika laika u crkvene strukture, osobito u pojedina župna i biskupijska vijeća, prije svega, formalnog, simboličkog i predstavničkog karaktera. Rijetki su vjernici laici s punim radnim vremenom u župnom pastoralu, iako je broj diplomiranih teologa laika u stalnome porastu.” (Mandarić i Razum, 2005: 834)

U tom okviru treba razmatrati pitanje o uspostavi laičke službe katehetâ. Tu je prije svega pitanje motiva ustanovljenja službe katehetâ, koje je prema izriječju pape Franje, potaknuto zahtjevom povratka na drevnu crkvenu praksu (usp. AM 1). Prema Grondelskom (2022), to može upućivati na svojevrstu metodološku pogrešku. Naime, nekritičko uzimanje prošlosti, uz dužno poštovanje normativnih izvora, bez uzimanja u obzir povijesnog razvoja i susljedne crkvene prakse, može dovesti do njezina lažnog (re)afirmiranja u sadašnjosti. Pritom se ne dovodi u pitanje utemeljenje te službe, ako ono dolazi iz potrebâ prakse, što se, kao što smo prikazali, u postkoncilsko vrijeme i nije baš očitivalo kao goruće pitanje u sveopćoj Crkvi. Ovdje je motiv izrečen u obliku odluke i predan u zadatak biskupskim konferencijama što predviđa sasvim drugu dinamiku rada na razini mjesnih Crkava. Stoga bi bilo veoma važno da se prije bilo kakvog definiranja inkulturiranih smjernica razjasni pitanje motivacije zbog koje se pristupa ustanovljenju službe katehetâ i što to sa sobom donosi u pojedinom crkvenom kontekstu. Iako se u najvećem broju slučajeva to želi postići argumentacijom koja polazi od zaključaka Drugoga vatikanskog koncila, stvarni motivi, kako smo već prethodno istaknuli, nisu uvijek i primarno biblijsko-teološki niti ekleziološki, a pitanje za razlučivanje je gdje je to doista pastoralna potreba.

Nadalje, tu je pitanje svojevrzne anomalije koju smo već spominjali u vezi s provođenjem motuproprija *Ministeria quaedam* (1972), a uvođenjem službe kateheta ona bi se mogla samo uvećati jer već ionako imamo situaciju u kojoj su postavljeni lektori i akoliti postali *de facto* novi manji redovi (Grondelski 1998). Općenito, odrasle osobe koje čitaju na svetoj misi ili su poslužitelji oltara nisu uvedene u te službe, tako da danas imamo tzv. „laičke službe” u kojima je službeno postavljeno svega nekoliko laika, a u stvarnosti djeluje mnogo neslužbeno angažiranih dragovoljaca (Pažin, 2017, 2021a; Grillo, 2021). Stoga se može zaključiti kako laička služba zapravo nikada nije jasno artikulirana kao takva, dok njezina institucionalizacija, a napose njezina bliska povezanost s pripremom za svećeništvo (u odnosu na službe lektora i akolite), dovodi do zbunjenosti, zamagljujući razliku između sakramenata i sakramentalâ (Grondelski 2022). Taj je fenomen, kako ističe D’Onofrio (2021), povezan s činjenicom da kriza svećeničkih zvanja nije još toliko ugrozila život Crkve da bi stalne laičke službe bile nužne. Postoji, međutim, ozbiljna pogreška u pozadini ovog razmišljanja, koje je u svojoj naravi funkcionalističko (Ambrose, 2023), jer laičke službe nisu potrebne utoliko ukoliko nadoknađuju nedostatak zaređenih službenika, jer to i ne mogu u biti učiniti (Kongregacija za kler, 1998; Carrara, 2021), već se one temelje na općem svećeništvu vjernika i njihovoj suodgovornosti u ostvarenju spasonosnog poslanja Crkve (usp. LG 30).

Kako ističe papa Franjo (2022a: 8), to se pitanje „dotiče različitih aspekata koji se svakako moraju uzeti u obzir: terminologija koja se koristi za imenovanje službi, njihov doktrinarni temelj, pravni aspekti, razlike i odnosi između pojedinih službi, njihova vrijednost zvanja, putovi formacije, događaj uvođenja u službu koji kvalificira osobu za vršenje službe,

liturgijska dimenzija svake službe. Već samo iz ovog kratkog popisa shvaća se složenost teme, no svakako je potrebno nastaviti produbljivati promišljanje o svim tim tematskim jezgrama. Međutim, ako bismo težili tome da ih definiramo i razlučimo kako bismo mogli živjeti službu, najvjerojatnije ne bismo mogli daleko dogurati.” Stoga bi nakon odgovora o motivu trebalo pokušati razriješiti opisanu anomaliju u konkretnom ambijentu mjesne Crkve vješto uspostavljajući odnos između ideja i stvarnosti (usp. EG 231–233). To nas promišljanje stoga dovodi do pitanja o identitetu katehete koji se uvodi u službu, a ono sa sobom nosi niz veoma važnih potpitanja koje možemo staviti po zajednički nazivnik klasifikacije.

One uključuju potrebu definiranja kriterija za pristup službi katehetâ, opis profila, zahtjeve formacije i temeljne kriterije koji reguliraju aktualizaciju te službe u odnosu na postojeće kanonske norme. Na razini sveopće Crkve naznačeno je kako smo vidjeli tko to ne bi trebao biti, a tko bi mogao biti, te što bi načelno mogao raditi i s kime, ali praktično će se na to pitanje moći odgovoriti tek kada se uzmu u obzir sve okolnosti i potrebe neke mjesne Crkve. Osim toga na razini biskupskih konferencija donose se, kao što smo vidjeli u nekoliko primjera, načelne smjernice, koje će u konačnici dobiti aktualizaciju na temelju odluke mjesnih ordinarija. I tu su moguće daljnje diferencijacije u pogledu profila službe i u provođenju formativnih procesa. Tako npr. u pogledu izazova koje Crkvi u Republici Hrvatskoj predstavlja formacija za službu katehetâ postoji mišljenje kako već imamo pripremljena neka rješenja čije valoriziranje „ovisi o samoj crkvenoj stvarnosti” (Barić, 2023: 71). Nju je potrebno senzibilizirati za djelovanje koje odgovara prioritetnim zadacima, a među njima je svakako potreba „profiliranja lika i mjesta katehete u župnoj zajednici” (DVRBP 92). S tim u vezi hrvatski su biskupi već 2018. godine istaknuli:

„Očito će trebati više poraditi na profiliranju poslanja i *službenog postavljanja* župnoga katehete. Oni moraju steći uvjerenje da ih Crkva zaista treba, kako ističu i crkveni dokumenti koji upućuju na važnost *primanja službenoga poslanja* od Crkve. U tome smislu valja misliti i o javnome, štoviše i *obrednome postavljanju* katehete u službu. Jer ako se vjeroučiteljima u školi, u vrijeme mise ili posebne Službe riječi, podjeljuje kanonski mandat, očito nešto slično valja činiti i s obzirom na službu župnoga katehete. To bi zacijelo više senzibiliziralo župljane da u danim okolnostima, posebice u većim pastoralnim centrima, na različite načine, uključujući ako za to postoji mogućnost i financijsku podršku, vrednuju tu službu. Istina je da mnogo teološki poučenijih vjernika laika nema sklonost za vjeronauk u školi, za mnoge ni nema *radnoga mjesta*, a mogli bi se angažirati u župnoj zajednici kao pastoralni asistenti i katehete. Dok valja poticati i promicati dobrovoljni rad, ipak će trebati nešto više osjetljivosti i domišljatosti i za *ulaganje u ljude*, konkretno u stručnjake, voditelje katehetskih centara i katehete.” (DVRBP 93)

Ta činjenica otvara četvrto pitanje koje je možda i najvažnije među ovdje spomenutima, a ono se tiče identiteta same kateheze i njezina poimanja u određenome crkvenom kontekstu. Bez odgovora na to pitanje, nije moguće govoriti o identitetu onih koji se stavljaju u katehetsku službu, a još manje o onima koji se uvode u laičku službu katehetâ. Ne tvrdi se da oni nisu u izvjesnoj mjeri potrebni. Oni bi uistinu mogli preuzimati višestruke odgovornosti u crkvenim zajednicama. Možda se ta mogućnost čini sada dalekom, ali je moguće da ona postane bližom u postupnom i sve potrebnijem suočavanju s brojnim izazovima prvog navještaja i odgoja u vjeri u naše vrijeme na koje nekada nemamo dostatne

odgovore, ali možda ni jasna pitanja. Iako je možda došao trenutak da Crkva uspostavi službu katehetâ, navedena pitanja zahtijevaju barem donekle jasne odgovore prije negoli se stvori još veći nered „koji ovce, a možda ni pastiri, ne bi bili kadri podnijeti” (Grondelski, 2022: 3). S tim odgovorima usko je povezano i razmatranje uvjeta među kojima je dobro istaknuti formaciju raznih profila katehetâ, nužnost revizije katehetske formacije zaređenih službenika pod čijim bi vodstvom laici trebali djelovati i s kojima bi nužno trebali surađivati, te organizaciju katehetskog pastoralata pri (nad)biskupijskim uredima koji su u većini slučajeva u nas još uvijek posvećeni isključivo koordinaciji vjeroučiteljske službe u školama (NKU 2024).

Kako proizlazi iz crkvenih dokumenata, toj bi se službi u svakoj biskupiji ipak trebalo posvetiti nekoliko osoba (usp. AA 17). Aktivna participacija vjernika laika u životu Crkve ostaje stoga i dalje izazovom. U nekim slučajevima to je zato što laici nisu formirani za preuzimanje važnih odgovornosti u Crkvi, a u drugim slučajevima zato što nisu našli prostora kako bi se mogli osobno izraziti i djelovati čemu je najčešće uzrok pretjerani klerikalizam koji ih drži na marginama odluka (usp. EG 102). Stoga, iako se ta participacija ne može svesti na ustanovljene službe, one u tom smislu mogu predstavljati svojevrsni katalizator procesa ponovnog otkrivanja osjećaja pripadnosti, zajedništva i (su)odgovornosti koje vodi obnovljenom zalaganju za katehezu i za slavljenje vjere kako tvrdi papa Franjo (2021b). Na temelju iznesenih smjernica, potrebno je nastaviti promišljati o dinamici evangelizacije i odgoja u vjeri te zamišljati nove putove formacije kateheta, provjeravajući trenutačne prakse i stvarajući nove s hrabrošću i inventivnošću.

KONSTITUTIVNE SASTAVNICE TEMELJNE FORMACIJE KATEHETA

Katehetsko služenje u suvremenom kontekstu zahtijeva kompetentne osobe koje su spremne prihvatiti Božji poziv i služiti potrebama crkvene zajednice i pojedinaca u njoj uključujući se u dinamičnu mrežu odnosa i (su)odgovornosti sa svim subjektima koji su uključeni u katehetske procese, ili bi to trebali biti, po naravi svojeg poziva. Ovdje želimo istaknuti konstitutivne elemente formacije kateheta koji bi mogli poslužiti njihovu cjelovitom razvoju. Internacionalno vijeće za katehezu tu je cjelovitost izrazilo opisom formacije koja bi trebala biti istodobno „teoretska i praktična, intelektualna i duhovna, pozorna na poznavanje i uvažavanje intersubjektivnih odnosa i ispravna u razvoju mentaliteta zajedništva, prema metodama svojstvenim formaciji odraslih” (Consiglio internazionale per la catechesi, 1990: 79). U vidu dostizanja tog cilja ovdje se iznose neki fundamentalni elementi.

Ne mislimo pritom na formaciju nekoga posebnog profila kateheta. Neupitno je da će se neki od njih morati specijalizirati u nekim područjima, ali sve katehete povezuje stvarnost temeljne formacije koja je osnova svake druge nadogradnje. Generalno govoreći bilo bi veoma poželjno da se o tim kriterijima povede više računa i u formaciji svećeničkih i redovničkih kandidata i kandidatkinja, jer samom stvarnošću duhovnoga poziva oni nisu automatski osposobljeni i za katehetsko služenje (usp. ODK 234). Naime, angažman u katehezi ne može biti rezultat nepromišljenog odgovora na evangelizacijsko-pastoralne potrebe. Njemu treba prethoditi ozbiljno razlučivanje poziva za katehetsko služenje i artikuliran formativni itinerar koji je potrebno osmisliti s obzirom na konstitutivne elemente istoga. Ništa manje nije važna ni permanentna formacija koja treba uslijediti i koju treba organizirati na različitim razinama crkvenog života i djelovanja. Ovdje se, dakle, ne donose planovi i programi za formaciju katehetâ u župnim zajednicama, već se ističu kriteriji koji bi trebali obilježavati bilo koji od njih. Polazeći od njih mogu se oblikovati formativni elaborati s obzirom na konkretne potrebe izgradnje odraslih vjernika laika koji imaju poziv za katehetsko služenje te trebaju preuzeti diferencirane odgovornosti po pitanju naviještanja i odgoja vjere svojih suvremenika. U konkretnom oblikovanju formacije potrebno je, međutim, uspostaviti ravnotežu između onoga što je načelno nužno i osobi realno moguće.

Stvarnost katehetskog poziva i poslanja

Mnogo je putova koji vode do toga da netko postane kateheta, mnogo motivacija i načina pristupa toj službi. Najbolji je, međutim, onaj put ostvarivanja katehetskog služenja kojem je polazište Božji poziv, a ne neki drugi motivi. Poziv katehete rađa se, razlučuje i razvija u „krilu” crkvene zajednice koja je bogata darovima i mogućnostima, ali koja nije lišena ni ograničenjâ i slabosti (usp. DC 133). No, svijest o stvarnosti i specifičnosti katehetskog poziva nije jako proširena u Crkvi. Taj poziv u crkvenoj zajednici treba biti osviješten, promoviran, razlučen, potvrđen i prihvaćen. To nisu zahtjevi koje trebaju ispuniti samo kandidati koji žele biti uvedeni u laičku službu katehetâ, već bi to trebala biti redovita praksa za sve osobe kojima se povjerava neka specifična služba u evangelizacijskom posla-

nju Crkve. U tom smislu potrebno je obnoviti aktualne načine uspostavljanja suradničkih odnosa koji se tiču katehizacije počevši od osvješćivanja crkvene zajednice i animacije katehetskikh poziva u njoj.

Poziv u službu

Riječ *poziv* dolazi od latinske riječi *vocātiō*, što znači ‘zov’ ili ‘poziv’. U religioznom rječniku ta riječ označuje Božji poziv da se slijedi određeni životni put. Tradicionalno Crkva prepoznaje poziv na brak, posvećeni samački život, redovnički život i svećenički život kao četiri moguća životna poziva. No, ova perspektiva donekle sužava poimanje poziva (Baker, 2021). U katoličkom kontekstu riječ je o potrebi usvajanja jednoga šireg tumačenja te stvarnosti. Prije svega ona se odnosi na poziv u život (Pavao VI., 1967). To je temeljni poziv koji Bog daje svakom čovjeku. Poslije poziva na život dolazi kršćanski poziv (usp. ODK 171) na poseban život u milosti Božjoj koji počinje s krštenjem, a u kontekstu toga poziva svima je upućen i poziv na svetost (usp. LG 11; ChL, 16; ODK 27; GEX 2). U dekretu o apostolatu laikâ *Apostolicam actuositatem* navodi se kako je kršćanski poziv „po svojoj naravi također poziv na apostolat” (AA 2). Riječ je o pozivu koji je zajednički, kao što je „zajedničko dostojanstvo udova zbog njihova preporoda u Kristu, zajednička milost djece, zajednički je poziv na savršenstvo, jedno spasenje, jedna nada i nepodijeljena ljubav” (LG 32). Iako su oblici življenja poziva na svetost i zadaće koje iz toga proizlaze različiti, kršćani, vođeni Duhom Svetim, pozvani su prema svojim darovima i dužnostima napredovati na putu vjere, koja budi nadu i djeluje kroz ljubav. Štoviše, pozvani su na savršenstvo ljubavi (usp. LG 40–41). Taj poziv na ljubav ističe se kao općeljudski poziv i poslanje (Spangler, 1996), a za katolike treba biti tumačen u svjetlu Božje riječi i predaje Crkve prema kojima je mjera te ljubavi zadana koordinatama Božje objave u Isusu Kristu (usp. Ef 4, 1–13). Kako ističe papa Franjo (2023b): „Pitanje jednakosti u dostojanstvu traži od nas da promislimo o mnogim vidovima naših odnosa, koji su presudni za evangelizaciju.”

Po sakramentima krštenja i potvrde vjernici laici sudjeluju u *tria munera*, odnosno Kristovoj svećeničkoj, proročkoj i kraljevskoj službi (usp. AA 2b) ostvarujući tako svoj kršćanski poziv na svetost, tj. život u Duhu Svetom (usp. KKC 1533, 1692, 1699), koji je u konačnici misionarski poziv usko povezan sa služenjem (usp. ChV 254). Taj se poziv temelji na zajedničkom dostojanstvu svih članova Crkve (usp. LG 32) i omogućuje svakom kršćaninu obavljati vlastitu apostolsku zadaću na aktivan i kreativan način. To je bio slučaj od samih početaka Crkve, kada je Gospodin Isus pozvao k sebi one koje je htio. „I oni dođoše k njemu. I ustanovi dvanaesticu da budu s njime i da ih šalje propovijedati s vlašću da izgone đavle.” (Mk 3, 13–14) O jednome takvom iskustvu svjedočio je i sv. Pavao koji se opisao kao onaj koji je pozvan biti apostolom (usp. 1 Kor 1, 1) i navjestiteljem Radosne vijesti (usp. Rim 1, 1). „Pavao, apostol – ne od ljudi ni po kojem čovjeku, nego po Isusu Kristu i Bogu Ocu koji ga je uskrisio od mrtvih” (Gal 1, 1), a ne nekoj ljudskoj uredbi. Njegovo je iskustvo sasvim jasno i sveobuhvatno, njega je Bog pozvao još od majčine utrobe da naviješta evanđelje među poganima (usp. Gal 1, 15–16). Taj poziv koji je u konačnici upućen svakom kršćaninu u okviru jedinstvenog poslanja i različitosti milosnih darova (karizmi) i službi ne smije dovesti do povlaštenih kategorija unutar Crkve, jer je to u konačnici poziv na služenje (Papa Franjo, 2023).

Evangelizacijsko zalaganje vjernika laika proizlazi, dakle, iz sakramenata kršćanske inicijacije i iz svjetovnog (sekularnog) karaktera njihova uzvišenog poziva (usp. LG 31b; GS 22a; KKC 898–900; ODK 230). Poziv i poslanje svojstveno vjernicima laicima jest zapravo

preobrazba različitih zemaljskih stvarnosti kako bi se svako ljudsko djelovanje moglo usuglasiti s evanđeljem (usp. EG 201). Većina to čini radeći u svjetovnom području (usp. ChL 15); neki to čine služeći u Crkvi i usredotočujući se na izgradnju crkvenog zajedništva, koje među svojim ciljevima ima i preobrazbu svijeta. Prema kanonskom pravu (ZKP kan. 747 § 1), polog vjere povjeren je svima koji su kršteni i potvrđeni i svi imaju zadatak čuvati ga nepovredivim i vjerno ga naviještati. Tako se može ustvrditi da bi prenošenje vjere zapravo trebalo biti način života svakog krštenika (Tobin, 1984; Llanos, 2005) jer je riječ o kršćanskom pozivu koji je po svojoj naravi također poziv na apostolat (usp. AA 2). U kontekstu toga zajedničkog laičkog poziva u Crkvi postoje i posebna laička zvanja. Tako se neki laici osjećaju posebno pozvanima prihvatiti od Boga zadaću kateheta, tj. osjećaju se potaknutima na poseban način slijediti Isusa, učitelja i odgojitelja. Taj osobni odnos s Bogom i poziv istinska su pokretačka snaga djelovanja svakog katehete (usp. ODK 231) i put ostvarivanja njegova poziva na svetost (Pauley, 2020). Upravo se iz te „po ljubavi stečene spoznaje Krista rađa neodoljiva želja naviještati, evangelizirati, druge privoditi vjeri u Isusa Krista.” (KKC 429) Ova napetost između apostolskog poziva u krštenju u odnosu na jedinstveni poziv koji osobi upućuje Bog u vidu realizacije tog poziva može se riješiti prepoznavanjem, razlučivanjem i praćenjem (Pedraza, 2021). Upravo stoga jednog katehetu ne obilježava prije svega njegovo djelovanje, već njegov život u svjetlu poziva koji mu Bog upućuje i koji on ostvaruje u svrhu vlastitog posvećenja i vječnog dobra osoba kojima je poslan (Papa Franjo, 2018). Kao takav specifičan poziv katehete vuče korijene iz zajedničkog poziva naroda Božjeg (usp. DC 110). Osobe stoga biraju postati katehete odgovarajući na dar poziva koji im je upućen radi služenja Božjoj Riječi i većeg dobra Božjeg naroda (usp. FCOP 11–12). U osnovi osobnosti katehete, osim sakramenata krštenja i potvrde, postoji, dakle, poseban Božji poziv (Llanos, 2012), posebna karizma koju Crkva priznaje i koja biva izričito izražena biskupovim mandatom (usp. GC 2, 33). Taj poziv stoga nije neka rezervna okupacija, privilegija ili samo osobni izbor. Kateheta ne odgovara na poziv samo radi sebe, nego je izabran i odgovara povjeravajući se Gospodinovoj milosti u vjernosti vlastitom krštenju i radi drugih (usp. RdC 185). Taj odgovor može osobu dovesti do različitih stupnjeva predanosti u službi kateheze: ograničeno razdoblje suradnje, povremena suradnja ili stabilna služba (usp. ODK 231; AM 8). Obavljanje ove laičke službe u potpunosti izražava posljedice krštenja, a u situacijama nestabilne prisutnosti zaređenih službenika, uključuje i sudjelovanje u njihovu pastoralnom djelovanju (usp. ChL 23; Kongregacija za klerike i dr., 1998; Lett. 12). U svakom slučaju, važno je naglasiti da osobe koje se namjeravaju uključiti u katehizaciju trebaju uložiti određeni napor u otkrivanje, razlučivanje i njegovanje vlastitoga katehetskog poziva. U isto vrijeme, osobno razlučivanje poziva pojedinca nije dovoljno. Poziv katehete također mora postati poziv koji se razlučuje unutar Crkve i koji ovjerava biskup ili njegov delegat (usp. CW 12). Sva se, dakle, formacija kateheta treba temeljiti upravo na tome specifičnom katehetskom pozivu. Taj poziv u Crkvi treba biti više promoviran, razlučen i potvrđen, kako bi se mogao ostvarivati kao specifično poslanje kojem prethodi adekvatno razdoblje formacije.

Razlučivanje poziva i utvrđivanje prikladnosti kandidata

Putovi prepoznavanja katehetskog poziva su vrlo različiti. Proizlaze iz niza osobnih iskustava: obiteljskih, župnih, studijskih, suradničkih, volonterskih itd. Tu su i pokreti, crkvene zajednice i udruge koje imaju važnu ulogu u poticanju poziva na zauzetije služenje. Ta iskustva često oblikuju želju za potpunijim sudjelovanjem u poslanju Crkve. No, nekada

je potrebno da se u tom vidu neke osobe, koje se u crkvenim zajednicama prepoznaje osobito nadarenima za katehetsko služenje, izravno potakne na promišljanje. Poziv se može „pokazati” i preko stanja duše, ustrajnog promišljanja, možda i odbojnosti prema nekome drugom angažmanu, impulsima savjesti, kontinuiranom zanimanju za određeno područje i sl. Poziv može „doći” i u nekome dramatičnom trenutku života, na nekoj životnoj prekretnici, kao plod nekoga snažnog duhovnog iskustva koje je postalo određujuće. No, češće dolazi postupno, tijekom sazrijevanja osobe u svojem kršćanskom pozivu, u ljubavi prema Bogu i bližnjima, te želji da provodi njegovu volju što u konačnici uvijek zahtijeva osobni odgovor pojedinca na Božji plan (Pacot, 1997). U svakom slučaju, potrebno je biti višestruko osjetljiv (usp. ChV 291–296) kako bi se razabralo na koju je zadaću osoba pozvana (Monbourquette, 2004). Time zapravo započinje proces razlučivanja koji nije samo ljudsko umijeće, već pretpostavlja dobro oblikovanu svijest, molitvu, slušanje, praćenje, potvrdu i vrednovanje u kojima treba oslušivati djelovanje Duha Svetoga (usp. GEX 166–172; ChV 287–290; Herbert, 2018). Upravo je to paradoks kršćanskog učenja i komunikacije, jer „sve dolazi od Boga, ali čovjek ostaje potpuno odgovoran božanskom daru” (Timiš, 2014: 102).

Razlučivanje katehetskog poziva treba biti osoban, ali i zajednički proces razabiranja Božje volje. U njega treba uključiti članove obitelji i prijatelje, kolege i crkvene službenike, ali i crkvenu zajednicu u cjelini. Za oženjene laike važno je sudjelovanje njihovih supružnika u procesu razlučivanja, a osobito ako je riječ o kandidatu za dugoročniju ili stabilnu službu u crkvenoj zajednici. U tom je procesu potrebno uključiti različita iskustva intenzivnijega sakramentalnog života, dane molitve i sabranosti, individualno i grupno duhovno vodstvo, te duhovne vježbe. Ove veze s Crkvom pružaju poticajno okruženje u kojem se može razjašnjavati, provjeravati i ojačati katehetski poziv. Na taj način razlučivanje poziva postaje duboko osobno, ali i crkveno iskustvo. Crkveni pastiri³⁵, župni vikari, đakoni, laički crkveni službenici, formatori, savjetnici i suradnici imaju posebno važnu ulogu u tom procesu. Među navedenim osobama najzahtjevnija je zadaća zaređenih službenika koji bi trebali prepoznati darove svake krštene osobe, promicati ih i koordinirati, kako bi pridonijeli dobru zajednica i poslanju koje je Gospodin povjerio svim svojim učenicima (Papa Franjo, 2021b).

„Oni znaju da ih Krist nije ustanovio kako bi sami na sebe preuzeli svekoliko spasonosno poslanje Crkve prema svijetu, nego da je njihova izvrsna zadaća tako pastirski voditi vjernike i provjeravati njihove oblike služenja i milosne darove da svi na svoj način jednodušno surađuju u zajedničkom djelu.” (LG 30)

Prethodno spomenuta uloga svećenika s obzirom na promociju katehetskog poziva u pitanju razlučivanja katehetskog poziva još je zahtjevnija, jer su svećenici prvi suradnici biskupa u promicanju katehetskog djela Crkve (usp. DGC 225). Oni bi trebali poticati i pomagati svima onima koji se osjećaju posebno pozvanima da daju osoban odgovor Bogu u zajednici mjesne Crkve. Kako je još 1993. godine konstatala Kongregacija za evangelizaciju naroda, osnovni je problem poteškoća u utvrđivanju stupnja prihvaćanja vjere i jasnoće o motivacijama što ovisi o mnogim uzrocima: različita vjerska zrelost crkvenih zajednica, brojčana oskudica prikladnih i raspoloživih osoba, društveno-politička situacija, neadekvatna osnovna školska sprema, ekonomske poteškoće i sl. (usp. GC 17).

³⁵ Po pitanju kandidata za ustanovljenu službu katehetâ napomena vatikanskog dikasterija je veoma jasna: „Zadaća je dijecezanskog biskupa razlučiti poziv na službu katehetâ procjenjujući potrebe zajednice i sposobnosti kandidata.” (Lett. 14)

U oblikovanju odgovora na poziv osobe bi trebale imati razvijenu svijest o božanskom podrijetlu poticaja koji prepoznaju kao poziv da se posvete katehezi. Dok pojedinac nastoji razlučiti i produbiti svoj poziv, duhovni vođa/svećenik/župnik ili druga osoba određena od nadležne crkvene vlasti, treba pomoći kandidatu u utvrđivanju prikladnosti za katehetsku službu. Što se tiče kriterija kojima se treba voditi, možemo reći da su oni donekle definirani u *Vodiču za katehete* (usp. GC 18, 21), apostolskom pismu *Antiquum ministerium* (usp. AM 5, 8) i popratnom pismu Kongregacije za bogoštovlje i disciplinu sakramenata (usp. Lett. 4, 7, 9, 10, 14). Ti kriteriji, ako izuzmemo one koji se odnose posebice na ustanovljenu službu katehetâ (usp. AM 8), obuhvaćaju nekoliko važnih aspekata za koje je potrebno ustvrditi osnovnu razinu ostvarenosti i spremnost da se u njima osoba dalje izgrađuje. Preporučuje se uzeti u obzir sljedeće opće naznake poštujući nužne i neizbježne razlike: a) ljudska zrelost³⁶; b) kršćanska zrelost³⁷; c) osobni doživljaj poziva i temeljne motivacije koje bi trebale biti usmjerene perspektivi služenja (usp. ChV 255, 285; GC 18; EG 267; Llanos, 2005); d) školska sprema razmjerna propisima u kontekstu formacije (usp. GC 23) i zahtjevima koji se odnose na temeljne kvalifikacije³⁸, te ključne kompetencije za cjeloživotno učenje³⁹; e) suradnički duh i otvorenost za prihvaćanje zahtjeva formacije (usp. GC 21).

³⁶ Pitanje utvrđivanja nečije zrelosti složen je zadatak. Neki od pokazatelja zrelosti mogu biti: osoba ima svoj „ja“ i prijatelj, uravnotežena je na području osjećajnosti, ima jasan životni cilj, realistički gleda na život, objektivno gleda na sebe, stalno proširuje svoj životni nazor, spremna je preuzeti odgovornosti, zna se nositi s teškoćama, pronalazi ravnotežu između zatvorenosti i otvorenosti, prihvaća druge kakvi jesu, prihvaća konstruktivnu kritiku, ujedinjuje sve svoje težnje i aktivnosti prema konačnom cilju, hrabro se suočava s tragičnim životnim situacijama (Pavin, 2006: 69–79).

³⁷ Prema katehetskim dokumentima, kršćanska zrelost mora se preispitati s obzirom na temu učenja. Ono se oblikuje u dodiru s Božjom riječju, u interakciji s crkvenom zajednicom, sudjelovanjem u liturgiji Crkve i njezinu poslanju. Provjera kandidata ovdje bi se mogla odnositi na ostvarenost temeljnih zadaća kateheze (usp. ODK 85–87; DC 79–89). Zanimljiva su u tom smislu dva prijedloga. Prvi se temelji na zaključcima Fossiona (2005) koji navodi sljedeće osnovne vještine koje bi osoba tijekom procesa kršćanske inicijacije trebala razviti: sposobnost čitanja Biblije; ispravno, strukturirano i dinamično poznavanje kršćanske poruke; aktivno sudjelovanje u liturgiji; odgovorno „kretanje“ u crkvenom prostoru; življenje etičkih vrijednosti u duhovnoj dinamici. Katehetičar Meddi (1994) stavlja naglasak na krštenje kao temelj i odnos između mesijanske vjere i svjedočenja kršćanina u povijesti te predlaže sljedeći popis kršćanskih kompetencija: sposobnost čitanja/razumijevanja evanđelja, življenje bratskih odnosa u zajednici, otkriće vlastitog mjesta i službe u mesijanskoj zajednici, osobni odnos s Bogom i aktivno sudjelovanje u slavlju kršćanskog otajstva.

³⁸ „Kvalifikacija (engl. *Qualification*) je formalni naziv za skup kompetencija određenih razina, obujma, profila i kvalitete, koja se dokazuje svjedodžbom ili diplomom odnosno drugom javnom ispravom koju izdaje nadležna ustanova.” (Beljo Lučić i sur., 2009: 20) Budući da je riječ o odgojno-obrazovnoj službi u Crkvi, smatramo da bi trebalo provjeriti i stečene kvalifikacije kandidata te da bi bilo poželjno da one budu barem na 5. razini koja obuhvaća kvalifikacije stečene završetkom stručnih studija. Ovisno o kvalitetama kandidata, odstupanja su moguća, no ona nikako ne bi trebala ići ispod razine 4. 2. na kojoj se stječu kvalifikacije tijekom srednjoškolskog obrazovanja u trajanju od četiri ili više godina. Smatramo da je to minimum koji je potrebno zahtijevati u razlučivanju katehetskog poziva i usmjeravanju kandidata prema početnoj katehetskoj formaciji. Ako je riječ o kandidatu koji ima diplomski katehetski studij, slučaj je nužno razmotriti individualno te razraditi personalizirani prijedlog formacije s obzirom na oblik službe kojoj se kandidat namjerava posvetiti. Više o kvalifikacijama u hrvatskom kontekstu može se vidjeti u: Hrvatski sabor (2013), čl. 7–8.

³⁹ „Ključne/temeljne kompetencije za cjeloživotno učenje (engl. *Key Competences for Lifelong Learning*) označavaju skup kompetencija odgovarajuće razine, koje su nužne pojedincu za uključenost u život zajednice, a osnova su za stjecanje kompetencija tijekom života za sve osobne, društvene i profesionalne potrebe.” Redovito se dijele u osam skupina: „komunikacija na materinskom jeziku; komunikacija na stranim jezicima; matematika, prirodne i tehničke znanosti kao i njima pridružena područja; osnove informacijsko-komunikacijskih tehnologija; organiziranje učenja; građanske kompetencije; poduzetništvo; te kulturno izražavanje.” (Beljo Lučić i sur., 2009: 17)

Mjerodavni crkveni autoritet treba u konačnici sastaviti popis kriterija koji trebaju biti dovoljno precizni, realistični i provjerljivi (usp. GC 18). Papa Franjo vrlo je konkretan glede toga, te je u apostolskoj pobudnici *Christus vivit* ponudio niz pitanja u svrhu razlučivanja poziva, a ona, premda brojna, nisu dovoljna (usp. ChV 285). Poziv se treba razlučiti i na komunitarnoj razini. Budući da je riječ o crkvenoj službi, odluka je obično na župniku koga će od kandidata podržati i preporučiti za daljnji put formacije. Zajednica će nužno biti uključena, na razini izvještavanja i ocjenjivanja kandidata. Biskup će pak intervenirati, osobno ili preko svojeg delegata, ako ne u početku formacije, onda barem poslije, kako bi potvrdio izbor i, na kraju, dodijelio kandidatu mandat (usp. GC 18).

U traganju za onim najbitnijim na samom početku razlučivanja može biti od pomoći identificiranje nekih značajki navjestitelja u naše vrijeme. Riječ je o tome da je osoba prije svega sposobna izraziti iskustvo spasonosne Božje ljubavi koje prethodi inzistiranju na moralnim i vjerskim obvezama, tj. da osoba zna i može prenijeti iskustvo da je ljubljena od Boga kao i njezini bližnji – „to su vrata” – konstatira papa Franjo (2021c) ističući kako kateheta ne treba istinu nametati, već je predlagati apelirajući na slobodu, i to s „radošću, poticajnošću, vitalnošću i skladnom cjelovitošću” (EG 165). Zanos u evangelizaciji temelji se na tom uvjerenju koje proizlazi iz osobnog iskustva Boga u jedinstvu s kojim kateheta treba tražiti što on traži i ljubiti što on ljubi, sve ostale motivacije su drugotne (usp. EG 265–267). To zahtijeva da osoba posjeduje određene dispozicije koje pomažu lakše prihvaćanje navještaja Radosne vijesti, kao npr. „blizinu, otvorenost za dijalog, strpljivost i srdačno prihvaćanje koje ne osuđuje” (EG 165).⁴⁰

Daljnji korak utvrđivanja prikladnosti odvija se na razini formativnih ustanova/centra. Veoma je zanimljiva u tom smislu odredba američkih biskupa koji u temeljne dispozicije kandidata uključuju: redovit molitveni život obogaćen Svetim pismom i liturgijom, poznavanje i obdržavanje crkvenog nauka, poštovanje i uvažavanje crkvene tradicije i tradicija, redovito slavljenje sakramenata, osobito euharistije i pokore, sudjelovanje u životu župne zajednice, te potencijal za praćenje i usmjeravanje drugih. Sljedeća mjera prikladnosti utvrđuje se kada pojedinac prođe određeno psihološko i socijalno testiranje. Druga provjera uključuje: svjedočanstvo života, prijateljstva i kolegijalne odnose, emocionalnu ravnotežu, poštovanje svih članova Crkve, slobodu od osobnih planova, spremnost i sposobnost sudjelovanja u studiju, uvažavanje novih ideja, sposobnost kritičkog razmišljanja, te sposobnost upravljanja stresom. Korištenje različitih instrumenta za utvrđivanje prikladnosti pojedinca je legitimno. Pritom može biti od velike pomoći dobro izrađen obrazac prijave za formaciju koji uključuje pitanja o osobnim podacima, nužnim dispozicijama, prostor za autobiografiju i opis vjerskog iskustva kandidata. Tu je nužno priložiti i pismo župnika/duhovnog pratitelja koje potvrđuje dobar karakter pojedinca, njegove kvalitete, mišljenje o prikladnosti i potvrdu sudjelovanja u župi. Koristeći se instrumentima psihološkog probira može se osim toga zahtijevati procjena mentalnog zdravlja i potvrda sposobnosti funkcioniranja u tipičnim ljudskim interakcijama. Takvi se instrumenti mogu rabiti pri početku formativnog postupka, kao i prije dodjeljivanja kanonskog mandata. Rezultati ovih procjena mogu osim

⁴⁰ Ako je pak riječ o posebnim karizmatiskim darovima, nužno je uz navedeno poštovati kriterije koji su definirani na razini sveopće Crkve: primat poziva na svetost, zalaganje za misionarsko širenje evanđelja, ispovijedanje katoličke vjere, svjedočenje aktivnog zajedništva s cijelom Crkvom, prepoznavanje i uvažavanje uzajamne komplementarnosti karizmatiskih sastavnica u Crkvi, prihvaćanje trenutaka kušnje u razlučivanju, prisutnost duhovnih plodova (usp. Gal 5, 22) i prisutnost socijalne dimenzije evangelizacije (usp. IE 18).

toga poslužiti razvoju individualiziranih planova formacije. Informacije koje proizlaze iz takvih testiranja uvijek se moraju upotrebljavati na odgovarajući način, uz pažljivo poštovanje zaštite osobnih i povjerljivih podataka (usp. CW 31–32).

Na tim temeljima, ako je, dakle, u kandidata utvrđen katehetski poziv i njegova osnovna ljudska, duhovna, intelektualna i pastoralna spremnost, nastavlja se formativni postupak. Između kandidata za ustanovljene službe kateheta i onih koji žele služiti na već uhodanim stazama aktualiziranja katehetskog služenja mogu se i trebaju očekivati razlike u ishodima procesa utvrđivanja spremnosti, štoviše one su nužne, ali to ne uklanja nužnost provjere stvarnosti poziva koji trebaju ustvrditi različiti subjekti i s obzirom na različit kvalifikacijski okvir. Razlučivanje i utvrđivanje prikladnosti kandidata nisu jednokratni procesi, oni se mogu ponoviti, no nužni su prije negoli kandidat započne bilo kakav formalni program pripreme za katehetsku službu. Poželjno je da se razlučivanje provodi u tijekom cijelog procesa formacije kako bi se utvrdio napredak i razvoj temeljnih kompetencija osobe prije preuzimanja određene katehetske odgovornosti.

Ovlaštenje za katehetsko služenje

Objašnjavajući poveznice između Crkve i evangelizacije, papa Pavao VI. je istaknuo: „Crkva koja je poslana i evangelizirana i sama šalje navjestitelje Radosne vijesti. U njihova usta ona stavlja Riječ koja spašava, tumači im poruku koju čuva, daje im punomoć koju je sama primila i šalje ih da propovijedaju. Ne sebe ili svoje osobne ideje nego Evanđelje kojim ni ona ni oni nisu gospodari i neograničeni posjednici da bi njime raspolagali po vlastitom nahođenju već su službenici koji ga moraju prenijeti u najvećoj vjernosti.” (EN 15). Ova se veza na poseban način tiče poziva kateheta. Crkva taj poziv njeguje i razlučuje, a njegove nositelje formira i ovlašćuje za poslanje preko svojih predstavnika (usp. ODK 231). Nakon određenog procesa formacije to bi poslanje – kanonski mandat, trebali i formalno primiti svi koji u njemu sudjeluju.

„Izraz kanonski mandat upotrebljava se u raznim oblicima, uz različite pravne posljedice, kojima mjerodavna crkvena vlast povjerava vjerniku vršenje određene službe u ime Crkve, uz punu osobnu odgovornost. Kanonski mandat prije svega treba držati kao pravnu zaštitu crkvene zajednice u svrhu cjelovitosti vjere, on jest licenca za vršenje poslanja u ime Crkve.” (Šalković, 2011: 131)

U katehetskom području to je zapravo ovlaštenje kojim propisno pripremljeni laici preuzimaju odgovornosti od kompetentne crkvene vlasti kako bi mogli učiti u formalnu suradnju sa zaređenim službenicima u učiteljskoj službi Crkve. Prije izdavanja isprave kanonskog mandata, potrebno je provjeriti prikladnost kandidata za službu. Ovaj postupak uključuje provjeru kompetentnosti kandidata i ispunjavanje kanonskih uvjeta. Kvalifikacije određenog kandidata mogu se ispitati u trenutku kada se razmatra njegova dokumentacija prijave za konkretan angažman ili se, u slučaju poziva na suradnju i na temelju pristiglih prijava, može sastaviti popis osoba koje su se javile i koje se ocjenjuju kvalificiranima za određeno poslanje u župnoj zajednici. „Kanonski uvjeti za izdavanje isprave kanonskog mandata su: 1. potpuno zajedništvo s katoličkom Crkvom (ZKP kan. 205) i pravi nauk (kann. 749–754); 2. svjedočanstvo kršćanskog života; 3. traženi akademski naslov (stručna sprema); 4. dostatna teološko-katehetska, psihološko-pedagoška i didaktičko-metodička sprema.” (Nadbiskupski duhovni stol, 2023: čl. 5) Uz to, nužno je da se u svim Crkvama uspostavi popis kriterija odabira, tako da oni koji su zaduženi za odabir kandidata imaju referentne točke.

Utvrđivanjem uvjeta obično se bavi povjerenstvo za dodjelu i opoziv kanonskih mandata koje djeluje na razini (nad)biskupijskih katehetskih ureda. Ono predlaže prikladne kandidate prema utvrđenim kvalitetama, a konačan sud o dodjeli mandata donosi (nad)biskup (usp. ZKP kann. 157, 381 § 1) koji je mjerodavan za izdavanje isprave kanonskog mandata. On može biti dodijeljen na određeno ili neodređeno vrijeme, s učinkom do isteka vremena ili opoziva nadležne crkvene vlasti (Nadbiskupski duhovni stol, 2023: čl. 12). Naime, dijecezanski biskup ima pravo i obvezu dekretom opozvati kanonski mandat ako to zahtijeva razlog vjere ili ćudoređa (usp. ZKP kan. 804)⁴¹. Međutim, tim činom „ne prestaje obveza i pravo vjernika sudjelovati u službi naučavanja i službi posvećivanja, individualno ili zborno.” (Nadbiskupski duhovni stol, 2023: čl. 26).

Katehetama mandate podjeljuje (nad)biskup, osobno ili preko svojeg delegata. Taj čin pokazuje zajednici vjernika kako osoba katehete ima povjerenje, odobrenje i podršku pastira mjesne Crkve za katehetsko služenje. Iako ovdje nije riječ o uvođenju u ustanovljenu službu katehetâ, najprikladnije je da se taj čin provede javno, na početku pastoralne godine⁴², uz sudjelovanje Božjeg naroda, unutar prigodnog slavlja koje se može organizirati na (nad)biskupijskoj, dekanatskoj ili župnoj razini (Bollin, 2013). Budući da ovaj čin predstavlja javno preuzimanje odgovornosti u vidu sudjelovanja u evangelizacijskom poslanju i naučiteljskoj službi Crkve, može se smatrati konačnim rezultatom osobnog i crkvenog razlučivanja Božjeg izabranja koje je potvrđeno od nadležne crkvene vlasti. Uspostavljanje formalnog postupka za ovlašćivanje laika može dijecezanskom biskupu dati veću sigurnost da će biti zadovoljene duhovne potrebe dijela Božjeg naroda koji mu je povjeren. Osim toga, upotreba određenog obreda može u zajednici naglasiti važnost služenja katehetâ. Stoga bi slavlje podjeljivanja mandata, za sve katehete, bilo poučno i od duhovne koristi ne samo za njega već i za sve članove zajednice. Međutim, ključnu ulogu u razvoju njihova služenja u župnim zajednicama imaju župnici (Murnion, 1992; Šota, 2013, 2019). To sugerira da, iako dijecezanski biskup nadgleda proces ovlaštenja, treba priznati jedinstvenu ulogu župnika u odabiru i praćenju onih koji će trebati surađivati u njegovu pastoralnom timu.

Naposljetku, u vidu formalnog uvođenja u katehetsko služenje mogu se rabiti predloženi redovi blagoslova kateheta u Službi riječi ili misnom slavlju (Rimski obrednik. Blagoslovi, 2007: 361–376). To može poslužiti katehetama da se učvrste u vjeri kojoj je sve moguće, oslone na nadu koja ne postiduje, te „ožive” u ljubavi koja potiče na opsluživanje Božjih zapovijedi (Isto: 15). Kako se ističe u općim prethodnim napomenama spomenutog Rimskog obrednika, „Prezbiterima po naravi njihove službe u Božjem narodu pripada predsjedanje blagoslovima, napose onima koji se odnose na zajednicu dodijeljenu njihovoj službi. Zato oni mogu slaviti sve blagoslove, osim kad je nazočan biskup da im predsjeda.” (Rimski obrednik. Blagoslovi, 2007: 18) Na taj način i u ovome molitvenom činu može doći do izražaja složenost stvarnosti katehetskog poziva u Crkvi u kojem se očituje Božje i ljudsko djelovanje u konkretnoj stvarnosti mjesne Crkve. Ta složenost prati rađanje poziva katehete u crkvenoj zajednici, kao i proces razlučivanja, razvoja i njegova ostvarivanja.

⁴¹ Više o razlozima za razmatranje opoziva kanonskog mandata vjeroučiteljima kao i drugim vjernicima kojima je povjerena neka služba u Crkvi može se vidjeti u: Nadbiskupski duhovni stol (2023: 17).

⁴² Kako se ističe u Pismu Kongregacije za bogoštovlje i disciplinu sakramenata (2021a): „Ne čini se prikladnim da se svi ustanove kao katehete: kao što je već spomenuto, ta služba ima ‘snažnu vrijednost zvanja koje zahtijeva dužno razlučivanje od strane biskupa’ (AM 8). Naprotiv, sasvim je prikladno da svi oni na početku svake katehetske godine dobiju javni crkveni mandat kojim im se povjerava ta nezamjenjiva funkcija.” (Let. 8)

Poziv kao „teandrička” stvarnost

Katehetski poziv, u svojim uvijek posebnim i osobnim oblicima, ne postoji bez Boga koji istodobno djeluje u srcu svakog vjernika, u povijesti i u cijeloj Crkvi (usp. LG 4). Djelovanje Boga koji odabire, zove, šalje i pomaže svoje izabrane kao i Crkve koja ima višestruke posredničke uloge (poziv na ideale, orijentacija, ponuda životne vizije) prožimaju se u procesima razlučivanja, odabira i ostvarivanja osobnoga životnog poziva u jednoj dinamičnoj vjernosti Bogu i bližnjima (Sultana, 2012). Misija koju Bog povjerava pozvanoj osobi je posredovana uvođenjem u zadatke i obveze. U isto vrijeme osoba, prihvaćajući misiju, prepoznaje kako konkretno ostvariti projekt života sukladan primljenom pozivu. Napokon, Gospodinova prisutnost biva realizirana od Crkve po raznim formama praćenja, osobnog i zajedničkog, direktnog i indirektnog. Osoba, nastavljajući hod postaje tako, malo-pomalo, sve vjernija samoj sebi, Bogu i povijesti, postaje sposobna preobražavati se permanentno (usp. ChV 256–257). Upoznavanje i prihvaćanje sebe jako je bitno u tom procesu. Kako ističe Levoy (1997), poziv i poslanje ukorjenjuju identitet pojedinca, odražavaju njegove potrebe i temeljne instinkte, a ići protiv toga znači ići protiv samih sebe.

„Kateheta je kršćanin koji prima određeni Božji poziv koji ga, kad je prihvaćen u vjери, osposobljava da može vršiti službu prenošenja vjere i obavljati zadaću uvođenja u kršćanski život. Neposredni uzroci zbog kojih je kateheta pozvan služiti Riječi Božjoj veoma su različiti, ali sve su to posredovanja kojima se Bog, preko Crkve, služi kako bi pozvao u svoju službu. Po tom pozivu kateheta postaje sudionikom Isusova poslanja uvođenja učenika u njegov sinovski odnos s Ocem. Pravi je protagonist svake autentične kateheze Duh Sveti koji, dubokim jedinstvom koje kateheta njeguje s Isusom Kristom, čini ljudske napore učinkovitima u katehetskom djelovanju. To se djelovanje odvija u krilu Crkve: kateheta je svjedok svoje žive tradicije i posrednik koji olakšava uključivanje novih Kristovih učenika u njegovo Tijelo – Crkvu.” (DC 112)

Iz navedenog proizlazi kako i katehetski poziv u Crkvi predstavlja očitovanje jednoga „teandričnog” života u zajednici vjernika (Tablica 3).

BOŽJE DJELOVANJE	CRKVENO POSREDOVANJE	OSOBN DJELOVANJE
IZABRANJE	Prihvaćanje i razlučivanje	Prihvaćanje sebe i razlučivanje poziva
POZIV	Orijentacija	Odgovor i prihvaćanje ideala
MISIJA	Uvođenje i životni projekt	Životni projekt i poziv
PRAĆENJE/ POMOĆ	Praćenje	Dinamična vjernost

Tablica 3. Božje i ljudsko djelovanje u razlučivanju i ostvarivanju poziva (Llanos, 2005: 193)

Prepoznavanje karizmi i dodjeljivanje odgovarajućih službi u Crkvi često se događa na brzinu i bez istinskog i ispravnog razlučivanja koje omogućuje da osoba otkrije svoje istinsko „ja” kao plod dara života, poziva i poslanja (Currò, 2011). A budući da je poziv jedna

profinjena „stvarnost” koja se razvija između Boga i osobe pozvanoga, put otkrivanja, prihvaćanja i slijeđenja zvanja podrazumijeva zapravo jedno ispreplitanje uloga koje zahtijevaju posredovanje i pomoć, kako bi se pročitalo, dekodiralo i prihvatilo poziv. U toj relacijskoj perspektivi koja osobu otvara višestrukim odnosima, situacija crkvene zajednice i njezina (ne)kultura zvanja imaju odlučujuću ulogu u tome da se svakomu omogući pristup njegovu istinskom vjerničkom identitetu (Giuffrida, 2023). Crkveno posredovanje kršćanske vizije i osobni angažman katehete oko njezina ostvarivanja kroz specifičan poziv i životni projekt zahtijeva stoga prilagođen formativni proces koji u svakom slučaju treba prethoditi procesu autorizacije za katehetsku službu u Crkvi. Polazeći od navedenog o stvarnosti, promociji, razlučivanju i autorizaciji katehetskog poziva, u nastavku će biti istaknute temeljne sastavnice izobrazbe kateheta koje mogu poslužiti kao koordinate osmišljavanja personaliziranih formativnih itinerara. Međutim, toj specifičnoj formaciji trebala bi prethoditi, zatim pratiti je i slijediti adekvatna formacija svih članova Crkve.

Svi u Crkvi, a osobito svećenici, trebali bi biti promicatelji zvanja za zaređenu službu (usp. ZKP kan. 233), međutim isto tako trebali bi poticati neke pojedince za laičke crkvene službe. Ovdje ne mislimo samo na ustanovljenu službu katehetâ, već i na razne oblike laičkog služenja (usp. ChL 23) koji uključuju i katehete u župama. Svećenici, svjesni da je njihovo ministerijalno svećeništvo u službi općeg svećeništva svih vjernika, trebali bi poticati poziv i rad kateheta, pomažući im da obnašaju službu koja proizlazi iz njihova krštenja, a koja se obnaša snagom poslanja koje im je povjerila Crkva (usp. ODK 224). Oni mogu pozvati one koji se osjećaju privučeni i imaju darove za takvu službu, bez obzira na njihovu dob ili formalnu pripremu, da razmotre moguću stvarnost katehetskog poziva. Taj osobni poziv, tj. poticaj, osobito kad on dolazi od crkvenog službenika, često jača duh u budućem kateheti i potiče ga na to da razmisli o svojem osobnom odgovoru na mogući Božji poziv. S obzirom na kompleksnu stvarnost i potrebe raznih profila kateheta u naše vrijeme ovu će službu trebati daleko više promovirati među vjernicima laicima (usp. GC 5). Primat uvijek pripada Bogu, koji nekoga želi pozvati na suradnju i potaknuti ga snagom svojeg Duha. Prava je novost ono što sam Bog tajanstveno želi proizvesti, ono što nadahnjuje, ono što izaziva, ono što usmjerava i prati na tisuću načina (usp. EG 12). Pritom ne treba zaboraviti da je vrednovanje tog poziva u vjernika izravno proporcionalno načinu na koji pastiri postupaju sa svojim katehetama, tj. kako oni sami vrednuju njihove darove i poštuju njihove odgovornosti. Osim toga, „ispunjen, odgovoran i dinamičan kateheta, koji radi s entuzijazmom i koji izražava radost u izvršavanju svoje zadaće, cijenjen i pravedno plaćen, najbolji je promicatelj svoga poziva.” (GC 17) Kao što je očito, u tom vidu ima još dosta prostora za napredak koji bi mogao rezultirati boljim vrednovanjem katehetskog poziva vjernika laikâ.

„Buđenje osobnog oduševljenja svake krštene osobe i oživljavanje svijesti da je pozvana ostvariti svoje poslanje u zajednici, zahtijeva oslušivanje glasa Duha, koji nikada ne uskraćuje svoju plodnu prisutnost (usp. CIC kan. 774 § 1; CCEO kan. 617). I danas Duh poziva muškarce i žene da krenu ususret mnogima koji čekaju upoznati ljepotu, dobrotu i istinu kršćanske vjere. Zadaća je pastira podupirati taj hod i obogatiti život kršćanske zajednice priznavanjem laičkih službi koje mogu pridonijeti preobrazbi društva ‘unošenjem kršćanskih vrijednosti u svijet društva, politike i ekonomije’ (*Evangelii gaudium*, 102).” (AM 5)

Istinska promocija zvanja u Crkvi, pa tako i katehetskog poziva, može se razvijati samo u ozračju zajedničkog (sinodalnog) slušanja i razlučivanja koje zahtijeva kompetenciju duhovnog razlučivanja. Veoma je stoga važno da unutar svake zajednice postoje osobe koje

mogu voditi procese razlučivanja kako bi se postupno mogla razvijati misionarska svijest i otkrivati one osobe koje Bog poziva s ciljem sudjelovanja u evangelizacijskom poslanju Crkve u suvremenom svijetu (Ciriello, 2023).

Regulatorni aspekti planiranja formacije

Navedeni subjekti i „teandrička” stvarnost katehetskog poziva upućuju na to da u formaciji katehetâ nije riječ isključivo o tečajevima profesionalne izobrazbe. Na to dodatno upućuje i svrha formacije kateheta kao i nadahnjujući kriteriji koji svaki s različitim naglaskom doprinose oblikovanju tog procesa.

Svrha formacije kateheta

Formacija kao proces razvoja osobe, ne samo profesionalni, treba obuhvatiti osobu u njezinoj cjelovitosti. Osobito se to odnosi na katehetsku formaciju. Formativni se proces obično strukturira na organski način i u skladu s točno određenom svrhom. Krajnji cilj ili svrha formacije zapravo je izjava o namjeri formulirana na prilično širok način. Definiranje svrhe formacije kateheta u posljednjih pedeset godina upućuje na znatne pomake, ali i neke konstante u naglascima (Tablica 4).

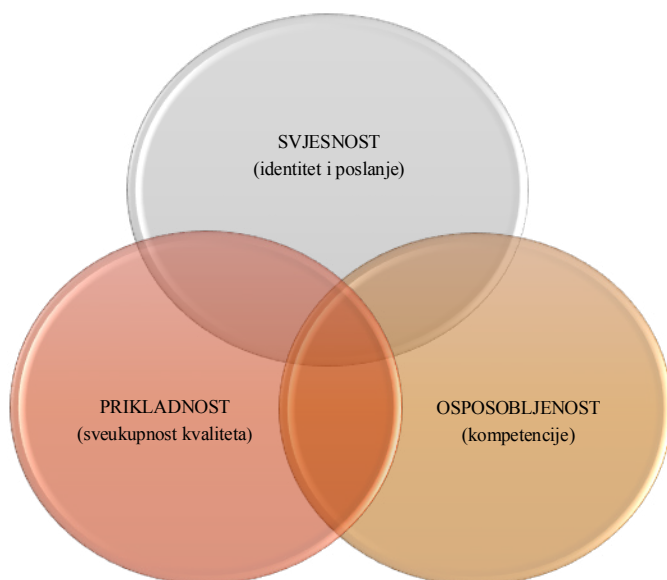
DIREKTORIJI	SVRHA FORMACIJE KATEHETA
OPĆI KATEHETSKI DIREKTORIJ (1971.)	„Vrhunac i središte katehetske formacije jest prikladnost i osposobljenost za priopćavanje evanđeoske poruke. [...] Formacija je naime potpuna tek onda kad katehista postane sposoban pronaći najprikladniji način priopćavanja evanđeoske poruke kako skupovima tako i pojedincima koji se nalaze u uvijek različitim i posebnim okolnostima.” (OKD 111)
OPĆI DIREKTORIJ ZA KATEHEZU (1997.)	„Formacija nastoji osposobiti katehete za prenošenje evanđelja onima koji se žele povjeriti Isusu Kristu. Svrha formacije stoga zahtijeva da kateheta bude što je više moguće prikladan ostvariti komunikacijski čin: ‘Bitni cilj katehetske formacije jest osposobljenje za komunikaciju kršćanske poruke.’” (ODK 235)
DIRETTORIO PER LA CATECHESI (2020.)	„Svrha formacije je, prije svega, osvijestiti katehete da su, kao kršćanici, pravi <i>učenici misionari</i> , to jest aktivni subjekti evangelizacije i, na tom temelju, od Crkve osposobljeni za <i>prenošenje</i> evanđelja te za <i>praćenje i odgoj u vjeri</i> . Formacija katehetâ pomaže, dakle, razvijati kompetencije prijeko potrebne za komunikaciju vjere i praćenje rasta braće. Kristocentrična svrha kateheze oblikuje cjelokupnu formaciju katehista i traži od njih da znaju animirati katehetski put na način da istaknu središnje mjesto Isusa Krista u povijesti spasenja.” (DC 132)

Tablica 4. Definiranje svrhe formacije kateheta u direktorijima za katehezu

S obzirom na navedene definicije koje su se u posljednjih pola stoljeća formulirale u direktorijima za katehezu razvidno je kako je naglasak stavljen na osobnu prikladnost katehetâ i na njihovu osposobljenost za komuniciranje/prenošenje evanđeoske poruke. Može-

mo reći da su to konstante u svrsi formacije kateheta. Sedamdesetih godina prošlog stoljeća formacija je, dakle, trebala biti usmjerena na osposobljavanje za inkulturirano priopćavanje Radosne vijesti, devedesetih godina njezina se svrha izriče kao osposobljavanje za ostvarivanje adekvatnoga komunikacijskog čina, dok u posljednjem Direktoriju nalazimo na detaljniju artikulaciju svrhe. Ona prije svega obuhvaća rad na kršćanskom identitetu osobe u formaciji koja se stavlja u horizont evangelizacijskog nastojanja Crkve i aktivnog sudionitva svih krštenika u njemu. Izričaj „učenici misionari” (DC 68) upućuje na to da je riječ o osobama koje imaju osobno iskustvo s Učiteljem, pod čijim „mentorstvom” ostaju i od kojega su poslani doprinijeti ostvarenju zajedničke misije koju je on predao Crkvi (usp. Mk 16, 15; Mt 28, 19). Ono po čemu se katehete razlikuju u tome evangelizacijskom poslanju od drugih krštenika je njihova kompetentnost za prenošenje vjere, ali i za praćenje procesa odgoja u vjeri. Upravo stoga se u novom Direktoriju kateheta definira kao: svjedok vjere i čuvar spomena na Boga (usp. DC 113), posrednik koji olakšava komunikaciju i uključivanje novih članova u Crkvu (usp. DC 112), učitelj i mistagog, pratitelj i odgojitelj koji olakšava sazrijevanje vjere i koji je sposoban podržati osobe u procesima njihova osobnog rasta (usp. DC 148, 263). Ova vizija zapravo odgovara temeljnoj orijentaciji katehetskog pastorala u misli pape Franje (Lombardi, 2017).

Ako detaljnije razradimo proširenu definiciju svrhe formacije kateheta koju donosi novi *Direktorij za katehezu* (2020), u kombinaciji s prethodnim naglascima, mogu se izdvojiti tri komplementarna aspekta o kojima u formaciji treba voditi računa. To su: a) svjesnost katehete o vlastitom identitetu i poslanju u Crkvi i svijetu; b) osposobljenost katehete za složenu zadaću koja uključuje navješćivanje vjere, praćenje osoba u procesima odgoja u vjeri; c) prikladnost koja obuhvaća cjelokupnost karakteristika katehete (Grafikon 1).



Grafikon 1. Komplementarni aspekti formacije kateheta

Prikazani „trolley” trebao bi pratiti cjelokupni proces formacije kateheta, od utvrđivanja inicijalnog stanja do dijagnosticiranja izlaznih kompetencija, stanja svjesnosti i finalne

prikladnosti kandidata za katehetsku službu. Moguće je da navedeni aspekti, osobito na početku formacije neće biti u ravnoteži, da će jedan biti izraženiji od drugog, ali upravo to i jest zadatak formacije da ove aspekte učini „vidljivima” na zadovoljavajućoj razini i, koliko god je to moguće, uravnoteženima tijekom formativnog procesa. Centralni dio u kojem se preklapaju tri aspekta čini zapravo osobni izraz početnog stanja ili završnog ishoda procesa formacije. Budući da su komplementarni, ovi aspekti mogu utjecati jedan na drugog, u pozitivnom vidu i u negativnom smislu. Zato je vrlo važno da se formacija „intonira” na pravi način i u pravom smjeru, a taj je zadan kristocentričnom svrhom same kateheze (usp. CT 5; ODK 80). Ova kristološka perspektiva ima izravan utjecaj na identitet katehete, na njegovu pripremu za služenje kao i na ostvarivanje katehetskog poziva (Llanos, 2023). Ona predstavlja izvor i integrirajući princip osobnosti katehete. „Postojanje i djelovanje katehete neodvojivo ovise o Kristovom biću i djelu. Jedinstvo i sklad katehete treba stoga čitati upravo u toj kroatocentričnoj perspektivi i graditi oko ‘duboke bliskosti s Kristom i Ocem’ u Duhu.” (GC 20) U toj perspektivi, koja zapravo označuje duboku bliskost osobe s Kristom i s Ocem u Duhu Svetome, formacija kateheta poprima svoj ujedinjujući temelj i skladan razvoj (usp. ODK 235). Posljedično formacija treba osposobiti kandidate za kompetentno djelovanje, vođeno Duhom Svetim (animacija), koje u centar stavlja osobu Isusa Krista u trinitarnoj perspektivi (usp. DC 78). Budući da kateheza u svojoj biti treba biti usmjerena formaciji osoba koje neprestano napreduju u poznavanju Isusa Krista, kako bi živjele u jednome dubokom odnosu s njim i birale njegov stil života te usvajale njegove osjećaje i mišljenje (usp. Fil 2, 5), zauzimajući se za ostvarenje poslanja koje proizlazi iz njegove misije u konkretnim prilikama života (usp. DC 75), k tomu prije svega treba biti usmjerena i formacija katehetâ.

Budući da susret s Kristom zahvaća osobu u njezinoj cijelosti, to isto treba učiniti i formativni proces, bilo da se on odnosi na katehete ili one kojima je on poslan. Kao što kateheza potiče početno obraćenje i pomaže kršćanima dati puni smisao vlastitom životu i postojanju, poučavajući ih mentalitetu vjere, k tomu treba težiti i formacija kateheta. „Na ovom putu, na kojem pojedinac sam intervenira na odlučujući način sa svojom osobnošću, sposobnost prihvaćanja evanđelja razmjerna je egzistencijalnoj situaciji i fazi rasta osobe.” (DC 77) Zato procese treba poticati u skladu s načelima postupnosti i progresivnosti, tako da se evanđeoska poruka može prihvatiti u njezinoj dinamici i snazi preobrazbe i da, prema tome, ona može utjecati na sve aspekte nečijeg života i djelovanja (usp. DC 260).

Eklezijalna narav formacije kateheta

Formacija katehetâ bitan je „stup” života Katoličke Crkve jer izravno utječe na kvalitetu formacije njezinih članova. Da bi crkvene zajednice imale dovoljno prikladnih kateheta, osim razboritog izbora, nužno je usredotočiti se na njihovu kvalitetnu pripremu (usp. GC 19). Nitko se ne rađa kao kateheta i nitko to ne postaje spontanom razvojem, ali svakom kršćaninu koji je primio poziv za tu službu u Crkvi, treba biti osigurana formacija. Laici, baš kao i zaređeni članovi Crkve, trebaju i zaslužuju formiranje utemeljeno na visokim mjerilima, učinkovitim metodama i sveobuhvatnim ciljevima. Crkva je to pravo i potrebu regulirala i kanonski (usp. ZKP kann. 235 § 1, 236, 597 § 2). Štoviše, stjecanje prikladnog odgoja i obrazovanja u svrhu propisnog obnašanja neke službe smatra se u Crkvi obvezom (usp. ZKP kan. 231 § 1). Ta obveza u Crkvi se treba obaviti postavljajući visoke standarde, tj. osiguravajući temeljitu osnovnu izobrazbu kao i njezino stalno ažuriranje (usp. GC 19). No, crkvena narav katehetskog poziva, a onda i formacije kateheta ne proizlazi iz crkvenog zakonodavstva.

Biti kateheta Božji je dar, koji on daje osobi kako bi služila drugima. To je temelj crkvenog karaktera katehetske službe koja se ne obavlja iz osobnog nadahnuća, već u jedinstvu s poslanjem Crkve i u njezino ime (usp. EN 60). Naime, kršćanska je zajednica, zbog onoga što ona jest, naviješta, slavi, čini, uvijek živo, neizbježno i prvotno mjesto kateheze (usp. DC 164). Ona je izvor, mjesto i cilj kateheze; sama po sebi „živa kateheza”, mjesto odgoja vjere i okruženje u kojem se rađa poziv na službu kateheze, pa je stoga i primarno okruženje formacije katehetâ (usp. DC 133, 218). „Kateheta pripada kršćanskoj zajednici i njen je izraz. On svoju službu vrši u zajednici koja je dakle primarni subjekt praćenja u vjeri.” (DC 111) Crkveni temelj službe kateheta zahtijeva, prije svega, da kršćanske zajednice ne žive zadaću kateheze sa stavom delegiranja obveza katehetama. Eklezijalna narav formacije kateheta, s jedne strane, proizlazi iz činjenice da se posredovanjem izobrazbe, u koju je aktivno uključena zajednica vjere, nastoji osposobiti kandidata za prenošenje evanđelja u ime Crkve, a s druge, ta ista formacija omogućuje osobi ulazak u zajedničko nastojanje oko ostvarivanja temeljnog crkvenog poslanja (usp. ODK 236).

Crkvena narav formacije proteže se stoga na početnu i na trajnu formaciju. U tom procesu skupina kateheta ima posebnu ulogu: „... u njoj se, zajedno sa svećenicima, dijeli i put vjere i pastoralno iskustvo, sazrijeva identitet kateheta i sve više osvještava projekt evangelizacije” (DC 134). Štoviše, ona postaje kao jedan trajni formativni laboratorij u kojem se odvijaju procesi osluškivanja potreba ljudi, pastoralno razlučivanje, konkretna priprema, provedba i vrednovanje itinerara vjere. Nadovezujući se na dosadašnja razmišljanja, zajednica katehetâ poistovjetila bi se s „životnim okruženjem u kojem se istodobno uči i istražuje, uči živjeti i ostvarivati vlastite sposobnosti” (Barbon, 2003: 236). Time skupina katehetâ predstavlja jedan stvarni crkveni kontekst, otvoren formativnim doprinosima, u kojem svatko može biti kontinuirano evangeliziran. Za to je nužno da se grupa katehetâ oslobodi isključive usmjerenosti na organizacijske i didaktičke brige. Ona treba postati prije svega mjesto duhovnog i crkvenog rasta, u kojem se ostvaruju izvorni trenutci crkvenog života: slušanje Božje riječi, molitva, proučavanje, razmjena iskustava, trenutci prijateljstva, a onda i „mjesta” pripreme za katehetske susrete (usp. FCOP 25).

Kateheta po završetku temeljne formacije prima mandat kako bi mogao djelovati u ime Crkve. Kateheza kao crkveni „akt” jest, dakle, temelj „mandata koji, priznajući Gospodinove darove, pastiri povjeravaju vjernicima u njegovo ime da potvrde njihovo poslanje” (RdC 197), ukorijenjeno u krštenju i potvrdi. Dobro je da se taj mandat podijeli u vidljivim oblicima slavlja jer to dobro izražava zajedništvo katehete s biskupom mjesne Crkve u kojoj on obnaša svoju službu, a to je zajedništvo bitno za njegovu autentičnost i plodnost (usp. FCOP 24). Naime, kateheta provodi odgojni proces ne pojedinačno već zajedno, sa zajednicom i u njezino ime. Međutim, vjernost ovom zajedništvu koja se zahtijeva od katehete nije samo vjernost primljenom mandatu; to je također vjerno sudjelovanje u crkvenom životu koje ne može biti ograničeno samo na područje naviještanja Riječi – „ono mora biti otvoreno svim dimenzijama crkvenog i župnog života” (FCOP 13). To znači da će kateheta kao odgojitelj „imati zadaću posredovati pripadnost zajednici i živjeti katehetsku službu sa stilom zajedništva” (DC 150). On treba znati biti i raditi u zajedništvu, tražiti konfrontaciju u skupini katehetâ i s drugim pastoralnim djelatnicima (župnikom i svećenicima, đakonima, redovnicima, odgojiteljima, udrugama/oratorijima, animatorima i dr.). Riječ je o potrebi ostvarenja jedne odgovorne pripadnosti crkvenoj zajednici koja se ne iscrpljuje samo u „obavljanju” katehetske službe, već u dijeljenju života i vjere u Crkvi i s Crkvom.

Nadahnujući kriteriji za oblikovanje formativnih itinerarâ

U osmišljavanju formativnih planova i programa treba imati u vidu neke inspirirajuće kriterije. „Budući da je potrebno osposobiti katehete za evangelizaciju u današnjem svijetu, bit će potrebno mudro uskladiti dužnu pažnju prema osobama i istinama vjere, osobni rast i dimenziju zajedništva, brigu o duhovnim dinamikama i predano zalaganje za opće dobro.” (DC 135) Na temelju smjernica koje donosi crkveno učiteljstvo ovdje se ističe nekoliko važnih kriterija koji žele poslužiti tomu cilju. Oni se izravno povezuju sa svrhom formacije katehetâ, a utemeljeni su u aktualnom poimanju identiteta kateheze.

U suvremenoj katehetskoj literaturi postoje, naime, mnogobrojne definicije kateheze (Alberich, 2011; Montisci, 2012; Meddi, 2017; Ruta, 2020 itd.) koje često ovise o katehetskoj tradiciji i kontekstualnim uvjetima života i djelovanja Crkve. U konkretnim uvjetima često se, međutim, svjedoči o krizi samog smisla Crkvene misije, a onda i kateheze za koju se ne uspijevaju jasno odrediti zadaće (na praktičnoj razini) kako bi ona doista mogla biti u službi odgoja vjere a da ne bude „progutana evangelizacijom i/ili misijom” (Torcivia, 2013: 68).

Aktualni *Direktorij za katehezu* (2020) donosi također različite, ali komplementarne definicije kateheze (usp. DC 2, 52, 54–56, 60, 69, 75, 94, 119, 166, 168, 180, 201, 206, 308) kojima želi dati višestruki poticaj obnovi kateheze u mjesnim Crkvama. Među tim definicijama moguće je izdvojiti jednu u kojoj Papinsko vijeće za promicanje nove evangelizacije (2020) daje cjelovitiji prikaz suvremenog lica kateheze u kontekstu opisa njezine naravi u procesu evangelizacije.

„Kateheza je čin crkvene naravi, koji proizlazi iz Gospodinova misionarskog poslanja (usp. Mt 28, 19–20) i čiji je cilj, kao što samo ime govori, učiniti da navještaj njegova Uskrsa neprestano odjekuje u srcu svake osobe, kako bi se njezin život preobrazio. Kao dinamična i složena stvarnost u službi Božje riječi, ona prati, odgaja i formira u vjeri i za vjeru, uvodi u slavljenje Otajstva, osvjetljava i tumači ljudski život i povijest. Skladno objedinjujući te značajke, kateheza izražava bogatstvo svoje biti i nudi svoj poseban doprinos pastoralnom poslanju Crkve.” (DC 55)

Iako je ovo samo jedan broj novog *Direktorija za katehezu* (2020), on zapravo potvrđuje crkvenu tendenciju prema kojoj se kateheza sve više razmatra u transformacijskoj perspektivi, a sve manje u transmisivskoj, iako ona nije isključena iz prethodne. Istovremeno se ne prestaje „braniti” njezina „prava odgojna narav” (Ruta, 2023b: 123). Navedeni se elementi ne isključuju, ali se teško dovode pod zajednički nazivnik u praksi. U svrhu ostvarenja toga dinamičnog procesa, u kojem zapravo kateheza treba biti kao inicijacija, odgoj i pouka (usp. DC 135b), predlaže se da inspirativni model svih oblika kršćanske formacije bude katekumenat (usp. DC 61–62, 262, 328, 421) jer on ima „jedan prirodan misijski ton, koji je u katehezi vremenom oslabio” (DC 64). Iako formacijska dinamika koju implicira taj model još nije do kraja definirana u katehetskim studijima, on se opetovano ističe u suvremenim katehetskim smjernicama (Meddi, 2024), kao i kerigmatska narav kateheze, i to upravo iz razloga potrebe preobrazbe djelovanja Crkve u misijskom ključu (usp. DC 61, 65). Kako je ustvrdio katehetač Meddi (2013), treba nam kateheza koja uravnotežuje priopćavanje ili predlaganje poruke vjere, njezino prenošenje kao i praćenje odgovora koji pretpostavlja duboko obraćenje pojedinaca i zajednica, a za njezino aktualiziranje velika je potreba za kompetentnim katehetama.

Misionarska duhovnost zajedništva

U skladu s navedenim novi *Direktorij za katehezu* (2020) predlaže da se formacija kateheta stavi pod jedan zajednički nazivnik, a taj je „misionarska i evangelizacijska duhovnost” (DC 135a). Ona predstavlja jedan od prvih kriterija o kojima treba voditi računa u formaciji katehetâ. Taj opći horizont djelovanja Crkve u naše vrijeme u središte stavlja važnost duhovnog iskustva katehete s ciljem formiranja učenika misionara (usp. DC 303a) kojemu je polazište obnašanja službe osobno iskustvo Boga. „Srce katehete uvijek živi taj pokret ‘sistole – diastole’: jedinstvo s Isusom – susret s drugim. To su dvije stvari: sjedinjujem se s Isusom i izlazim u susret drugima.” (Papa Franjo, 2013b) Ta misionarska i evangelizacijska duhovnost, shvaćena i življena u dinamici hoda prema periferijama i susreta s drugima uključuje veliku ljubav prema evangelizaciji, ali i zalaganje u svijetu. Logika na koju je papa Franjo (2016) podsjetio katehete tijekom izvanrednog jubileja u Godini Božjeg milosrđa veoma je jednostavna, a tako nasušno potrebna kako bi se predložilo pastoralno obraćenje potrebno za misionarsku Crkvu u procesu preobrazbe.

„Ljubavlju se naviješta Bog-Ljubav: ne uvjeravanjem, nikada nametanjem istine, čak ni krutošću oko neke vjerske ili moralne obveze. Bog se naviješta susretom s ljudima, s pažnjom prema njihovoj povijesti i putu. Jer Gospodin nije ideja, već živa osoba: njegova poruka prolazi putem jednostavnog i istinitog svjedočenja, slušanja i prihvaćanja, putem radosti koja zrači. Ne govorimo dobro o Isusu kada smo tužni; niti se ljepota Božja prenosi samo lijepim propovijedima. Bog nade naviješta se živeći evanđelje ljubavi danas, bez straha da ga se svjedoči i novim oblicima naviještanja.” (Papa Francesco, 2016: 1)

Te pozornosti štite katehetu od individualizma, krize identiteta i slabljenja žara (DC 135a), odnosno, kako papa Franjo (2015) običava reći, od autoreferencijalnosti i ostalih nezrelih oblika duhovnosti (usp. GEX 100–103). U toj perspektivi kateheta je osoba koja prima i slijedi poticaje Duha Svetoga, animira, a ne inhibira, prihvaća stvarnost takvu kakva jest, ali se ne miri s njom, već razlučuje znakove vremena i odlučuje se za djelovanje iz vjere. Formaciju katehetâ treba stoga planirati, ne samo kao zajednički tečaj već kao i osobni formativni proces duhovne naravi koji se otvara prema drugima. Riječ je o potrebi formacije misionarskog mentaliteta pri čemu prije svega o potrebi da sazrije „nova vizija stvarnosti, prelazeći s pastoralne ponude koja se sastoji od ideja, projekata, unaprijed uspostavljenih shema do otvorenosti djelovanju Uskrsloga i njegovu Duhu koji uvijek ide ispred onih koji su njegovi” (DC 303b). Upravo stoga ona osim ispravnog nauka, duhovnosti i zahtjeva vjernosti, mora pomoći osobama da sazriju i u misionarskom iskustvu (usp. IG 76), da se izgrade kao osobe duboke vjere, s jasnim kršćanskim i crkvenim identitetom, te dubokom društvenom osjetljivošću (usp. OKD 114; GC 7, 13; ODK 237a). Ti se aspekti moraju uzeti u obzir pri svakom planiranju osposobljavanja za katehetsku službu.

Cjelovit pristup

Drugi kriterij odnosi se na potrebu usklađivanja koncepta kateheze i izobrazbe kateheta u perspektivi integralne formacije u kojoj je moguće prihvatiti i dublje egzistencijalno ponirati u kerigmu (usp. DC 135b, 303c). Takva formacija pomaže katehetama obavljati obveze povezane sa zadaćama kršćanske inicijacije, odgoja i pouke (usp. ODK 237b), tj. kvalificira ih kao učitelje, odgojitelje i svjedoke (usp. OKD 31). Zato se i u formaciji katehetâ

mora znati crpiti nadahnuće iz katekumenskog iskustva prve kršćanske zajednice. Takva formacija pretpostavlja procese interiorizacije i integracije svih sastavnih dijelova osobnosti potičući tako „preobrazbu staroga čovjeka i oblikovanje kršćanskog mentaliteta” (DC 71c). Usmjerenost na proces interiorizacije vjere stoga je jednako važan kao i pozornost koju treba posvetiti cjelovitom prenošenju poruke vjere. Formacija koja se kreće tim smjerom sastoji se „od bilo koje dijaloške i pedagoški organizirane aktivnosti čija je svrha pomoći pojedincima i zajednicama da usvoje vjeru i žive je u njezinim različitim dimenzijama. Ona nema moć prenošenja vjere, ali je njezina uloga bdjeti nad svim uvjetima – kognitivnim, relacijskim, zajedničkim, okolišnim itd. – koji je čine mogućom, razumljivom i poželjnom.” (Fossion, 2008: 15) Taj se zadatak ne odnosi samo na operativni ili metodološki aspekt formacije, već uključuje cijeli formativni proces. Jedan od ciljeva za poticanje internalizacije poruke kršćanske vjere jest i zahtjev da se nauči na vlastitom primjeru kako se jedan formativni put može prilagoditi drugima. Stoga se napor koji će crkvena formacijska struktura morati uložiti odnosi upravo na sposobnost planiranja intervencija prema različitim situacijama osoba u formaciji (Meddi, 1994).

Osim toga treba paziti na još jedan kriterij: „potrebu dosljednosti između globalne pedagogije formacije kateheta i pedagogije svojstvene katehetskom procesu.” (ODK 237f) Zahtjev koherentnosti proizlazi iz potrebe subjekta u formaciji da bude iniciran u nešto što će po preuzimanju službe postati svakodnevnim zahtjevom njegova djelovanja u ime Crkve (usp. DC 135d). Svaka pojava kontradikcije između stilova formacije kateheta i katehetskih itinerara koje će on trebati pratiti shvaća se kao simptom neadekvatnosti procesa formacije ili samoga odgojnog prijedloga (Llanos, 2023). U prisutnosti kontradikcija potrebno je poticati procese revizije i modifikacije, što je daleko teže negoli da se otpočetak djeluje s jasnoćom. Dosljednost bi se zato trebala temeljiti na jasnoći o identitetu kateheze, stilu formacije kateheta i određenoga katehetskog prijedloga/programa kršćanske inicijacije ili odgoja u vjeri.

Prema aktualnim katehetskim smjernicama, „zadaca je biskupskih konferencija i pojedinih biskupa osigurati da se zajamči cjelovitost i dosljednost u izvođenju kateheze ili katoličkog vjeronauka u školama.” (DC 312) Te kriterije stoga treba poštovati i u formaciji kateheta, ali i pri koncipiranju pastoralnih planova. Pri tome treba voditi računa o tome da je „organizacijsko načelo koje čini koherentnima različite procese što ih nudi partikularna Crkva pozornost prema katehezi odraslih. Ona je nosiva osovina oko koje kruži i nadahnjuje se kateheza ostalih dobni skupina” (DC 422).

Stil praćenja

U novom *Direktoriju za katehezu* (2020) osobito je naglašen stil praćenja. Riječ tal. *accompagnare, accompagnamento* (hr. ‘pratiti, praćenje’) i sl. izvedenice pojavljuju se sedamdesetak puta u tom dokumentu, a u formulaciji tal. *accompagnamento spirituale* (hr. ‘duhovno praćenje’) dva puta (DC 235, 244). Rabe se kako bi se označile različite stvarnosti koje se odnose na: Božje djelovanje u odnosu na ljude, proces kateheze, djelovanje kateheta ili Crkve i crkvenih udruga. Taj naglasak izravno se u uvodu dokumenta povezuje s krajnjim ciljem katehetskog djelovanja Crkve i temeljnom perspektivom formacije katehetâ pri čemu se ističe:

„Aktualno razumijevanje formativnih dinamizama osobe zahtijeva da se prisno zajedništvo s Kristom, koje je već u prethodnom Učiteljstvu naznačeno kao krajnji cilj katehetskog prijedloga, ne naznači samo kao vrijednost, već se i ostvari procesom praćenja. [...] Samo kateheza koja se zalaže za to da kod svake osobe sazrije njezin izvorni

odgovor vjere može postići naznačenu svrhu. Zbog toga ovaj Direktorij ponovno potvrđuje važnost kateheze koja prati sazrijevanje mentaliteta vjere u dinamici preobrazbe, koja je u konačnici duhovno djelovanje.” (DC 3)

Formacija kateheta mora to imati u vidu, jer je to put rasta u učeništvu (Soreca, 2015). Ona treba pripremiti muškarce i žene da na temelju vlastitog iskustva praćenja i formalne katehetske izobrazbe steknu umijeće praćenja drugih. „Ritam toga praćenja mora biti odmjeren i ohrabrujući, odražavajući našu bliskost i pogled pun poštovanja i suosjećanja, koji ujedno ozdravlja, oslobađa i potiče rast u kršćanskom život.” (EG 171) U novom *Direktoriju za katehezu* (2020) potiče se na stil praćenja koji je ponizan i pozoran na životna pitanja i situacije osoba, koje kateheta treba susretati s pogledom punim suosjećanja i poštovanjem slobode drugoga (usp. DC 135c). Tako kateheta kao odgojitelj postaje i pratitelj, koji ne zamjenjuje Gospodina i ne obavlja posao umjesto osobe koju prati, već hoda uz nju, te razabirući poticaje Duha Svetoga, potiče na razumijevanje onoga što se događa u njezinu srcu.

„S ove točke gledišta, pratnja se sastoji, ako želimo zauzeti prilično općenit pristup, u poticanju postupnog produblivanja temeljne opcije, koja se mora sve više pojačavati i ukorjenjivati kako bi se uključilo afektivnu dimenziju osobe, koja se sve više spušta iz sfere razumnosti i slobode u sferu ‘srca.’” (Rendina, 2007: 17)

Duhovna pratnja nije, dakle, mentorstvo, to je suputništvo, hod oslušivanja, razlučivanja i poticanja na osobno donošenje odluka u svjetlu Božje riječi, a provedivo je samo među osobama koje se doživljavaju kao djeca istoga nebeskog Oca (Tunjić, 2010). Bez tog uvjeta, kako tvrdi papa Franjo (2023a), duhovna pratnja može dovesti osobe do nestvarnih očekivanja, nesporazuma i oblika ovisnosti koji osobu ostavljaju u infantilnom stanju. Praćenje nije ni profesija čije je obavljanje zajamčeno diplomom, iako oni koji su pozvani u tu službu imaju dužnost formirati se kako bi stekli određene kompetencije (usp. ChL 63). Duhovno pratiti nekoga znači razabirati Božji glas koji govori kroz pitanja koja osoba postavlja, a uključuje i pomoć oko traženja osobnog odgovora u jednome kolokvijalnom kontekstu koji obično nazivamo procesom razlučivanja (Vignolo, 2005).

„Novost na koju je kateheta pozvan krije se u bliskosti, u bezuvjetnom prihvaćanju i besplatnosti kojom se stavlja na raspolaganje kako bi išao uz druge kako bi ih slušao i objašnjavao im Sveto pismo (usp. Lk 24, 13–35; Dj 8, 26–39), ne određujući unaprijed put, ne težeći tome da vidi plodove i ne zadržavajući bilo što za sebe.” (DC 135c)

Uobičajeno se duhovno praćenje u Crkvi realizira kao medijacija Božje pomoći pozvanima i može poprimiti različite oblike (Vignolo, 2005). Dva glavna oblika jesu praćenje pojedinaca i praćenje grupa. Dobro je da se oni kombiniraju i u formaciji katehetâ. Osobna i/ili zajednička pratnja obično pretpostavlja dinamiku vitalnog odnosa koji uključuje različite faze: a) *stvaranje saveza*; b) *produbljivanje* poznavanja i odnosa s prevladavanjem ovisnosti; c) *otkriće* pravog identiteta; d) trenutak *planiranja*; e) prva *primjena projekta* kroz odgovorno djelovanje; f) prijelaz na predano *zalaganje* u životu kada pratitelj postaje referentna točka, a praćeni njegovi novi suputnici (Llanos, 2024: 371). Navedeni prijelazi indiciraju složenost dinamike duhovnog praćenja kao i potrebu višestrukih kompetencija pratitelja. Na poseban se način ističe potreba sposobnosti pažnje; sposobnosti tumačenja i odgovaranja na odgojne zahtjeve svake osobe s kojom se pratitelj susreće; inicijativa u aktiviranju procesa učenja i umijeće vođenja ljudskih skupina prema „zrelosti izbora i ustrajnosti

u logici tih istih izbora i u okviru zajedničkih projekata” (Llanos, 2007: 427). Brat/sestra koji duhovno prati svojeg brata/sestru pozvan je iznijeti bezinteresno i ispravno mišljenje, poštujući osobnost onoga kojemu daje savjete, ne ugrožavajući pritom njegovu slobodu i njegovu odgovornost. Iz tog razloga, savjet duhovnog pratitelja služi prosvjetljenju inteligencije i jačanju slobode za samostalne i odgovorne odluke.

Duhovno je praćenje, dakle, jedna složena duhovna i odgojna stvarnost s krsnim temeljem koja se može čitati u smislu klasičnog termina „duhovnog vodstva”, ali s odgovarajućim nijansama i mjerama opreza (Papa Franjo, 2023a). To je jedan od načina formiranja osoba koji pretpostavlja da oni koji preuzimaju odgovornost za duhovno usmjeravanje osobe imaju u sebi nužne uvjete ljudske i duhovne zrelosti, pedagoško-metodičke osposobljenosti, ali i biblijsko-teološke formacije, jer u duhovnom vodstvu nije pitanje o davanju savjeta isključivo na temelju vlastitog iskustva i mišljenja, već na temelju vjere i učenja Crkve. U tom kontekstu bratskog pouzdanja, logično je nastojati biti poslušan Riječi koja odzvanja u srcu i koja je pred Bogom prepoznata u svjetlu Duha Svetoga. Naravno, može se govoriti i o poslušnosti duhovnom vodstvu, ali imajući na umu da poslušnost nije jednoglasan koncept. Ovaj stil duhovnog praćenja treba odgajati za poslušnost Duhu Svetom i tako pripremati katehetu u temeljnoj raspoloživosti za cjeloživotno učenje, bez težnje da se netko stavi na mjesto koje mu po naravi službe ne pripada, a ni u kojem slučaju na mjesto Boga.

„*Docibilitas*” i *autoformacija*

Pozivajući se na odgojne znanosti, Papinsko vijeće za promicanje nove evangelizacije (2020) upućuje na neke stavove kao uvjete plodnog procesa formacije ističući: „Potrebno je, nadalje, da u kateheti sazrije *docibilitas*, to jest spremnost da dopusti da ga dotaknu milost, život, osobe u jednom vedrom i pozitivnom stavu prema stvarnosti kako bi *naučio učiti*.” (DC 135e)

Docibilitas kao stav treba se izgrađivati tijekom početne formacije. On zapravo predstavlja mjesto susreta između početne i trajne formacije koja je zapravo jedna permanentna revitalizacija cijele osobnosti. Ta bi se riječ mogla prevesti kao „poučljivost”, odnosno spremnost subjekta da se prepusti poučavanju. Često se miješa s *docilitas*, ali u stvarnosti, *docibilitas* ima mnogo bogatije i šire značenje jer označava ne samo odgovornu poslušnost već i stav osobe koja je naučila učiti iz života. Ovdje se ističe ta karakteristika jer ona izražava poučljivost kao izraz vjere – to je stav osobe koja je sigurna da Bog ravna svime i tako izravno utječe ili (pri)pušta da se formacija „dogodi”, čak i po posredovanju negativnih iskustava. Pojam koji je u velikoj mjeri ostavljen po strani i koji ima mnogo zajedničkog s poučljivošću jest koncept osjetljivosti koji se odnosi na formiranje afektivne dimenzije osobnosti, a ona je u formacijskim planovima često zapostavljena (Cencini, 2023). U odnosu na proces formacije *docibilitas* podrazumijeva odgoj stava osobe (Cencini, 2011) koja se odlikuje otvorenošću, pažljivošću, inteligencijom, motiviranošću i drugim tipičnim osobinama onih ljudi koji svoju formaciju ne svode na nekoliko sastanaka stručnog usavršavanja, niti na ono što drugi planiraju za njih u tom vidu na institucijskoj razini; već preuzimaju osobnu odgovornost za svoju početnu i trajnu izgradnju, te su otkrili da svaka situacija (čak i neuspjesi), u svakom egzistencijalnom razdoblju (čak i u srednjim i kasnim godinama), svaka osoba (ne samo neke i one pretežno ugodne) može biti oruđe i posrednik njihova rasta. „To je *docibilitas*, sloboda onih koji su naučili učiti, u idealnom slučaju od svih, u svakoj dobi i životnim okolnostima.” (Cencini i Lassi, 2023: 104)

Docibilitas je zapravo inteligencija duha, koja omogućuje čovjeku shvatiti kako ga okružuje milost, a podrazumijeva i slobodu na temelju koje on, u odgovarajućoj mjeri, dopušta da ga ona i oblikuje. U formaciji se *docibilitas* odgaja ako se promiče: a) protagonizam osobe u formativnom procesu (potpuno aktivno i odgovorno uključivanje); b) pozitivan odnos prema stvarnosti te zahvalnost u odnosu na vlastitu povijest, koja se prepoznaje kao mjesto posredovanja osobne formacije; c) unutarnja sloboda i inteligentna želja da se osoba prepusti onomu što je istinito, dobro i lijepo u vlastitome životnom okruženju; d) sposobnost plodne, aktivne i pasivne interakcije s drugima i objektivnom stvarnošću, do te mjere da osoba dopušta biti formirana u susretu s drugima i drukčijim; e) identifikacija onoga što sprječava osobu da doživi pozitivnu vrstu odnosa s drugima i sa stvarnošću; f) učenje o metodama kojima se osoba može osloboditi svojih strahova i obrana, perceptivnih iskrivljenja i nerealnih očekivanja i, u konačnici, onoga što mu/joj ne dopušta da se obrazuje tijekom cijelog života. Ovim aspektima, koje je u svojim promišljanjima izdvojio Cencini (2005; 2011), potrebno je dodati i formaciju za otpornost (engl. *resilience*) jer se ona promatra kao kontinuirani proces permanentnog učenja, koji je u skladu s kršćanskim konceptom *docibilitas* (Janas, 2023).

Navedene komponente trebale bi biti i među ciljevima početne formacije katehetâ, jer osposobljavaju za učenje u bilo kojem okruženju, tj. stvaraju osnovu za permanentan rad na sebi i vlastitoj stručnosti (Cencini, 2005). To se osobito tiče spremnosti za autoformaciju koja omogućuje kateheti da usvoji metodu formacije i da je zna primijeniti na sebe kao i u ostvarivanju svoje službe. Ta spremnost uključuje otvorenost poticajima Duha Svetoga, prihvaćanje potrebe trajne formacije, njegovanje života vjere, uvažavanje skupine katehetâ kao „mjesta” učenja i trajnog ažuriranja vlastitog znanja, vještina i sposobnosti (usp. DC 135e). Riječ je, dakle, o pristupu formaciji koji se temelji na zahtjevima transformacijskog učenja i koje se može ostvarivati putem suvremenih metodoloških modela, među kojima se izrijekom spominje „laboratorij” (DC 135f) o kojem će se nešto više reći u kontekstu obrade nekih prijedloga metodoloških izbora.

Kao nadahnjujući kriterij, autoformacija se uglavnom odnosi na sposobnost samousmjeravanja u vlastitom učenju, a može se razmatrati iz dviju komplementarnih perspektiva: a) samoodređenje koje se odnosi na dimenziju izbora, kontrole značenja i vrijednosti, te intencionalnosti djelovanja (motivacije i odluke); b) samoregulacija koja evocira praćenje, evaluaciju i pilotiranje djelovanja (instrumentalne kontrole djelovanja). U početnoj je izobrazbi nužno promicati obje perspektive, i to usmjeravanjem i podržavanjem aktivnosti promišljanja, tumačenja, konceptualizacije i razvoja adekvatnih navika za upravljanje vlastitim učenjem; ali i njegovanjem motivacijske i voljne komponente. Utjecaj formativnog konteksta pri tome je presudan, osobito u odnosu na favoriziranje ili sprečavanje valjanog i skladnog razvoja sposobnosti za samoodređenje i samoregulaciju općenito, a posebno u učenju. Usmjerenost na razvoj sposobnosti samoobuke podrazumijeva, s jedne strane, identifikaciju komponenata koje karakteriziraju učenje u specifičnoj domeni formacije (u ovom slučaju religioznog odgoja i kateheze), a s druge strane, pregled onih karakteristika koje je osoba već stekla. Usporedbom ovih dviju referencija moguće je razviti personalizirani plan formacije koji tijekom vremena može doprinijeti većoj sposobnosti osobnog upravljanja učenjem.

Ideal leži upravo u tome da osoba razvije autonomnu sposobnost planiranja i upravljanja vlastitim učenjem na takav način da može pozitivno komunicirati u različitim kontekstima i s obzirom na različite razine utjecaja (Pellerey, 2011). U vještoj kombinaciji predlo-

ženoga formativnog plana i izrađenoga osobnog plana formacije usmjerenog na stjecanje spremnosti autoformacije događa se zapravo stjecanje kompetencija o čemu će se nešto više reći u nastavku. Ovdje je, međutim, potrebno naglasiti da se sposobnost autoformacije smatra metakompetencijom koja predstavlja osnovu razvoja sposobnosti upravljanja sobom u stjecanju i razvoju kompetencija. On se sastoji od nekoliko elemenata: a) *dijagnostičko-odlučujuća komponenta*; b) *plansko-organizacijska komponenta*; c) *upravljačko-regulatorna komponenta*; d) *komponenta evaluacije* (Pellerey, 2011: 219). U svojem najširem smislu autoformacija opisuje proces u kojem pojedinci preuzimaju inicijativu, uz pomoć drugih ili bez nje, u dijagnosticiranju svojih potreba za učenjem, formuliranju ciljeva učenja, identificiranju resursa za učenje, odabiru i provedbi odgovarajućih strategija učenja i procjeni ishoda učenja (Knowles, 1975).

Važno je istaknuti da se ta perspektiva temelji na humanističkom pristupu u obrazovanju odraslih koji je izrastao iz prosvjetiteljstva. Cilj je tog pristupa, uz ciljeve samoodređenja i samoregulacije koji vode transformaciji, emancipacija i društveno djelovanje (Merriam, Caffarella i Baumgartner, 2007; Eneau, 2017), pa ga zato u analiziranjima temeljnih nadahnuća formacije u katoličkom kontekstu treba razmatrati s obzirom na činjenicu da ovdje nije riječ o isključivoj autoformaciji u kojoj je sve u tom procesu, pa i kontrola nad svim obrazovnim odlukama, podloženo osobi. Ovdje je riječ o formaciji koja je usmjerena oblikovanju osobe prema nekim temeljnim koordinatama utemeljenim na objavljenoj istini vjere.

„U tom smislu, kateheta koji postupno ulazi u logiku samoformiranja, ostvaruje pokret progresivne teocentrične samotranscendencije, u smislu da se evanđeoske vrijednosti, teološke kreposti, postupno prihvaćaju kao središnje za postojanje, a time i za katehetsku službu. To je put dubokog obraćenja koji daje snagu formacijskom putu [...] Krajnji je cilj ojačati motivaciju koja može održati entuzijazam u služenju: pratiti one koji su mu povjereni prema dubokom iskustvu Isusa i prema sazrijevanju odgovorne pripadnosti crkvenoj zajednici. Samo središnja uloga i snaga te motivacije mogu održati stalnu predanost formaciji, shvaćenu kao progresivno i postupno stjecanje katehetskih vještina.” (Soreca, 2014: 92)

Iz tog se razloga personalizirani plan formacije uvijek treba uskladiti s načelima „pedagogije vjere” (DC 158) prema kojoj se „rad katehete sastoji u pronalaženju i pokazivanju znakova Božjeg djelovanja koji su već prisutni u životima ljudi i, držeći se istih, predlaganju evanđelja kao preobražavajuće snage čitavog života” (DC 179). Opisana svrha i inspirirajući kriteriji trebali bi pomoći odrediti sve daljnje izbore u formaciji katehetâ, a pritom se treba uzeti u obzir sve dimenzije njihove formacije.

VIŠEDIMENZIONALNOST FORMACIJSKOG PROCESA

Biskup Luciani, budući papa Ivan Pavao I., u priručniku posvećenom katehetama uputio je na temeljne osobine jednog odgojitelja u vjeri artikulirajući ih na sljedeći način: a) vjerska svojstva koja čine kršćanina (svjedočanstvo, pobožnost, duboko uvjerenje); b) moralna svojstva koja čine čovjeka (ljubav, strpljivost, pravednost, istinoljubivost); c) profesionalne sposobnosti koje čine učitelja (znanje, znati poučavati, prilagodljivost, jasnoća, narativne sposobnosti); d) izvanjske sposobnosti (izgled, ponašanje, neverbalna komunikacija) „koje ne donose ništa novo i uopće nisu nenadoknadle, ali daju pun uspjeh već spomenutim svojstvima” (Luciani, 1978: 17)⁴³. Tim je riječima veliki pastir i kateheta već prije Drugoga vatikanskog sabora uputio na komplementarne dimenzije formacije kateheta. U nastavku će se nastojati prikazati i interpretirati što je o tome reklo postkoncilsko crkveno učiteljstvo.

Samo šest godina nakon završetka spomenutog Koncila u *Općem katehetskom direktoriju* (1971) istaknuta su tri aspekta formacije katehetâ: a) teološko-doktrinarni; b) antropološki; c) metodološki (OKD 112). *Opći direktorij za katehezu* (1997) uputio je potom na tri temeljne dimenzije formacije kateheta pridajući svakoj od njih jedan glagol: „biti”, „znati” i „znati učiniti” (ODK 238; Sultana 2012). U novom *Direktoriju za katehezu* (2020) ovim glagolima pridodano je i „znati biti s” (DC 136). Iako katehetski dokumenti potvrđuju da su te dimenzije međusobno ovisne, u praksi često dolazi do nepotrebnog naglašavanja jedne ili druge što rezultira posljedicama rascjepkanosti ili nesklada u identitetu katehetâ (usp. IG 82). Taj rizik postaje tim više prijeteći kada se dimenzije tumače nekorektno ili površno. Posljedica je toga neadekvatna i pogrešna formacija koja više šteti nego što pomaže poslanju Crkve. Treba napomenuti da dokumenti crkvenog učiteljstva zahtijevaju „globalnu” (obuhvaća sve dimenzije osobnosti) i „specifičnu” (svojevremenu zahtjevima specifične službe) formaciju kateheta (usp. GC 19). S obzirom na prvo, u formaciji katehetâ treba nastojati oko uravnoteženog razvoja osobe intervenirajući u onim aspektima koji su najviše „manjkavi” (DC 137). U svrhu analize spomenutih dimenzija formacije katehetâ nužno je njihovo razlikovanje na pet razina (Tablica 5).

U svojoj ukupnosti navedene bi dimenzije trebale oblikovati formativne procese polazeći od kompetencijskog pristupa, ali se nikada ne smije zaboraviti da je formacija katehetâ „prije svega mudro djelo otvaranja Duhu Božjem koji, zahvaljujući raspoloživosti pojedinaca i brizi zajednice, krštenike *suobličuje* Isusu Kristu oblikujući u njihovu srcu njegovo lice Sina (usp. Gal 4, 19), kojega je Otac poslao da naviješta poruku spasenja siromašnima (usp. Lk 4, 18).” (DC 131)

⁴³ Originalni naziv djela je *Catechetica in briciole*. Ono je prvi put objavljeno 1949. godine i od tada je doživjelo brojna izdanja na talijanskom jeziku, sačuvavši do danas svježinu i dubinu misli Albina Lucianija. U hrvatskom prijevodu djelo je objavljeno 1978. godine, ali bez šestog poglavlja. Knjižica sadrži praktične pedagoške i metodološke upute namijenjene vjernicima laicima koji nisu primili teološku i katehetsku naobrazbu, a dragovoljno se stavljaju u službu kateheze pod vodstvom župnika ili kvalificiranih kateheta.

DIMENZIJE FORMACIJE	PODRUČJA FORMACIJSKOG PROCESA USMJERENOG KOMPETENCIJAMA
„BITI”	Formacija zrele ljudske i kršćanske osobnosti s izraženom misionarskom sviješću.
„ZNATI”	Teološko-biblijska i antropološko-društvena formacija.
„ZNATI UČINITI”	Pedagoška i metodološka formacija.
„ZNATI ŽIVJETI U”	Inkulturacijska i sinodalna formacija.
„ZNATI BITI S”	Relacijska formacija u perspektivi „integralne ekologije”.

Tablica 5. Dimenzije formacije i kompetencijska usmjerenost formativnog procesa

Dimenzija „biti”

Prva dimenzija formacije katehetâ odnosi se na „biti”, biti cjelovita osoba, vjernik i apostol. Prvi je cilj formacije katehetâ promicanje punog ostvarenja njihove ljudske i kršćanske osobnosti što uključuje i izgradnju njihove misionarske svijesti (usp. FC 18; DC 139–142). Glavna motivacijska sila i integracijska snaga ovih aspekata jest poziv katehete koji ga ne zatvara u neku intimističku duhovnost, već ga otvara odnosima u kojima njegova osobnost može kontinuirano sazrijevati dok doprinosi izgradnji Crkve i ostvarenju njezina misijskog poslanja. Osim što je prva, to je i najdublja dimenzija formacije upravo zato što se tiče identiteta katehete i njegove osobnosti (usp. DGC 238; Montisci, 2007).

Formacija zrele osobnosti

Novija psihologijska istraživanja potvrđuju da ljudska zrelost proizlazi iz egzistencijalne vjernosti istini o vlastitom biću. Ako netko otkrije svoj identitet i bude dosljedan njemu, napreduje prema cjelovitom ispunjenju. Međutim, ako ne otkrije taj identitet ili se ponaša na način koji nije u skladu s njim, na putu je prema neurozi, nezadovoljstvu i nezrelosti, tj. djelomičnoj realizaciji svoje osobnosti (Goya, 2009).

Cilj koji treba postići jest da kateheta bude osoba koja je ljudski zrela i prikladna za odgovornu i zajedničku zadaću odgoja u vjeri. Pojam „zrelost”, općenito govoreći, označuje: vještine koje istovremeno čine cilj, vrhunac i završetak fizičkog razvoja; adekvatnih vještina za suočavanje s određenom situacijom; prijelaznu dob između mladosti i starosti, koja se smatra najpotpunijim i najplodnijim razdobljem života. Implicitno u pojmu je i referencija na autonomni proces sazrijevanja koji se odvija u svakom organizmu kroz progresivnu evoluciju, pod pritiskom unutarnjih i okolišnih čimbenika, prema sve složenijim razinama diferencijacije i integracije. Tako se govori o fizičkoj, mentalnoj, emocionalnoj, socijalnoj, moralnoj, građanskoj, osobnoj, vjerskoj zrelosti osobe koja se ostvaruje u odnosima s kreativnošću i odgovornošću (Salonia, 2008).

Osim toga, važno je istaknuti da možemo razlikovati objektivnu zrelost od subjektivne zrelosti. Objektivna zrelost odnosi se na stanje osobe koja je prevladala dječju ovisnost o

roditeljskim figurama i koja živi s osjećajem pripadnosti određenoj skupini. Takva osoba u stanju je uložiti svoju energiju u stvarnost, prihvaćajući samoću, ako do nje dođe, ne gubeći pritom sposobnost uspostavljanja zrelih međuljudskih odnosa. Objektivna zrelost pretpostavlja odgovarajući psihofizički razvoj, skladnu integraciju nagona, kontrolu egzistencijalne anksioznosti i autonomno funkcioniranje osobe koja je nositelj vrijednosti koje su temelj njezinih slobodnih izbora i predstavljaju razlog njezina osobnog darivanja drugima. Subjektivna zrelost odgovara svijesti o vlastitoj nepotpunosti s istovremenom predanošću kontinuiranom rastu kako bi se prevladale moguće fiksacije ili regresije prema nezrelim fazama razvoja. Malo ljudi zapravo živi u okviru objektivne zrelosti; većina je zapravo subjektivno zrela i usmjerena na put kontinuiranog rasta. Ostale osobe žive na pretežno nezreo način zbog pretjerane upotrebe mehanizama koji ometaju ili usporavaju njihov općeljudski razvoj (Gobbi, 2013). S obzirom na navedeno, važno je procijeniti područja nužne formativne intervencije kako bi se omogućio personalizirani pristup, pomoć i praćenje s ciljem postizanja što veće osobne zrelosti kateheta.

Katehetska formacija trebala bi se, dakle, realizirati na temeljima osnovnih kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i radno-akcijskih kompetencija. „Cilj koji treba postići, na ovoj razini, jest da kateheta bude osoba koja je ljudski zrela i prikladna za odgovornu i zajedničku zadaću.” (GC 21) Kao koristan kompetencijski okvir može poslužiti model „Dvadeset osam kompetencija za 21. stoljeće” (Tablica 6) koji je ponudio Suzić (2005: 70) navodeći po sedam izvedbenih oblika za svaku od navedenih kompetencija upućujući potom i na mogući smjer njihova budućeg razvoja (Suzić, 2014: 115).

Taj kompetencijski okvir može poslužiti kao osnova personalizacije formativnih potreba kandidata za katehetsku službu u dimenziji „biti”. Polazeći od temeljnih dispozicija o kojima se razmatralo i tijekom razlučivanja poziva, formacija treba omogućiti kateheti daljnje sazrijevanje koje uključuje: a) ljudsku razinu (psihofizička ravnoteža; dobro zdravlje, zrela spolnost, osnovno poznavanje i razumijevanje sebe, prepoznavanje osobina i sposobnosti koje nedostaju, poštenje, hrabrost, ustrajnost, odgovornost, dinamičnost, razboritost, pravednost, sposobnost učenja iz pohvale i kritike, profesionalna i obiteljska etika; duh požrtvornosti, uvažavanje i vrednovanje rasnih, etničkih i kulturnih raznolikosti itd.); b) neke specifične kompetencije koje se tiču funkcioniranja u katehetskoj službi (istinsko poštovanje i briga za druge, lakoća uspostavljanja međuljudskih odnosa, otvorenost za komunikaciju; sposobnost dijaloga s različitim vjerskim i kulturnim uvjerenjima; spremnost na suradnju; sposobnosti vođenja; spokoj u kritičkom promišljanju i prosuđivanju, razumijevanje i realizam; sposobnost pružanja utjehe i nade, stavovi poštovanja i ljubavi prema katekumenima i katehizantima koji se trebaju očitovati u uspostavljanju „majčinske” i „očinske” brige oko njihova rasta i sazrijevanja u vjeri itd.); c) karakteristične osobine za djelovanje u određenim situacijama i/ili okruženjima (mirotvorstvo, ekumenski dijalog, interkulturalni dijalog, međureligijski dijalog, društveno-kulturna animacija; promicanje pravde itd.). Navedene osobine prema crkvenim dokumentima karakteriziraju jednu zrelu i cjelovitu osobnost (usp. EN 79; GC 21; ODK 239; DC 84, 139).

Ljudsko se sazrijevanje događa prije svega kroz kontakt s osobama čiji primjer ili savjet mogu pokazati što znači biti zrela osoba. U mjeri u kojoj formatori mogu ispuniti ovu ulogu, oni će pomoći ostvarivanju cilja ljudske formacije budućih kateheta. Međutim, formativno djelovanje može ostvariti u potpunosti svoju svrhu samo ako polazi od stvarnih potreba pojedinca i strukture njegove osobnosti, takve s kakvom je kandidat pristupio formaciji nakon razlučivanja poziva. Kako, dakle, ustvrditi istinu o stanju osobe? – Fontana (2010: 34) ističe

KOMPETENCIJE	ARTIKULACIJA IZVEDBENIH OBLIKA	FUTUROLOGIJSKA PROJEKCIJA
KOGNITIVNE	1. izdvajanje bitnog od nebitnog, sposobnost izbora informacija; 2. postavljanje pitanja o sadržaju učenja kao i o vlastitoj kogniciji; 3. razumijevanje sadržaja i problema; 4. pamćenje, odabir informacija koje je nužno pamtiti; 5. rukovanje informacijama, menadžment u korištenju informacija – brzo pronalaženje, korištenje i skladištenje informacija; 6. konvergentna i divergentna produkcija, stvaranje novih ideja, rješenja i produkata; 7. evaluacija, vrednovanje efikasnosti učenja i rada kao i ostvarene koristi.	„EVOLUCIONI SELF – MENADŽMENT”
EMOCIONALNE	1. emocionalna svijest, prepoznavanje svojih i tuđih emocija; 2. samopouzdanje, jasan osjećaj vlastitih moći i granica; 3. samokontrola, kontrola ometajućih emocija i impulsa; 4. empatija i altruizam; 5. istinoljubivost, izgradnja standarda časti i integriteta; 6. adaptabilnost, fleksibilnost u prihvaćanju promjena; 7. inovacija, otvorenost za nove ideje, pristupe i informacije.	„EMOCIONALNI SELF – MENADŽMENT”
SOCIJALNE	1. razumijevanje drugih individua i grupa, tumačenje grupnih emocionalnih strujanja i snage odnosa; 2. suglasnost, usuglašenost s ciljevima grupe ili organizacije, kolaboracija; 3. grupni menadžment: biti vođa i biti vođen, stvaranje veza, sposobnost uvjeravanja, organizacijske sposobnosti, timske sposobnosti, podjela rada; 4. komunikacija: slušati otvoreno i slati uvjerljive poruke, komunikacija „oči u oči”, nenasilna komunikacija; 5. podrška drugima i servilna orijentacija, senzibilitet za razvojne potrebe drugih i podržavanje njihovih sposobnosti; 6. uvažavanje različitosti, tolerancija, demokracija; 7. osjećaj pozitivne pripadnosti naciji i civilizaciji.	„SIMEDONIJSKE KOMPETENCIJE”
RADNO – AKCIJSKE	1. poznavanje struke ili profesionalnost; 2. općeformatička i komunikacijska pismenost, poznavanje engleskoga ili svjetskih jezika; 3. savjesnost, preuzimanje odgovornosti za osobna ostvarenja; 4. perzistencija, ustrajavanje na ciljevima unatoč pretekama ili neuspjesima; 5. motiv postignuća, težnja za poboljšanjem ili ostvarenjem najviših kvaliteta; 6. inicijativa, spremnost da se iskoriste ukazane mogućnosti; 7. optimizam, unutrašnja motiviranost, volja za rad.	„HUMANO – STROJNE KOMPETENCIJE”

Tablica 6. Kompetencije za 21. stoljeće i njihova futurologijska projekcija

da postoji samo jedan način: „Potrebno je poznavati razvojnu povijest koju samo subjekt može ‘ispričati’. [...] Slušanje razvojnih priča koje sadrže motivaciju i unutarnje sadržaje ne može se raditi na ‘površan’ način: te priče predstavljaju put razumijevanja pojedinca kojem je ‘poziv’ upućen.” Uz to, od pomoći mogu biti i neformalni razgovori, praćenje sudjelovanja kandidata u formativnoj skupini, poticanje samorefleksije i samosvijesti, traženje periodičnih povratnih informacija (razna testiranja, vođenje dnevnika i sl.), stručne konzultacije, individualni razgovori i sl. (usp. CW 36–37). To su samo neki prijedlozi kako poticati preobrazbu nekih aspekata osobnosti, ako je to potrebno u vidu razvoja plodnoga katehetskog djelovanja, jer, kako ističe Saffiotti (2006), da bi netko mogao djelovati *ad extra*, kao nositelj preobrazbe, njegov nutarnji svijet – *ad intra*, mora biti izliječen (prema Smoljo-Dobrovoljski, 2018: 643).

Formacija kršćanske osobnosti

Općeljudsko sazrijevanje treba pratiti i napredak u kršćanskoj zrelosti. „Kao i svaki vjernik, kateheta je pozvan na svetost i poslanje, to jest ostvariti svoj poziv sa žarom svetca.” (GC 6)

Formacija stoga treba krijepti duhovnost katehete „kako bi njegovo djelovanje doista proisteklo iz svjedočanstva njegova života.” (ODK 239) Cilj je kršćanske formacije potaknuti u katehete istinsku glad za svetošću, želju za jedinstvom s Bogom Ocem po Kristu u Duhu Svetom, što uključuje nastojanje oko svakodnevnog rasta u ljubavi prema Bogu i bližnjemu, pretpostavlja temeljno obraćenje koje stavlja Boga u središte života i zahtijeva otvorenost za trajno obraćenje kao preduvjet plodne duhovne formacije (usp. CW 39–40). Formacija u dimenziji „biti” tako pomaže kateheti u njegovu sazrijevanju u vjeri i osposobljava ga za kršćansko svjedočenje vjere što je prvi zadatak svakog katehete, a u velikoj mjeri i uvjet njegove učinkovitosti (usp. EN 67). „Kad vjerujemo u Isusa Krista, kad imamo dijela u njegovim otajstvima i obdržavamo njegove zapovijedi, Spasitelj sam dolazi da u nama ljubi svog Oca i svoju braću, našeg Oca i našu braću. Njegova Osoba biva, po Duhu, živo i nutarnje pravilo našeg ponašanja.” (KKC 2074) Svjedočanstvo života zapravo je način na koji se kršćanska istina očituje u ljudskom svjedočanstvu. Život katehete pritom treba biti očitovanje nevidljivih stvarnosti koje on naviješta i koje poziva prihvatiti u vjeri Crkve što će ljudima današnje biti daleko lakše učiniti ako je svjedočenje katehete autentično. „Trebamo duh svetosti koji će prožeti našu samoću i naše služenje, naš intimni život i naše evangelizacijske napore, tako da svaki trenutak uzmogne biti izraz samopožrtvovne ljubavi u Gospodinovim očima. Na taj način, svaki trenutak našeg života može biti korak na putu svetosti.” (GEX 31). Pravi je izazov za Crkvu znati pratiti osobe na tom putu svetosti kao konkretnom obliku osobnog i zajedničkog ispunjenja kršćanskog poziva u svakodnevici (usp. GEX 161).

Drugi konstitutivni aspekt dimenzije „biti” na razini kršćanske zrelosti jest „čuvanje memorije o Bogu” (DC 139). Na to je lijepo podsjetio papa Franjo pri obraćanju kateheta u Godini vjere ističući kako je kateheta osoba koja njeguje sjećanje na Boga, čuva to sjećanje u sebi i zna kako ga probuditi u drugima.

„Kateheta je čovjek sjećanja na Boga ako ima stalan, životan odnos s njim i sa svojim bližnjima; ako je čovjek vjere, koji se istinski pouzda u Boga i stavlja svoju sigurnost u Njega; ako je čovjek ljubavi, ljubavi, koja sve vidi kao braću; ako je osoba ‘hypo-moné’, strpljiva i ustrajna, koja se zna suočiti s poteškoćama, kušnjama, neuspjesima, s vedrinom i nadom u Gospodina; ako je krotka osoba, sposobna iskazati razumijevanje i milosrđe.” (Papa Francesco, 2013a: 3)

Da bi to bilo uistinu moguće, formacija kateheta treba biti iskustvena (Pellerey i Grządziel, 2011). Naime, ako katehetsko služenje ne proizlazi iz iskustva osobnog susreta s Bogom i njegovanja trajnog odnosa s njim, onda bez obzira na to koliko je osoba usavršena u znanju i metodama, takvom služenju nedostaje izvor potreban da se donesu pravi plodovi. Nužno je stoga da iskustva katehete postanu posve prožeta kršćanskom vizijom života. U tom nastojanju potrebno je poraditi na elementima koji osporavaju svjedočenje, predstavljaju nedostatke u temeljima kršćanske formacije ili ugrožavaju čuvanje i prenošenje „memorije o Bogu”. Riječ je o tome da osoba, sa svim svojim vrlinama, talentima i manama postane autentičan svjedok vjere⁴⁴, svjestan svojih potencijala, ali i mogućih prepreka u svjedočenju. To pretpostavlja način postojanja i ponašanja koje, s obzirom na stvarnost ili životnu situaciju, mobilizira kognitivnu sferu, afektivnost i voljno-operativne tendencije „tako da se pojedinac cijelim svojim bićem čvrsto prijanja uz samu vjeru” (Biancardi, 2006: 33).

U tom vidu potrebno je potaknuti osobu da, uz pomoć pratitelja na formativnom putu, prepozna gdje se „nalazi” s obzirom na „neprestano nastojanje da čovjek živi u ljubavi i da bude ljubav” (Pavin, 2006: 15). Polazeći od samospoznaje i zdrave nutarnje slobode, formativni proces trebao bi pomoći izgraditi iskrenu i koherentnu savjest, utemeljenu na kardinalnim vrlinama (razboritost, pravednost, hrabrost i umjerenost) podržanim zreloom afektivnošću. Većina autora slaže se u identificiranju temeljnih faza koje obilježavaju taj proces⁴⁵ kojem je početak obilježen samosviješću (latentnom ili intenzivnom željom za Bogom), iznenadnim otkrićem, neustrašivim impulsom (shvaćenim kao poziv, milost, unutarnji pokret), koji uključuje cijelu osobu i usmjerava je da odlučno krene prema evanđeoskom idealu. Slijedi proces sazrijevanja koji se očituje u napretku, ali ne isključuje moguće regresije i/ili usporavanja. Ova faza integrira vježbanje u askezi i sve svjesnije življenje evanđeoskih ideala koje je utemeljeno u svakodnevnom slušanju Božje riječi (Basso, 2022). Unutar ovoga širokog i složenog puta sazrijevanja zabilježena je pozitivna učestalost kriza ili pročišćavanja (različite prirode, trajanja, modaliteta), koje se smatraju potrebnima za sljedeću fazu duhovnog rasta. Ona se poistovjećuje sa sve intenzivnijim i dubljim jedinstvom s Bogom do točke preobražavajućeg jedinstva koje se očituje u punini kršćanskog poziva koji je zapravo poziv na ljubav – temelj nutarnjeg jedinstva osobe (Gatti, 1971).

„Polazeći od Isusove osobe i riječi, iz Pavlova iskustva i iz cijele povijesti kršćanske duhovnosti, znamo da je riječ o ljubavi Trojedinoga Boga koja je besplatno ulivena u naša srca. Ona daje smisao i razlog svakom izboru rasta, a time i svakom odricanju od sebičnosti; ona kulminira u odgovoru jednako besplatne teološke ljubavi. Svaki

⁴⁴ Giguère (2003) navodi kako osoba koja se približava zrelosti vjere ima sljedeće karakteristike: sigurna je u raspravama, ima povjerenja i može se prepustiti, živi svoju vjeru u zajednici, sposobna je ustrajati, više živi evanđelje nego što govori o njemu, predana je, može prepoznati i razlučiti Božju volju, sigurna je u govoru o svojoj vjeri, ima ispravnu spoznaju svoje vjere, „koristi” događaje za susret s Bogom, može prihvatiti sumnje i rezerve, prihvaća Kraljevstvo Božje kao dijete, sposobna je za ostvarivanje odnosa s drugima, spremna je provoditi Božju volju, čak i do žrtve vlastitog života ako okolnosti to zahtijevaju.

⁴⁵ Klasična postavka koja je prevladavala od Pseudo-Dionizija Areopagita (5./6. st) do Garrigou-Lagrange (1938) uključuje tri glavne etape: a) čišćenje – purgativni put; b) prosvjetljenje – iluminativni put; c) sjedinjenje – ujedinjujući put (Lezaun, 2017; Benedikt XVI., 2008). Uz taj klasični postoje i drugi, manje poznati itinerari. Jedan od njih je onaj španjolskog karmelićanina Federica Ruiza Salvadora koji se sastoji od pet etapa utemeljenih na nauku duhovnog života sv. Pavla apostola: kršćanska inicijacija, poosobljenje i pounutrašnje vjere, tamna noć, savršenost i zrelost, smrt i proslava (Ruiz Salvador, 1999).

kršćanski itinerar je teološki itinerar i stoga razvoj kreposti, moći ili snaga poznatih kao vjera, nada i ljubav. Međutim, produbljivanjem teološkog života mogu se istaknuti različiti dinamizmi svojstveni pojedinačnim krepostima. Polazište na kršćanskom putu je vjera kojom osoba prijanja, slušajući i prihvaćajući, uz objavu živoga Boga; na putu pronalazi snagu u nadi koja ju u isto vrijeme privlači i podupire dok napreduje; ujedinjujući dinamizam ljubavi jača vjeru i nadu do točke punog jedinstva.” (Posada, 2004: 479)

Premda duhovna formacija ne može proizvesti iskustvo Boga koji je ljubav (usp. 1 Iv 4, 8), jer je to njegov milosni dar, ona može osobama pomoći da taj dar prime i nauče s njime živjeti. U formacijskim krugovima preferira se u tom pogledu govoriti o putovima orijentacije za sazrijevanje na putu kršćanskog života pri čemu se smatra važnim izraditi životne projekte konkretizirane u ciljevima i fazama koje treba povremeno provjeravati (Del Core, 2002). Budući da je katehetska služba u osnovi povezana s priopćavanjem Riječi Božje, prvi duhovni stav katehete odnosi se na njegovu otvorenost, štoviše familijarnost s tom Riječi koju Crkva naviješta, slavi, živi i moli. Najviši razlog dostojanstva osobe sastoji se baš u ovoj otvorenosti, tj. u njezinu pozivu na zajedništvo s Bogom (usp. GS 19).

„Već od samog svog postanka čovjek je pozvan da stupi u dijalog s Bogom, jer samo stoga postoji što ga je Bog iz ljubavi stvorio i što ga iz ljubavi stalno uzdržava. Čovjek ne može punim životom po istini živjeti ako tu ljubav slobodno ne prizna i ako se svome Stvoritelju ne povjeri.” (KKC 27)

Nužno je stoga ponovno otkrivanje duhovnosti katehete svjedoka vjere (Bramilla, 2021; Buchta, 2022). To je, dakle, duhovnost ukorijenjena u živoj Riječi koja podrazumijeva dosljedan nutarnji stav. „Ostati u Isusu! To je prijanjanje uz njega, u njemu, s njim, razgovor s njim: ostati u Isusu. Prva stvar za učenika je biti s Učiteljem, slušati ga, učiti od njega. I vrijedi uvijek, to je putovanje koje traje cijeli život.” (Papa Francesco, 2013b) Taj se stav živi u otvorenosti Očevoj ljubavi, u ostvarenju zajedništva s Kristom (Ratzinger, 2005) i Duhom Svetim koji oblikuje i preobražava krštenike u hrabre Kristove svjedoke. U trenutku te temeljne opcije za život s Bogom i u njemu ne postoji više samo lijepa teorija, već susret s njim, koji se iz ljubavi predao za spasenje ljudi i kojega katehete žele slijediti služeći tom istom cilju u Crkvi i društvu (Rezzaghi, 2012). Upravo je ta otvorenost prema Bogu, uz autentičnost života i pobožnost prema Blaženoj Djevici Mariji, temeljna karakteristika duhovnosti jednog katehete koja ga vodi otvorenosti prema Crkvi i svijetu (Stanz, 2017).

Otvorenost prema Crkvi pretpostavlja aktivni angažman katehete u životu i djelovanju crkvene zajednice. Taj stav zahtijeva od katehete dubok osjećaj pripadnosti i volju da živi otajstvo Crkve sudjelujući odgovorno u otajstvima koje ona slavi, u zajedništvu koje živi i poslanju koje ostvaruje, prihvaćajući i trpljenje ako je ono nužno. Tu je uključen i stav privrženosti i poslušnosti prema rimskom prvosvećeniku, središtu jedinstva i vezi crkvenoga sveopćeg zajedništva, kao i prema vlastitom (nad)biskupu i župniku. To je zapravo stav zahvalne i sveobuhvatne ljubavi prema Crkvi i svim njezinim članovima, pa i onima koji nisu u njezinu punom jedinstvu (ekumenski duh), a on se očituje u jednoj utjelovljenoj duhovnosti sve do mjere davanja vlastitog života. Sazrijevanje ove dimenzije ličnosti zahtijeva da se kateheta osjeti (su)odgovornim za poslanje Crkve u svijetu (usp. FC 18).

Naposljetku, kateheta treba imati stav misionarske otvorenosti prema svijetu kao mjestu gdje se ostvaruje Božji spasenjski plan, gdje se Riječ utjelovila i gdje je Duh Sveti izli-

ven kako bi svi imali po Kristu pristup Ocu (usp. Ef 2, 18). Kateheta zato treba imati stav otvorenosti i pažnje prema potrebama svijeta. To znači da mora ostati uključen u društveni kontekst svoje braće i sestara bez tendencija za izolacijom i povlačenjem, ili pak bijega u neke krivovjerne oblike duhovnosti koji se temelje na gnosticizmu i/ili pelagijanizmu (usp. GEX 36–58). Kateheta treba biti, dakle, čovjek ljubavi, poniznosti i razboritosti koji pristupa svakom bratu i sestri s pažnjom i poštovanjem kako bi mu navijestio kako i koliko ga Bog ljubi (usp. GC 6–7). Sve to „omogućuje Duhu Svetome da u katehizantima izvodi svoje plodno djelovanje” (OKD 114).

Na tom putu mogu biti od pomoći različite metode duhovne formacije čiji je cilj molitvena izobrazba, svakodnevna molitvena praksa, intenzivan sakramentalni život, duhovne vježbe i dane sabranosti, dijeljenje iskustva vjere, prakticiranje pravde i djela milosrđa, proučavanje života svetaca u vidu izučavanja dobro oblikovanih kršćanskih karaktera i sl. (usp. GC 22; CW 42). U ovom se smislu formacija karakterizira kao duhovno sazrijevanje kandidata koje uključuje i duhovno vodstvo⁴⁶, tj. osobno praćenje (usp. DC 139). Cilj ovog iskustva nije samo izgradnja zrele kršćanske osobnosti katehete, već i njegovo formiranje kao pratitelja duhovnih procesa u kojima se mogu naći katehizanti koje će on pratiti u procesima kršćanskog sazrijevanja. U tom procesu prvi korak koji treba učiniti jest pogled u „unutrašnjost”, kako bi se identificirala ranjena i/ili blokirana područja osobnosti u kojima postoji potreba za iscjeljenjem/oslobođenjem, kao i nepoznati i/ili skriveni motivi koji osobu vode u njezinu djelovanju. Ovo istraživanje osobi omogućuje da se decentrira, duhovno ozdravi (koliko god je to moguće) i postupno postane „agent” ozdravljenja, rasta i transformacije, odnosno svjedok Boga koji neprestano čini sve novo (usp. Otk 21, 3–5). Klinička psihologinja Saffiotti (2006) ističe kako je to prilično bolno „putovanje”, koje mnogi ljudi „preskaču” gubeći tako priliku da u punini razviju potencijale svoje osobnosti kako je to Bog predvidio za njih, ali bez toga „putovanja” nema zrelosti, ni psihološke, ni duhovne. Zahtjev kršćanske zrelosti traži da se prihvati taj izazov na svim razinama crkvene stvarnosti, osobnoj, zajedničkoj i institucijskoj. No, istovremeno moramo priznati činjenicu da naša sadašnja crkvena stvarnost pruža znatan otpor u tom smislu. U tom pogledu potrebno je nadvladati razne strahove, integrirati „sjene”, dati više prostora kontemplativnosti, postati svjesniji stvarnosti kakva ona zapravo jest kako bi se smanjio rizik od „krivične sljepoće”, ali povrh svega potrebno je „ozbiljno razmisliti o tome što se može dogoditi kada se u Crkvi formiraju ljudi koji su predodređeni za služenje i autoritet u okruženjima u kojima transparentnost više nije vrijednost” (Saffiotti, 2006: 265). Kao što podsjeća *Vodič za katehete* (1993), autentičnost života izražava se molitvom, iskustvom Boga i vjernošću djelovanju Duha Svetoga, a što je nečiji duhovni život istinitiji i intenzivniji, to će njegovo svjedočanstvo biti očitije i njegovo djelovanje učinkovitije (usp. GS 8). Može se dogoditi da se zbog nedostatka prikladnih kandidata riskira prihvatiti u katehetsku službu osobe s prilično slabim osnovama duhovnog života, ali Crkva potiče da se napuste ta pragmatična rješenja, kako bi lik katehete mogao zadržati svoje kvalificirano mjesto u Crkvi i društvu (usp. GC 22).

⁴⁶ U nekim biskupijama postoje imenovani svećenici koji duhovno prate katehete. Međutim, nezamjenjivo je osigurati stalnog duhovnog vođu, kojeg kateheta bira među svećenicima koji su „lako dostupni”. Župnici bi prije svega trebali biti bliski sa svojim katehetama i brinuti se o njihovu duhovnom rastu, jer je to prvotno i u odnosu na učinkovitost njihova rada (usp. GC 22).

Formacija misionarske svijesti

Misija nije jedna aktivnost unutar širokog polja evangelizacijskog djelovanja Crkve. Misija je središte kršćanskog i crkvenog života, štoviše „paradigma svakog djelovanja Crkve” (EG 15). Misija, u svojem paradigmatском izvoru odnosa kršćanske vjere sa svijetom, osobito u njegovim izvankršćanskim dimenzijama i situacijama odsutnosti same vjere, predstavlja sveopću otvorenost i crkvenu odgovornost prema punini ljudskog dostojanstva i spasenja svih ljudi. U svjetlu poslanja Isusa Krista povjerenog Crkvi u Duhu Svetom, ta briga za sve ljude uključuje doživljavanje njihovih problema i traženje načina da se oni riješe u duhu evanđelja, što je bitan element u uspostavljanju pastoralna obraćenja i pomirenja, koji nužno vodi obnovi cijele Crkve u istinskome evanđeoskom smislu. Međutim, taj element, koliko god on bio bitan, nije dovoljan.

Papa Pavao VI. (1974: 2–3) veoma je jasno istaknuo: „Formacija istinske misionarske savjesti mora se temeljiti na radikalnoj duhovnoj obnovi: prije propovijedanja evanđelje mora se živjeti! Život kršćanina ili zajednice predstavlja prvi misionarski navještaj (usp. Dj 3, 44; 5, 14): ako netko najprije nije osobno iskustio da je Krist Spasitelj, teško da će osjetiti potrebu da ga obznani drugima.” Budući da je svaki krštenik pozvan biti aktivni nositelj evangelizacije, tj. postati „učenik misionar” (EG 120), uvjet je tomu, dakle, njegovo osobno iskustvo Božje ljubavi u Isusu Kristu. „Samo zahvaljujući tom susretu – ili obnovljenom susretu – s Božjom ljubavlju, koja se pretvara u radosno prijateljstvo, bivamo izbačeni od svoje skučenosti i autoreferencijalnosti. Postajemo u punini ljudi kada se izdignemo iznad svoje ljudskosti, kada dopustimo Bogu da nas povede onkraj nas samih kako bismo doprli do najveće istine o svom biću.” (EG 8)

Misija, dakle, nije nešto što se dodaje kršćanskom životu, kao da je to nešto neobavezno ili suvišno. Ona se tiče identiteta svakog člana Crkve i ne da se „iščupati” a da osoba ne uništi samu sebe (usp. EG 273). Ta je činjenica utemeljena na ontološkom utemeljenju misije prema kojem je zapravo svaki život jedna misija (usp. GEX 27). Misija zapravo pretpostavlja da je osoba poslana nekome i za nekoga. „Mogli bismo dodati i s nekim” – ističe Hadjadj (2020: 14) – „jer misija uključuje pratnju, a ne izoliranu osobu. Prema tome, biti u misiji ne znači samo biti sam, sa sobom i za sebe, već znači biti s drugima i za druge.” Naprotiv, kada je osoba zatvorena u vlastitim interesima, više nema mjesta za druge, više se ne čuje Božji glas i ne pulsira entuzijazmom za činjenjem dobra (usp. EG 2).

Izgradnja misionarske svijesti treba, dakle, smjerati formaciji osoba koje znaju biti u zajednici vjere, izlaziti prema periferijama i to činiti polazeći od iskustva istinskog zajedništva na svim razinama crkvenog postojanja i djelovanja. Kako ističe *Vodič za katehete* (1993), ovom aspektu formacije treba dati prednost vodeći računa da se svakom kateheti zajamči odgovarajući teorijski i praktični uvod kako bi se kao kršćanin laik mogao zauzeti u slijedećem progresivnih stupnjeva koji su svojstveni misionarskom djelovanju: a) aktivna prisutnost i autentično svjedočanstvo; b) hrabro navješćivanje istina o Bogu i onome koga je poslao na spasenje svih ljudi, Isusu Kristu Gospodinu (usp. 2 Tm 1, 9–10); c) upoznavanje sljedbenika drugih religija u iskrenom i otvorenom dijalogu; d) priprema katekumena; e) izgradnja zajednice putem praćenja kandidata na putu kršćanske inicijacije (usp. GC 25).

Kako usmjeruje *Opći direktorij za katehezu* (1997), najprikladniji način za okrepljivanje misionarske svijesti jest identifikacija osobe s likom Isusa Krista, učitelja i odgojitelja učenika, te nastojanje da se usvoji njegova gorljivost za Kraljevstvom Božjim (usp. ODK 239). Formacija bi trebala to poticati procesima interiorizacije „zahtjevâ Kraljevstva koje je

Isus očitovao” (DC 76, 131, 396). U hodu prema tom cilju od pomoći može biti temeljna katehetska dinamika koja se inspirira na starokršćanskom katekumenatu⁴⁷ (usp. DC 63–64), a realizira u odnosu na termine: *traditio* (predaja vjere) – *reditio* (odgovor subjekta) kako bi se pomoglo da se ostvari *receptio fidei* – odgovarajući prijam vjere (usp. LG 12b; DV 8; ODK 155; DC 203). Izraz *receptio* treba shvatiti kao okrunjenje evangelizacijskog djelovanja *traditio* i kao uvjet za autentični *redditio*, što je svrha katekumenskog procesa. S ove točke gledišta, *redditio* se razumijeva kao proces kroz koji osoba koja sluša navještaj vjere dopušta da on odjekuje u njoj, puštajući da istovremeno generira njezin osobni životni stil koji utjelovljuje samu poruku Radosne vijesti. Katekumenat se stoga predstavlja kao „rješenje problema neuspjeha kateheze, pod uvjetom da se ostvaruje ne samo kao služba naviještanja kršćanskog prijedloga, već da se organizira prije svega na temelju praćenja odgovora vjere koje stoga dopušta pravi ‘receptio.’” (Meddi, 2013: 155)

Ispravan proces interiorizacije u kateheti će probuditi evanđeoski žar i potaknuti ga na hod prema drugima. Papa Franjo (2013ab) priželjkuje da to bude jedan kreativan hod prema egzistencijalnim periferijama i to je ono što želi da se dogodi kao opredjeljenje na razini cijele Crkve. Konkretno se to ostvaruje u mjesnim Crkvama, pa je stoga nužno da kateheta tijekom formacije bude upoznat s projektima svoje (nad)biskupije i župe „kako bi se uskladio sa sviješću koju partikularna Crkva ima o vlastitom poslanju” (ODK 239). Taj je pokret prema periferijama usko povezan s još jednim aspektom formacije u misionarskoj svijesti, a taj je da katehetu u svakom njegovu izlaženju u služenje prethodi Bog. „To je za nas temeljno: Bog nas uvijek prethodi! Kad mislimo da idemo daleko, na krajnju periferiju, a možda se pomalo bojimo, on je zapravo već tamo: Isus nas čeka u srcu toga brata, u njegovom ranjenom tijelu, u njegovu potlačenom životu, u njegovoj duši bez vjere.” (Papa Francesco, 2013b). Naposljetku, svako nas izlaženje prema drugima treba opet dovoditi k Bogu (usp. Lk 10, 17–24). Na taj način, kada kateheta izlazi iz molitve, njegovo srce postaje velikodušnije, oslobađa se svoje izolirane savjesti, a sazrijeva u misionarskoj svijesti (usp. EG 282). Kako ističe Papinsko vijeće za promicanje nove evangelizacije (2020: 303b):

„To djelo decentralizacije, koje se prije svega tiče mentalnih stavova, može se izraziti i sa stajališta fizičkih prostora: radost Crkve u priopćavanju Isusa Krista drugima ‘se izražava kako u njezinoj brizi da naviješta Krista na drugim mjestima u kojima postoji veća potreba za tim, tako i u stalnom iskoraku prema periferijama vlastitog teritorija odnosno novim društveno-kulturnim sredinama’ (EG 30).”

Navedeni aspekti upućuju na to da formacija kateheta treba polaziti od naglasaka koji se odnose prije svega na dimenziju „biti” (Papa Franjo, 2018; Pauley, 2020). Ta dimenzija katehetu kvalificira kao svjedoka vjere, čuvara sjećanja na Boga i navjesticu/misionara koji je izgradio vlastitu osobnost na temelju slušanja Božje riječi i prihvaćanja Isusa Krista kao smisla i temelja vlastitog postojanja (usp. FC 18). To je ujedno i glavna motivacija njegove predanosti u službi (Mohorić i Bilan, 2024), a ona je najčešće i glavna odrednica njezina pravog uspjeha (Di Francesco, Roma, Giancola, Mineo, Bastianelli i Fraccaroli, 2015). Isto potvrđuju i studije o odgojiteljima tvrdeći kako je nečija profesionalnost uspješna samo ako je utemeljena na osobnim darovima i sposobnostima, koje profesionalno djelovanje

⁴⁷ „Shvatiti nadahnuće katekumenskog modela znači sljedeće: razlikovati ono što se ne može napustiti kako bi se spasilo bitno, i znati napustiti ono što nije bitno kako bi se sačuvala cjelina.” (Biemmi, 2018: 9)

čine učinkovitim i autentičnim (psihoafektivna zrelost, sposobnost kritike i samoanalize, sposobnost dijaloga, sposobnost organiziranja), a to nužno uključuje moralne i duhovne vrijednosti kao što su nada, ljubav, poniznost, tolerancija, poštovanje drugoga te osjećaj pripadnosti i aktivnog sudjelovanja (Angori, 2001). Stoga Bertolino (2015: 288) predlaže: „Oni koji se namjeravaju baviti odgojem i obrazovanjem trebali bi, najprije, bez iznimke, odmjeriti sebe, razmisliti i suočiti se sa sobom.”

Dimenzija „znati”

Formacija kateheta za svjedočenje i iskustvenu komunikaciju vjere predstavlja izvorište procesa, ali nije dovoljna. Naime, laički suradnici u Crkvi trebaju više od temeljite vjerske formacije odraslih, potrebna im je neka vrsta teološke izobrazbe koja se nadovezuje na djelo kateheze i nadilazi ga. Budući da je kateheta pozvan biti i učitelj koji poučava u vjeri i intelektualnoj formaciji, treba posvetiti dužnu pozornost. Ona uključuje izučavanje i produbljivanje poruke koju kateheta treba prenositi u određenome kulturnom, crkvenom i egzistencijalnom kontekstu (usp. DC 143). To „znanje” o Bogu (Lujčić, 2013) i čovjeku nužno je za ispravno suočavanje s izazovima katehetske službe kao i za određivanje kvalitete angažmana jednog katehete (Soreca, 2014). Holistički pristup dimenziji znanja u formaciji katehete temelji se na načelu pedagogije vjere. Načelo dvostruke vjernosti – Bogu i čovjeku – zahtijeva „razradu mudre sinteze između teološke i antropološke dimenzije života vjere” (DC 179). Upravo je stoga potrebno da se i u formaciji katehetâ ne zaboravi kako nadahnuće vjere, samo po sebi, ne isključuje, već pomaže dobro iskoristiti doprinose humanističkih znanosti koje za kršćansku formaciju imaju vrijednost u onoj mjeri u kojoj su stavljene u službu prenošenja i odgoja vjere (usp. DC 181). Formacija u dimenziji znati ukorijenjena je stoga u Božjoj objavi i živoj tradiciji Crkve, ali se oslanja i na širok spektar drugih znanstvenih disciplina.

Biblijsko-teološka formacija

Temeljni je cilj biblijsko-teološke formacije omogućiti katehetama da steknu *temeljno i bitno* (temeljna otajstva vjere i osnovne evanđeoske vrijednosti), *organsko i sustavno* (koherentno i dobro uređeno, a ne improvizirano ili neplanirano), te *cjelovito znanje* (uključuje sve komponente kršćanskog života) o kršćanskoj poruci, artikuliranoj oko središnjeg otajstva vjere, a to je Isus Krist kojega je kateheta prihvatio kao svojeg Gospodina i o kojem želi kontinuirano produbljivati spoznaju (usp. FC 19; ODK 240; DC 70; 143). Biblijsko-teološka dimenzija formacije kateheta ne odnosi se stoga samo na usvajanje istina vjere, već i na produbljivanje spoznaje Boga koju prati želja da se sve više dozna o njemu uz koga je kateheta srcem prionuo. To pripada samoj naravi čina vjere koji se „rađa iz ljubavi koja želi sve više upoznati Gospodina Isusa, koji živi u Crkvi” (DC 4).

U takvoj se formaciji postupno pomiruje rascjep između vjere i razuma, a oblikuje se kritička svijest i integralno znanje o vjerskim sadržajima i njihovu egzistencijalnom značenju. Taj osobni pristup sadržaju vjere (*fides quae*) osposobljava katehetu za argumentiranu komunikaciju vjere, tj. uvjerljivo objašnjenje čina vjerovanja koji se temelji na osobnom predanju Bogu koji se objavio u Isusu Kristu (usp. ODK 241). Ovaj aspekt (*fides qua*) ne može se zaboraviti tijekom formacije katehetâ jer pretpostavlja osnovu na kojoj počiva

dinamika vjere⁴⁸, tj. sve dublji ulazak u otajstvo Boga (Fisichella, 2020). To subjektivno shvaćanje vjere uvijek je povezano s autentičnom Božjom istinom koja se prenosi i čuva u Crkvi. „Postoji, dakle duboko jedinstvo između čina kojim vjerujemo i sadržaja na koji dajemo svoj pristanak.” (Commissione teologica internazionale, 2020: 51)

Kao što je prethodno istaknuto, dimenzija „biti” čini središnju dimenziju formacije u kojoj se odvija proces transformacije identiteta, a dimenzija „znati” podupire taj proces, i to zato što poznavanje sadržaja vjerovanja podupire personalizaciju vjere i kršćansku orijentaciju postojanja. Na taj način osoba ne vjeruje u neke nerazumljive formule lišene značenja, već u njima nalazi odgovor na sve svoje najdublje težnje. Istodobno, primljena vjera autentično tumači osobu, vodi je u njezinu traženju i pokazuje autentičnu i neslućenu stvarnost onoga što je tražila i čemu se nadala (Izquierdo-Urbina, 2013).

Kateheta koji nije imao prilike proći kroz to cjelovito formativno iskustvo vjere teško će moći pratiti osobe na putu njihove osobne spoznaje Boga, slobodnog pristanka uz Istinu koju je Bog objavio i vježbanja u kršćanskom životu (usp. KKC 150; DC 34). Kako je lijepo istaknuo Newman (1970: 302), „kršćanstvo je živa istina koja nikada neće ostarjeti” upravo stoga što je osobno pristanje uz Boga neodvojivo od prihvaćanja istina vjere koje je on objavio. „Vjerovati, stoga, podrazumijeva dvojaki pristanak: uz osobu i uz istinu; uz istinu iz povjerenja u osobu, koja je tvrdi i uz osobu jer je ona sama potvrđena istina. To je pristanak srca, uma i djelovanja.” (DC 18) Stoga je potrebno da se u formaciji kateheta pozornost usmjeri na potrebu produbljivanja spoznajne dinamike koju ne pospješuje samo prenošenje istina, već i iskustvena formacija subjekata koja vodi susretu s Istinom pazeći na skladnu prožetost kognitivne, afektivne i operativne dimenzije osobnosti (Schettini, 1989).

Novi *Direktorij za katehezu* (2020) ističe kako se „asimilacija sadržaja vjere kao mudrosti vjere događa prije svega dobrim poznavanjem Svetog pisma i proučavanjem *Katekizma Katoličke Crkve*, katekizama partikularne Crkve, dokumenata učiteljstva” (DC 143). Zanimljivo je s obzirom na to podsjećanje pape Franje (2013a: 2) kako je kateheti, kao osobi koja čuva i zna probuditi sjećanje na Boga upravo *Katekizam Katoličke Crkve* referentna točka. Međutim, tijekom formacije kateheta Sveto pismo treba biti glavni predmet poučavanja jer je ono „duša tog obrazovanja” (ODK 240). Štoviše, program formacije, koji uključuje glavne grane teologije, treba biti strukturiran oko Svetog pisma, jer svaki put „kada se trudimo vratiti izvoru i ponovno otkriti izvornu svježinu evanđelja, javljaju se novi putovi, kreativne metode s različitim oblicima izraza, rječitiji znakovi, riječi bremenite novim značenjem za današnji svijet” (DC 406).

Kako ističu posljednja dva direktorija, što se tiče biblijskih sadržaja, važno je da kateheta poznaje velika razdoblja povijesti spasenja (Stari zavjet, Novi zavjet i povijest Crkve, u svjetlu vazmenog otajstva Isusa Krista), a što se tiče doktrinarnih sadržaja, treba biti upoznat s velikim jezgrama kršćanske poruke (Vjerovanje, liturgija, sakramenti, moralni

⁴⁸ Prema Cenciniju, vjera kao dinamična stvarnost obuhvaća cijeli spektar artikulacija u povezanosti sa svim onim operacijama (dinamizmima) koje izražavaju čin vjerovanja i govore o njegovoj složenoj i raznolikoj prirodi. „Ti dinamizmi zapravo predstavljaju dimenzije svojstvene činu vjerovanja, različite jedna od druge, a ipak usko povezane. Te su artikulacije: vjera kao primljeni dar koji pobuđuje zahvalnost, vjera kao molitva i slavlje, vjera proživljena, personalizirana i pretočena u životne izbore, vjera iskušana i pretrpljena, vjera koja se proučava i razumije, vjera koja se dijeli (komunicira i prima) s braćom vjernicima, vjera koja se svima naviješta i svjedoči. [...] Vjerovati znači provoditi sve ove operacije: jedno je povezano s drugim u odnosu komplementarnog reciprociteta.” (Cencini, 2022: 9)

život, molitva) kao i osnovnim naglascima crkvenog učiteljstva, a napose onima koji se tiču evangelizacije i kateheze (usp. ODK 240; DC 144). Zanimljivo se u tom vidu predstavlja specifikacija sadržajnih aspekata tzv. „doktrinarne” formacije katehetâ u *Vodiču za katehete* (1993). Tamo se između ostalog ističe kako, ovisno o lokalnim potrebama, treba uključiti nauk, vjerovanja i poznavanje glavnih obreda drugih religija kao i teološku raznolikost crkava ili nekatoličkih zajednica koje djeluju na tom području (usp. GC 23). Tu perspektivu integrirao je i novi *Direktorij za katehezu* (2020) apostrofirajući da je to poštovanje identiteta svakoga važno kako bi dijalog mogao biti autentičan i plodonosan (usp. DC 144). Osim toga, u tom su se dokumentu revidirali izvori kateheze o čemu treba voditi računa i u formaciji kateheta (usp. DC 90–109). Dok Riječ Božja sadržana u Svetom pismu i Tradiciji, predstavlja osovinu formacije u dimenziji „znati”, *Katekizam Katoličke Crkve* predstavlja „temeljno doktrinarno uporište” te dimenzije (ODK 240).

„*Katekizam*, sam po sebi, nije prijedlog katehetske metode, ne daje upute u vezi s tim, niti ga se smije miješati s procesom kateheze, u vezi s čime uvijek treba određeno posredovanje. [...] Referirajući se na sveukupnost kršćanskog života, *Katekizam* podupire proces obraćenja i sazrijevanja. On svoju zadaću obavlja kad razumijevanje riječi upućuje na otvaranje srca, ali i kad, obratno, milost otvaranja srca rađa želju da se bolje spozna Onoga u koga je vjernik stavio svoje povjerenje. Znanje o kojem se govori u *Katekizmu* nije, dakle, apstraktno: njegova četverodijelna struktura, naime, zapravo usklađuje vjeru koju se ispovijeda, slavi, živi i moli, pomažući tako susresti Krista, iako u postupnom obliku. Katehetski prijedlog, međutim, ne mora nužno slijediti redosljed dijelova *Katekizma*.” (DC 190)

Budući da je cilj tog dokumenta evocirati želju za Kristom, on predstavlja dinamično oruđe, prikladno da nadahne i jača put vjere i, kao takav, ostaje valjan za obnovu kateheze (usp. DC 192). Međutim, tijekom formacije nauk se treba asimilirati do te mjere da katehetu učini sposobnim ne samo točno iznijeti evanđeosku poruku već i potaknuti njezino aktivno primanje (usp. GC 23; OKD 112; DC 145). To su, dakle, dva komplementarna aspekta biblijsko-teološke formacije koja u obujmu sadržaja trebaju odgovarati navještaju vjere koji kateheta treba prenositi određenoj skupini ili pojedincima⁴⁹. Riječ je o potrebi usvajanja jasne i cjelovite „karte” pomoću koje kateheta može čitati, tumačiti i vrednovati stvarnost u kojoj se nalazi, kako bi uspostavio odgojno djelovanje koje vodi susretu s Istinom i odgaja u skladu s istinama vjere (Pellerey i Grządziel, 2011; Soreca, 2014). Kako je upozoravao papa Benedikt XVI. (2012a: 2–3):

„Prije svega je važno da se Vjerovanje, tako reći, ‘prepozna’. Poznavanje bi, naime, moglo biti tek intelektualni čin, dok ‘prepoznavanje’ želi označavati potrebu da se otkrije duboka veza između istina koje ispovijedamo u Vjerovanju i našega svakodnevnog života, kako bi te istine bile zaista i na konkretan način – kao što su oduvijek i bile – svjetlo na našem životnom putu, voda koja gasi žegu našega životnog puta, život koji pobjeđuje određene pustinje suvremenog života.”

⁴⁹ U religioznom odgoju i katezezi taj se zahtjev nastoji osigurati poštovanjem načela didaktičke analize. Autori Stettberger i Leimgruber (2009) navode nekoliko načela didaktičke analize u kojoj se sadržaji „prerađuju” s obzirom na subjekte i ciljeve: raščlanjivanje (elementariziranje) sadržaja, religijsko-pedagoška točnost, egzistencijalna hijerarhija istina, načelo egzemplarnoga i pozornost na cjelinu u fragmentu.

U formaciji stoga treba doći do izražaja komplementarnost sadržaja i metoda, koje trebaju odražavati narav evanđeoske poruke s njezinim izvorima, uz uvažavanje konkretnih okolnosti crkvene zajednice i situacija pojedinih krštenika. „Riječ je o tome da se živi vjernost Bogu i čovjeku kako bi se izbjeglo svako suprotstavljanje ili odvajanje ili neutralnost između metode i sadržaja.” (DC 194) To zahtijeva provođenje načela korelacije (usp. ODK 241c) različitih aspekata kršćanske poruke s konkretnim iskustvima osoba, i to u skladu s kriterijima koje treba poštovati pri naviještanju kršćanske poruke⁵⁰. Pritom je nužno uskladiti više komplementarnih aspekata: sintetičko i kerigmatsko značenje vjere, narativnu kakvoću biblijskog izvješća, katehetski stil teoloških sadržaja, te znanje apologetskog tipa (usp. EG 132; DC 145). Ovdje nije riječ o poretku koji jamči uspješno pronalaženje najboljeg puta naviještanja/poučavanja, jer je određivanje reda u izlaganju kršćanske poruke uvjetovano ambijentalnim prilikama i stanjem vjere onoga tko sudjeluje u katehetskom činu (usp. ODK 118). U tome složenom odnosu između zahtjeva cjelovitosti kršćanske poruke i njezine inkulturacije u vidu aproprijacije, važno je usvojiti evanđeoski stav misionarske otvorenosti koji teži spasenju⁵¹ svih ljudi. Taj stav mora uključivati prihvaćanje istinskih ljudskih i vjerskih vrijednosti kao i misionarsko zauzimanje za naviještanje čitave istine evanđelja, a da se pritom ne upadne u neke „lepršave” adaptacije koje bi dovele do „slabljenja” evanđelja i sekularizacije Crkve. Evanđeoska vjerodostojnost isključuje oba navedena stava jer su oni oprečni pravom smislu poslanja u Crkvi (usp. ODK 113). Upravo zato Crkva potiče da se katehete maksimalno potrudite steći onda znanja koja im mogu pomoći da postanu „svjetiljke” koje osvjetljavaju put svoje braće (usp. Mt 5, 14–16), i vlastitim primjerom i mudrim predlaganjem sadržaja crkvenog nauka (usp. GC 23). Koliko god je to moguće, katolička teologija treba u tom vidu biti „dostupna” onima koji su u formaciji, tj. treba poprimiti „katehetski stil” (ODK 241) kako bi osposobila kandidate za katehetsko služenje u kojem treba biti jasno da su sadržaji ili istine vjere (*fides quae*) izravno povezani sa svakodnevnim životom, te upućuju na obraćenje koje daje život obnovljenom načinu vjerovanja u Boga (*fides qua*). Ta nužnost ne umanjuje potrebu zahtijevanja određenog stupnja i sadržajne širine teološke formacije koja treba nadilaziti ciljeve kateheze odraslih (usp. ODK 175; DC 262b; Barghiglioni i Meddi, 2008). Za osobe koje se prvi put susreću s tim složenijim sadržajima biblijsko-teološka formacija može

⁵⁰ *Opći direktorij za katehezu* (1997) upućuje na sljedeće kriterije za izlaganje evanđeoske poruke u katehezi: trinitarni kristocentrizam, usredotočenost na dar spasenja što uključuje i poruku oslobođenja, eklezijalni i povijesni karakter poruke, inkulturacija, cjelovitost, važnost poruke (usp. ODK 99–117). U novom *Direktoriju za katehezu* (2020) oni su reorganizirani u svjetlu Božje pedagogije u povijesti spasenja i prilagođeni potrebama suvremene kulture. Neki od navedenih kriterija izrijekom su potvrđeni, a neki integrirani tako da u novom izričaju nalazimo: trinitarni i kristološki kriterij, povijesno-spasenjski kriterij, kriterij primata milosti i ljepote, kriterij crkvenosti, kriterij jedinstva (princip hijerarhije istina) i cjelovitosti vjere (usp. DC 8; 167–178).

⁵¹ U katehetskom dijalogu koji želi biti u službi spasenja trebalo bi „inicijativu Božje besplatne ljubavi približiti današnjem čovjeku; istaknuti sveopće određenje spasenja; dozvati u pamet potrebno obraćenje za poslušnost vjere; prihvatiti načelo postupnosti objave i transcendencije Božje riječi, kao i njezinu inkulturaciju u ljudskim kulturama; prepoznati da središnje mjesto pripada Isusu Kristu, utjelovljenoj Božjoj riječi koja katehezu određuje kao *pedagogiju utjelovljenja*; vrednovati iskustvo vjere u zajednici; sastaviti pedagogiju znakova, gdje između događaja i riječi postoji uzajamna povezanost; podsjećati da je Božja neiscrpna ljubav krajnji razlog svih stvari” (DC 165). U tom dijalogu kateheta je samo posrednik koji olakšava komunikaciju između Boga i osoba (usp. ODK 156) i na taj način služi krajnjem cilju kateheze – njihovu susretu i zajedništvu (usp. ODK 81).

predstavljati svojevrsan izazov s kojim se neće moći suočiti sami, već će trebati višestruku pomoć, crkvenih pastira, formatora i zajednice. U svakom slučaju, neće biti od koristi osigurati katehetama samo školski model izobrazbe usredotočen na prijenos informacija. Treba inzistirati na formativnim iskustvima koja uključuju evaluaciju osobnog odnosa s Bogom i vlastite percepcije istoga, usporedbu vlastitih iskustava s crkvenim dokumentima, njihovu inkulturaciju i didaktičko-metodičku operacionalizaciju u svjetlu ispravnih biblijsko-teoloških spoznaja (Soreca, 2014).

Antropološko-društvena formacija

Formacija u dimenziji „znati” uključuje i nužnost poznavanja i razumijevanja osoba u njihovu konkretnom kulturno-društvenom kontekstu. Riječ je o uvažavanju komplementarnih aspekata formacije koje se teži što bolje uvažiti s obzirom na „drugo krilo” temeljnoga crkvenog katehetskog načela djelovanja – „vjernost čovjeku” (ODK 145). Vjernost poruci evanđelja i ljudskoj osobi zahtijeva da kateheta bude na odgovarajući način upoznat sa sadržajem i sugovornicima, kao i s društvenim kontekstom u kojem se ta komunikacija žive vjere treba ostvariti (usp. ODK 238). Ova vjernost čovjeku i njegovim povijesnim iskustvima nije samo pedagoško načelo kateheze; ona je također zakon svakog rasta u vjeri, dragocjena intuicija općenitijeg načina praćenja hoda života u Kristu i u Duhu Svetom (Gatti, 1976). Slijedeći Božje nakane i poticaje Duha Svetoga, kateheta treba doprijeti do osoba u njihovim konkretnim situacijama života (usp. RdC 168). Zato kateheta treba biti dobar poznavatelj ljudske osobe, njezinih duhovnih procesa i ambijenta u kojem živi.

S ciljem da se to postigne u formaciji kateheta treba uvažiti svojevrsni hermeneutički pristup. Polazište, naime, treba biti iskustvo i razmišljanje nad njim, pri čemu se u njegovoj interpretaciji trebaju uvažiti doprinosi humanističkih i društvenih znanosti kao i principi socijalnog nauka Crkve (usp. DC 146). U kontekstu antropološkog područja, formiranje kateheta trebalo bi se baviti razumijevanjem životnog ciklusa, psihološke dinamike subjekata kateheze, strukture čovjekove osobnosti, njegovim najdubljim težnjama i iskustvima koja ga mogu otvoriti susretu sa Svetim (usp. ODK 242). S druge strane, osnovne spoznaje o društvenim znanostima trebaju katehetama pružiti nužne spoznaje o društveno-kulturnom kontekstu, te gospodarskim i drugim uvjetima i tijekovima života koji mogu imati znatan utjecaj na katehetske procese (usp. OKD 101). Očito je kako je popis znanosti koje treba uvažiti opsežan⁵², no po pitanju razlikovanja i odabira sadržaja još je sedamdesetih godina prošlog stoljeća donesen vrlo jasan kriterij koji treba slijediti u formaciji kateheta: „uočavanje i izbor onoga što im izravno može pomoći da postanu sposobni priopćavati evanđeosku poruku” (OKD 112b).

Upravo stoga treće važno znanstveno područje za katehezu predstavljaju komunikacijske znanosti. Taj naglasak dolazi sve više do izražaja u novije vrijeme iako su se u katehezi oduvijek rabila različita verbalna i neverbalna sredstva komunikacije. U tom smislu može se pratiti progresivni razvoj uvažavanja doprinosa ovih znanosti (audiovizualna sredstva u katehezi, kateheza kao komunikativni proces, kateheza u kulturi medija) koji treba razumjeti u širem kontekstu odnosa između Katoličke Crkve i sredstava društvene komunika-

⁵² Novi *Direktorij za katehezu* (2020) izrijekom navodi sljedeće znanstvene discipline: psihologija, sociologija, pedagogija, odgojne znanosti i komunikacijske znanosti (usp. DC 146).

cije.⁵³ Na tom „putu zblizavanja”, koji je Crkvu na neki način „natjerao” da prijeđe od stava nepovjerenja i osude na svijest o pozitivnim resursima prisutnim u medijskoj komunikaciji (Eilers i Giannatelli, 1996), u naše se vrijeme došlo do isticanja potrebe osposobljavanja kateheta u komunikacijskim znanostima, i to na najmanje dvjema razinama. Prva se odnosi na temeljnu formaciju u vidu stjecanja „nove pismenosti”. Druga se razina odnosi na područje socijalne komunikacije čija je svrha postizanje triju ciljeva: a) ispravna uporaba alata društvene komunikacije; b) zrelost prosuđivanja u njihovoj uporabi; c) kompetencija koja će omogućiti integraciju evanđelja u medijsku kulturu (Giannatelli, 2002b).

Budući da duboke promjene u komunikaciji, vidljive prije svega na tehnološkoj razini, dovode do promjena na kulturnoj razini i osobnoj razini ljudi našeg vremena, u formaciji kateheta mora se ozbiljno uzeti u obzir ova činjenica (usp. DC 213). Bez toga neće biti moguće ostvariti kvalitativni pomak u katehetskoj praksi. Toga je Crkva duboko svjesna, a u katehetskom polju to je napose došlo do izražaja u novom *Direktoriju za katehezu* (2020) u kojem se tematici digitalne kulture posvećuje cijelo jedno poglavlje (usp. DC 359–372) upravo stoga što digitalnost nameće antropološku preobrazbu snažno utječući na modifikacije jezičnog izražavanja, na oblikovanje mentaliteta i formiranje ljestvice vrijednosti (usp. DC 359, 362).

Stoga je cilj nastojanja oko interdisciplinarnog pristupa (teologija, odgojne znanosti i komunikologija) u formaciji kateheta poslužiti integralnom razvoju osobnosti katehete. „Uzevši u obzir složenost problema, postaje očito da različite discipline moraju surađivati posredstvom uređene interdisciplinarnosti.” (CV 30) Znanstveni doprinosi u ovom procesu jesu važni, ali ne predstavljaju glavno pravilo za pedagogiju vjere, već njoj služe ako odgovaraju teološkim načelima koja proizlaze iz načela Božje pedagogije (usp. DC 157, 163). Ona treba biti glavni nadahniteljski princip katehetskog djelovanja, pa tako i formacije kateheta u kojoj treba doći do izražaja metodički pristup koji uvažava doprinose relevantnih znanstvenih područja poštujući kriterije autonomije znanosti i kršćanske antropologije u perspektivi odgoja vjere koji nije prije svega niti isključivo ljudsko djelo (usp. ODK 243; DC 147).

Dimenzija „znati učiniti”

Budući da je kateheza komunikacijski i odgojni čin, u formaciji kateheta mora se voditi računa i o dimenziji „znati učiniti”. To je dimenzija koja se odnosi na pedagoško-metodološku formaciju kateheta kao odgojitelja koji olakšavaju sazrijevanje vjere koje katehizant zapravo realizira pomoću Duha Svetoga (usp. ODK 244). U tom je pogledu važno da se kateheta može osloniti na analize različitih aspekata obrazovne situacije u kojoj se može naći kako bi mogao djelovati vjerodostojno kršćanski i kompetentno pedagoško-metodološki.

⁵³ S papom Pijem XII., a poslije s Drugim vatikanskim koncilom, odnos Katoličke Crkve prema elektroničkim medijima (radio, televizija, kino) radikalno se promijenio (Giannatelli, 2002a). U osnovi ovog razvoja bilo je razmatranje komunikacije kao složene, dinamične i nadasve antropološke činjenice. Naglasak više nije stavljen na komunikaciju kao sredstvo, već kao novi ključ za razumijevanje ljudskog razvoja, pojedinca kao i društva (Meddi, 2008).

Pedagoška formacija

Jedan od glavnih zahtjeva pedagoške formacije kateheta jest poštovanje izvorne pedagogije vjere (usp. DC 157–163) i zauzimanje stava podupiratelja odgojnog procesa čiji kateheta nije direktni usmjerivač, već ponizni i pozorni pratitelj (usp. ODK 244). On je taj koji „sije sjeme”, ali učiniti da ono raste i napreduje nije isključivo njegova odgovornost. Samo Bog može voditi čovjeka do punine vjere. Kriterij koji treba voditi katehetu je, dakle, da služi, svojim riječima i djelima, djelovanju Duha Svetoga. To katehetskom radu treba davati određenu „notu radosti, vedrine i odgovornosti” (DC 4). Upravo s obzirom na to potvrđivanje čvrstog povjerenja u djelovanje Duha Svetoga u svijetu i srcima ljudi, kateheta se treba osposobiti za odgovorno sudjelovanje u Božjem dijelu njihova spasenja, a to će biti uistinu moguće ako u njegovoj službi do izražaja dolaze karakteristike Božjega odgojnog postupanja. U Bibliji se svatko može vidjeti kao u ogledalu, ali prije svega može pronaći čvrst korak i čvrstu ruku „Pedagoga” koja mu pomaže rasti poštujući njegovu autonomiju i istinsku slobodu (Candido, 2020).

Opisujući Božje odgojno postupanje na temelju nekih izdvojenih biblijskih izvješća, novi *Direktorij za katehezu* (2020) donosi sintezu karakteristika pedagogije. One se odnose na: inicijativu Božje besplatne ljubavi koja se nastoji približiti današnjem čovjeku, naglašavanje sveopćeg plana spasenja, isticanje potrebe za obraćenjem, načelo postupnosti objave i transcendencije Božje riječi, inkulturaciju kršćanske poruke spasenja, kristocentrizam koji katehezu određuje kao „pedagogiju utjelovljenja”, iskustvo vjere u zajednici koje je svojstveno narodu Božjem, pedagogiju znakova, podsjećanje na to da je Božja neiscrpna ljubav krajnji razlog svih stvari (usp. DC 165), ukorijenjenost u međuljudskom odnosu i prihvaćanje procesa dijaloga (usp. ODK 143).

Navedeno podsjeća zapravo na Božju najveću želju – transformaciju naše grešne ljudske prirode i sudjelovanje u njegovoj slavnoj i savršenoj naravi (usp. 2 Pt 1, 4). Vjera, dakle, uključuje promjenu života, metanoju, to jest duboku preobrazbu uma i srca – obraćenje. Vjera i obraćenje mogu se roditi u dubini ljudskog srca samo kao plod milosti koja anticipira i pomaže potpuno slobodan odgovor na djelovanje Duha Svetoga, dajući mu slatkoću u pristanku i vjeru u istinu (usp. ODK 255; ZKP kann. 160, 545, 981, 1036). To biblijsko nadahnuće stoga određuje izvornu pedagogiju vjere u Crkvi koju kateheta treba poštovati i slijediti. S time se podudara i rastuća potreba za transformacijom koja se na različite načine očituje u suvremenom društvu (Guzzi, 2005). U svakom slučaju, oba razloga potiču na traženje putova transformacijskih odgojnih praksi radi mogućnosti prelaska iz jednog oblika razmišljanja, postojanja i djelovanja u drugi, bolji, prikladniji, sukladniji zadanoj mjeri i formi: „Dok svi ne dospijemo do jedinstva vjere i spoznaje Sina Božjega, do čovjeka savršena, do mjere uzrasta punine Kristove.” (Ef 4, 13) Iako je obraćenje transformacija koja se tiče duhovne sfere, ono zapravo pretpostavlja niz promjena koje se mogu prepoznati u artikulaciji transformacijskog učenja (Secchi, 2018). Kao i u potonjem, tako i u obraćenju, osoba je suočena s preispitivanjem svojeg sustava vrijednosti, preoblikovanjem svojih postupaka, dekonstrukcijom i prevladavanjem starih obrazaca mišljenja i djelovanja, te usvajanjem novih perspektiva (Gabbiadini, 2015).

To znači da bi tijekom formacije kateheta trebao biti osposobljen poslužiti djelovanju transformativne snage evanđelja u životima osoba koje su mu povjerene. No, prije toga ta ista Radosna vijest treba imati transformativnu snagu u njegovu životu. Kako ističe papa Franjo, ona se može aktivirati njegovanjem prijateljskih odnosa koji se grade u ozračju mistič-

nog bratstva (usp. EG 92), posredovanjem onoga što je bitno, usmjerenjem na proces rasta i integracije svih dimenzija osobnosti (usp. EG 164–166), te organiziranjem katehetskih susreta punih „žara, radosti, velikodušnosti, smjelosti, bezgranične ljubavi i privlačnosti” (EG 261). No, preduvjet tomu jest otvorenost vodstvu Duha Svetoga i zauzimanje stava poštovanja prema sugovornicima u kojima je na djelu milost Božja (usp. DC 148). U tom vidu potrebno je promovirati procese formacije koji promiču i potiču transformaciju duhovnih i mentalnih struktura i perspektiva značenja. One predstavljaju uobičajena očekivanja koja djeluju kao filtri kroz koje osoba tumači stvarnost; one usmjeravaju aktivnosti percepcije, razumijevanja i pamćenja te imaju kognitivnu, afektivnu i voljnu komponentu.

Sudjelujući u tom integralnom i preobražavajućem procesu, osoba može steći pedagošku kompetenciju koja je bitna i nužna za odgojno djelovanje i osobno napredovanje u službi. Razmatrajući pitanje pedagoške kompetentnosti, Mijatović (2000: 156, prema Ljubetić, Kostović-Vranješ, 2008: 210), ističe da se ona može definirati kao „profesionalna mjerodavnost visoke stručne razine, u smislu kvalitetne pedagoške izobraženosti i osposobljenosti učiteljstva”. Ona uključuje želju i odgovornost za obrazovanjem, formulaciju ideja koje prethode ostvarenju odgojne namjere, sposobnost i namjerni izbor pristupa odgoju i obrazovanju, osiguravanje uvjeta za postizanje novih obrazovnih mogućnosti i, konačno, paradigmu objašnjenja i uvažavanja dostojanstva svakoga ljudskog bića u odgojnom procesu (Gargiulo Labriola, 2023).

Da bi se preciznije definiralo što jedan kateheta kao odgojitelj u vjeri mora biti sposoban učiniti, važno je imati na umu da se njegove aktivnosti mogu podijeliti okvirno u tri skupine: a) izravne aktivnosti s osobama u katehetskim procesima; b) neizravne aktivnosti u čijem su fokusu djelatnosti planiranja, programiranja, provjere i evaluacije, te aktivnosti izgradnje društvenih, crkvenih i operativnih mreža; c) aktivnosti u odnosu na nadređene, kolege i/ili druge stručnjake. To su ujedno aktivnosti kontinuiranog usavršavanja, supervizije (Brandani i Zuffinetti, 2004). Konačno, kao što tvrdi Demetrio (1988), jedan odgojitelj kao upravitelj intencionalnog procesa odgoja mora posjedovati eksplicitne obrazovne vještine (informiranje/širenje; međuljudsko savjetovanje; osposobljavanje/animacija) kao i one implicitne (obrazovno istraživanje, planiranje, evaluacija).

Metodološka formacija

Budući da je kateheza „pedagogija u činu vjere koja vrši djelo koje je ujedno inicijacija, odgoj i poučavanje” (DC 166), ona treba jasno imati pred očima spomenutu originalnu pedagogiju vjere. Prema okolnostima, postavljenim ciljevima i definiranim sadržajima, katkad će kateheta stoga biti učitelj, a katkad animator. Gdje kad će imati ulogu odgojitelja, nekada će biti suputnik na putu ili posrednik koji omogućuje ljudima da otkriju crkveno okruženje kao vlastiti dom. Važno je da svaki kateheta u tom vidu razvije vlastiti odgojni stil (usp. ODK 244). Ipak, budući da je riječ o jedinstvenom nadahnuću te inicijacijske/odgojne službe preporučuje se da pedagoška formacija bude usmjerena razvoju nekih temeljnih vještina i stavova koji bi trebali resiti svakog katehetu (usp. DC 149).

Prvi od njih odnosi se na sposobnost djelovanja iz stava nutarnje slobode, besplatnosti, posvećenosti i dosljednosti kako bi kateheta mogao djelovati kao autentični svjedok vjere. U ovoj perspektivi, temeljna pedagoška kompetencija katehete je sposobnost da bude „posrednik” (ODK 156) u komunikaciji između Boga i ostalih subjekata katehetskog čina. Tu njegovu ulogu ne može zamijeniti nijedna metodologija, jer karizma kojom je obdaren,

njegova solidna duhovnost i vidljivo svjedočanstvo života predstavljaju „dušu” svake metode. „Stoga se mora zauzimati da njegova kulturna vizija, društveno stanje i životni stil ne budu zapreka hodu vjere, već da radije stvaraju prikladne uvjete za traženje, prihvaćanje i produbljivanje kršćanske poruke.” (ODK 156) Pedagošku funkciju svjedočenja treba stoga obnoviti, ali unutar stvarne i ispravne formacije sposobnosti kako bi se subjekt i sadržaj vjere međusobno istinski mogli povezati. Pritom ne treba zaboraviti kako prenošenje vjere, iako povezano s ljudskim posredovanjima, uvijek ostaje milosni događaj (usp. DC 195). U odnosu na osobu katehete, njegov osobni odnos s Bogom ima implikacije za naviještanje evanđelja koje traže svladavanje svakog oponiranja između vjere i života (usp. DC 4).

Sljedeća je vještina komunikacije i pripovijedanja o vjeri kao sposobnost da se na jedan živi način prezentira povijest spasenja kako bi se ljudima olakšalo da se sami dožive uključenima u nju. Kao odgojitelj u vjeri kateheta mora biti sposoban prenositi sadržaje naviještanja vjere te duhovne i crkvene značajke svojeg svjedočanstva, uzimajući u obzir stvarnost subjekata kojima je upućen, konkretno okruženje u kojem se oni nalaze i ciljeve njihova odgoja u vjeri. Pritom može polaziti od iskustava ili od sadržaja, no nužno je da ih dovede u korelaciju.

„Molitveno razmatranje Svetog pisma, vjerno produbljivanje ‘Božjih čudesa’ kroz povijest spasenja, živa tradicija Crkve i pažnja prema ljudskoj povijesti skladno su povezani kako bi pomogli muškarcima i ženama otkriti toga Boga, koji već djeluje u tajnosti njihova srca i uma kako bi ih privukao k sebi i ispunio svojom ljubavlju, koji ih poziva da uđu u zajedništvo s Riječju.” (Papa Paolo VI., 1971: 3–4)

Naime, kateheta bi trebao znati različite sugovornike dovesti u kontakt s izvorima vjere i iskustvima kršćanskog života. On stoga nema primarnu zadaću poučavanja, već postupnog prenošenja poklada vjere i olakšanja procesa njegove interiorizacije i personalizacije⁵⁴ što zahtijeva praćenje osoba na putu njihova obraćenja i rasta u vjeri (usp. EG 169–173; DC 179). U skladu s tim kateheza se treba oblikovati kao proces koji omogućuje napredovanje u zrelosti vjere uz poštovanje osobnog puta sazrijevanja svake osobe. U skladu s prethodno navedenim konstitutivnim elementima kršćanske vjere (sadržaj i čin) kateheta treba razviti sposobnost razumijevanja, praćenja, poticanja i olakšavanja ciklično-progresivnoga odgojnog procesa koji se kreće od prijedloga preko prijenosa do osobnog prihvaćanja vjere i njezina izricanja (Soreca, 2010). U kontekstu usmjeravanja na pastoral koji treba biti više sinodalni i misionarski, tj. sposoban stvarati čvrste poveznice između vjere i suvremene kulture, zakonitosti tih procesa (interiorizacije i personalizacije) treba preispitati i ponovno izraziti (Meddi, 1998a). Promičući na taj način sazrijevanje vjere, sami katehete trebaju živjeti u stavu slušanja kako bi zajedno s braćom kojima je usmjerena njihova odgojna služba sazrijevali kao učenici jedinoga pravog Učitelja – Isusa Krista (usp. FCOP 21).

„Bilo da se radilo o muškarcima ili ženama, Židovima ili poganima, zakonoznancima ili carinicima, pravednicima ili grešnicima, prosjacima, slijepima, gubavcima ili

⁵⁴ „Interiorizirati znači ukorijeniti Evanđelje u nutrinu osobe koja je biblijski nazvana: srce. To znači integrirati kršćansku poruku i prijedlog u čitav život vjernika ili onih kojima je upućen. Oni su pozvani da ga ‘učine svojim’, to jest da personaliziraju to isto Evanđelje u različite osobne povijesti, na takav način da Evanđelje može stvarati nove oblike kršćanskog života inkulturirajući se u različitim kontekstima.” (Meddi, 1998b: 33)

bolesnicima, Isus nije nikoga poslao bez zaustavljanja da sasluša i ne započne dijalog. Otkrio je Očevo lice došavši u susret svakome gdje se nalazi njegova povijest i njegova sloboda. Iz osluškivanja potreba i vjere ljudi koje je upoznao, tekle su riječi i geste koje su obnovile njihove živote, otvarajući put iscijeljenim odnosima.” (DFS 51)

To znači da kateheta treba razviti sposobnosti razumijevanja duboke poruke koja se može skrivati u osnovi najpovršnije komunikacije. Tomu su pretpostavka slušanje i empatija kao središnji stožeri odnosa među ljudima, bez kojih nema formativne komunikacije ni evangelizacije (Papa Francesco, 2021e). U svakoj aktivnosti poučavanja i učenja, vježbanje slušanja, empatije i dijaloga trebalo bi biti sastavni dio formativnog procesa. Te se sposobnosti zapravo odnose na „pedagogiju pažnje” koja je nasušna potreba u svim formativnim ambijentima.

„Pažnja, međutim, poput slušanja, empatije, razgovora i dijaloga nije samo alat za transformaciju konteksta, okruženja, situacija, ljudi. Pažnja je način življenja s odgovornošću, prihvaćanjem, brigom o drugome: ona je vrijednost, a ne više alat, kao što su vrijednosti slušanje i empatija. [...] Samo refleksivnom vježbom uma i kritičkim razmišljanjem moguće je naučiti biti pažljiv i budan, moguće je naučiti da se iz čina proživljenog u sadašnjosti aktivira unutarnja i osobna transformacija, što može biti početak kolektivne i društvene transformacije.” (Boffo, 2010: 36)

Navedene vještine doprinose sazrijevanju odgojnog mentaliteta (Barbon 2003; Montisci, 2007) koji osim toga podrazumijeva bravuroznost u upravljanju odgojno-obrazovnim odnosima, spremnost izgrađivanja zrelih odnosa s ljudima, vođenje grupnih dinamika i aktiviranje individualnih i zajedničkih procesa učenja. U taj kontekst ubraja se i vještina promatranja i odgojnog interpretiranja društvenih i kulturnih okolnosti kako bi se moglo raditi na pripremi prijedloga odgojnog puta vjere i izraditi jedan primjeren pedagoški plan i program, koji treba znati kreativno ostvariti i naposljetku evaluirati. Ciljevi koji trebaju nadahnjivati metodološke izbore u tom pogledu odnose se na nužnost stvaranja postupne i skladne sinteze između čovjekova potpunog prijanjanja uz Boga (*fides qua*) i usvajanja sadržaja vjere (*fides quae*) kao komplementarnih elemenata (usp. ODK 145; DC 179); razvijanja svih dimenzija vjere: znati, slaviti, živjeti, moliti (usp. KKC 3); poticanja osoba da se potpuno i slobodno prepuste Bogu; asistencije i praćenja kako bi osobe mogle razlučiti svoj životni poziv i slobodno odgovoriti na njega (usp. ODK 144). Da bi poučavanje u katehetskom činu bilo djelotvorno, nužno je koristiti se odgovarajućim didaktičkim strategijama, prilagodbom komunikacije potrebama i mogućnostima odgojenika, adekvatnim sadržajima i umijećima njihova aktivnog posredovanja (Moscato, 2008). Katehete, osobito oni koje se posve posvećuju toj službi, moraju biti sposobni planirati odgojnu intervenciju i znati kako je provoditi, koristeći se metodama i sredstvima koja omogućuju aktivno učenje, usmjeravajući pritom sugovornike na prepoznavanje Božjeg djelovanja i življenje usklađeno s kršćanskom vizijom života.

„Kao odgojitelj, kateheta će također imati ulogu posredovanja pripadnosti zajednici i živjeti katehetsku službu u stilu zajedništva. Naime, kateheta ovaj odgojno-obrazovni proces ne provodi pojedinačno, nego zajedno sa zajednicom i u njezino ime. Zato zna raditi u zajedništvu i nastoji djelovati uzajamno sa skupinom kateheta i s ostalim pastoralnim djelatnicima. Pozvan je, k tome, brinuti o kvaliteti odnosâ i animirati dinamike katehetske grupe.” (DC 150)

Navedeni aspekti pedagoško_metodičke kompetencije u katehetskoj službi bolje se stječu ako se razvijaju u kontekstu apostolskog zalaganja u kojem katehete postupno postaju protagonisti svoje formacije. Cilj stjecanja metodološke kompetencije stoga nije učiniti katehete dobrim „tehničarima” (FCOP 21). Sve u tom području formacije mora težiti konkretnom iskustvu, kako bi kateheta mogao sazrijevati u „umijeću kateheze”, a ono je neka vrsta sinteze apostolskog duha, poznavanja vjere, ljudi i principa koji omogućuju napredovanje pojedinaca i zajednica (usp. OKD 113). Najnovije crkvene smjernice naglašavaju kako u složenim prilikama suvremenog života to umijeće treba usvojiti sinodalnu perspektivu kao metodologiju, tj. „uobičajeni put u kojem se stječu u jedno različite prisutnosti i uloge kako bi se evangelizacija provodila na način koji je više sudionički” (DC 321).

Dimenzija „znati biti u”

Kako je već prethodno istaknuto, kateheta je dužan voditi računa o društveno-kulturnom kontekstu u kojem je pozvan djelovati, kao i o osobama s kojima treba živjeti i „dijeliti” vjeru. Ta nužnost zahtijeva vještinu interpretacije i djelovanja u svjetlu evanđelja u složenim prilikama suvremenog društva i kulturnih kretanja. Iako se ova vještina spominjala u kontekstu govora o dimenzijama „biti” i „znati” s obzirom na aktualne razvojne tendencije, nužno je izdvojiti neke naglaske koji se tiču sposobnosti, odnosno formacije katehetâ u odnosu na društveno-kulturnu i crkvenu stvarnost.

Inkulturacijska i interkulturalna formacija

Suvremena društva karakteriziraju složeni procesi, međusobno povezani i međuovisni sustavi, koji uzrokuju paradigmatičke transformacije. Već nekoliko desetljeća svjedočimo dubokim promjenama koje su uzrokovane mnoštvom čimbenika, u čijem su središtu digitalne inovacije, koje odlučno mijenjaju načine života, vrijednosti, društva i kulture. Životni tijek globalnog građanina je diskontinuiran i neizvjestan, ispresijecan ranjivošću i neizvjesnošću predviđanja konačnih rezultata djelovanja. Ako je s jedne strane istina da je digitalna tehnologija ponudila mogućnosti koje su olakšale kvalitetu života, s druge je strane očit njezin ne toliko pozitivan utjecaj koji se sve više očituje u životima ljudi našeg vremena (Mancaniello, 2022). Ako s jedne strane moderni pluralizam (Berger, 1994) i politeizam predstavljaju postignuće, jer ljude „oslobađaju” autoritarnog i monolitnog nametanja vrijednosti, u isto vrijeme proizvode patnju, jer oni koji su u svijetu (u kršćanskom smislu) ne mogu u sebi doživjeti ništa drugo negoli borbu između mnoštva sustava vrijednosti koje se predstavljaju kao istovrijedne.

Rastuća težina individualizma kao privilegiranoga kulturnog i normativnog horizonta suvremenoga društvenog i političkog života, s njegovim političkim, ekonomskim socijalnim i kulturnim osnovama; i istodobno slabljenje svih tradicionalnih zajednica, institucija i vrijednosti povezanih s njima predstavljaju „motor koji postupno, ali neprekidno i neumoljivo preokreće odnos između izbora i vrijednosti” (Costabile, 2010: 102). Posljedično, izgubile su se sve bitne referencije (Mongelli, 2008), a vrijednosti više kao da i ne postoje neovisno o osobnim izborima (Curcio, 2015). Tako su neke, donedavno dominantne vrijednosti, progresivno izgubile na značenju, neke su nestale iz društvenog horizonta ili su postale čak nevrijednosti, dok se neke druge, koje se više promoviraju i prate, šire, do te mjere da u nekim slučajevima uzrokuju prevladavajuće modele ponašanja. U tom kontekstu neprekidne „proizvodnje” promjena u gospodarskim, političkim i kulturnim procesima,

umnožavaju se nove mogućnosti, a ujedno se stvaraju krize povezane s teškim i složenim situacijama, unutar kojih su osobe, fizičke i pravne, pozvane svakodnevno tumačiti stvarnost i birati između mnoštva skupova vrijednosti (Rossi, 1971).

„Ako se čini da individualizam i relativizam vladaju u srcima mnogih suvremenika, ne može se reći da su vjernici ostali potpuno imuni na te opasnosti, s kojima se suočavamo u prenošenju vjere. Istraživanje provedeno na svim kontinentima prigodom Biskupske sinode o novoj evangelizaciji, ukazalo je na neke od njih: vjera življena na pasivan i privatna način, odbacivanje vjerskog odgoja, raskid između vjere i života. Kršćanin često ne poznaje čak ni osnove svoje katoličke vjere, Vjerovanja, tako da ostavlja prostor određenom sinkretizmu i religijskom relativizmu, bez jasnog poznavanja istina u koje treba vjerovati i spasenjske jedincatosti kršćanstva. Nije danas tako daleka opasnost da se gradi, tako reći, jedna ‘uradi sam’ vjera.” (Papa Benedikt XVI., 2012a: 3)

U toj dinamičnoj i zahtjevnoj suvremenoj stvarnosti kateheta treba „biti”, „znati” i „znati učiniti” donoseći svjetlo vjere u konkretne društveno-kulturne i digitalne ambijente živeći odgovorno kao građanin i kršćanin kojemu je povjerena posebna služba u vidu prenošenja vjere. Da bi to mogao, on treba biti s jedne strane „ukorijenjen” u evanđeosku istinu, a s druge strane, dok ostvaruje svoju društveno-kulturnu zauzetost, pozvan je predlagati horizonte značenja koji podupiru kršćansko sazrijevanje osoba.

„Ono što se od katehete očekuje jest da može govoriti o vjeri ili dopustiti da se ona otkrije, ne na apstraktan način, odvojeno od života, nego naprotiv, zajedničkim jezikom, referirajući se na konkretne aspekte života, veličajući vrijednosti i kulturne resurse dotičnoga kraja. To je ono što se zove inkulturacija vjere, koja traži izraz i oblik utjelovljenja u kulturnom kontekstu koristeći sve resurse već prisutne u kulturi.” (Fossion, 2008: 19)

Papa Franjo (2021c) reći će u tom pogledu kako se „prava” vjera mora prenositi dijalektom, to jest na jeziku koji dolazi iz srca, koji je najpoznatiji i najbliži svima, a ako toga nema, vjera se ne prenosi potpuno i dobro. Kako tvrdi Costabile (2010: 107), „pojedinci biraju bolje i učinkovitije, pojedinačno i kolektivno, ovisno o tome jesu li varijable i rizici s kojima se trebaju suočiti kompatibilni s materijalnim i kognitivnim resursima kojima raspolaze.” Formacija bi stoga trebala osposobiti katehete za kompetentno suočavanje s vrijednosnim varijablama i rizicima dominantnih društveno-kulturnih tendencija u svrhu djelovanja koje je suglasno s evanđeoskim vrijednostima i njihovom inkulturacijom koja treba doprijeti „u najskrovitije slojeve osoba i naroda” (ODK 109).

Budući da je kateheza mjesto inkulturacije vjere (usp. DC 206), kateheta bi trebao biti osposobljen ne samo poštovati kriterij inkulturacije u izlaganju kršćanske poruke (usp. ODK 97), već i poticati sveobuhvatan i progresivan proces kojim se ona ostvaruje (usp. DC 395). Taj proces uključuje: a) oslušivanje onoga što u nekoj kulturi može predstavljati svojevrsni predznak Riječi Božje; b) razlučivanje autentičnih evanđeoskih vrijednosti u dotičnoj kulturi kao i onih koje su barem otvorene prihvaćanju evanđelja; c) upućivanje na one stavove i stvarnosti koje odražavaju grešnost ljudske naravi; d) poticanje radikalnog obraćenja Bogu, dijaloga s drugima, strpljivoga nutarnjeg sazrijevanja (usp. ODK 204) i aktivnoga društveno-socijalnog i političkog angažmana. To nisu samo pitanja kojima treba povremeno dati „prostora”, već temeljne stvari kojima se u katehezi i pastoralu, pa tako i u formaciji kateheta, treba posvetiti znatna pozornost, jer su to „znakovi kateheze koja je u potpunosti u službi inkulturacije vjere” (DC 319).

Katehetska formacija u tom pogledu ima nekoliko vrlo važnih zadaća koje treba uzeti u obzir i u formaciji kateheta. One se odnose na sljedeće nužnosti: a) iscrpno upoznavanje kulture koja je relevantna za službu dotičnog katehete, i to posredstvom direktnog odnosa s ljudima u njihovu životnom ambijentu; b) raspoznavanje kulturne dimenzije evanđelja; c) pripočavanje potrebitosti istinskog obraćenja koje se po navještaju Radosne vijesti ostvaruje u kulturama; d) prepoznavanje evanđeoskih „klica” u kulturi kao i činjenice da ih ono nadilazi; e) brižljivost da u novom izrazu evanđelja, oblikovanom u određenoj kulturi, ne nedostaje cjelovitosti sadržaja vjere i uvažavanja prilika naslovnika (usp. CT 53; ODK 203; DC 397)⁵⁵. Kateheta mora, dakle, biti osposobljen „procijeniti sve kulturne trendove i modalitete kojima se čovjek izražava, bilo one više tradicionalne i lokalne, bilo one novijeg datuma i globalne važnosti ulazeći u doticaj s raznolikom konkretnošću kojom svaki narod očituje i živi svoje iskustvo vjere” (DC 400).

Ova složenost procesa kateheze u službi inkulturacije vjere dovodi do eksperimentiranja različitih formativnih putova. Kao što je već spomenuto, u opisima realizacije katehetskih procesa upotrebljavaju se različiti glagoli: interiorizirati (ukorijeniti evanđelje u nutrinu osobe), integrirati (kršćansku poruku u čitav svoj život), personalizirati (učiniti tu poruku svojom) na takav način da evanđelje može „stvoriti” nove oblike kršćanskog života inkulturirajući se u različitim kontekstima (usp. DC 396; Meddi, 2003). Plodan odnos između odgoja u vjeri te njezine inkulturacije odvija se na različitim razinama i među različitim subjektima, i za to ne postoji jedinstveni formativni predložak, ni u katehezi ni u formaciji katehetâ, što predstavlja veliki izazov za suvremeno katehetsko promišljanje i praksu.

Kako bi se stvorila učinkovita iskustva obrazovanja za demokratsko sudjelovanje, potrebno je unaprijediti radne oblike učenja koji se temelje na onome što se naziva iskustvenom formacijom: „ona uključuje sve one obrazovne aktivnosti koje se temelje na principu prema kojem se mogućnost promicanja smislenog učenja favorizira u situacijama učenja koje nisu apstraktne, već ukorijenjene u uobičajenom iskustvu (*real-life setting*)” (Mortari, 2008: 63). Zadatci prepoznavanja, promišljanja, unapređenja i transformacije imaju, dakle, inkulturacijsku svrhu, do koje se pokušava doći različitim putovima, a koja pretpostavlja i digitalnu i interkulturalnu kompetenciju pastoralnih djelatnika (Nema i Sari, 2023).

O konceptu interkulturalne kompetencije postoji obilna literatura koja, čini se, konvergira u razumijevanju te kompetencije s obzirom na tri domene: a) sposobnost razvijanja i održavanja odnosa; b) sposobnost učinkovite i prikladne komunikacije; c) sposobnost postizanja skladne suradnje s drugima⁵⁶. Ta se kompetencija ne dodaje pedagoškoj, već joj konstitutivno pripada. Naime, reflektivna formacija osobe (preispitivanje vlastitog iskustva

⁵⁵ U prikazu zadaća kateheze s obzirom na inkulturaciju vjere novi *Direktorij za katehezu* (2020) ne spominje izriječkom „promicanje novog izričaja evanđelja preko evangelizirane kulture”. Ta zadaća inače je navedena u *Općem direktoriju za katehezu* (1997) kao pretposljednja u nizu (ODK 203).

⁵⁶ Fantini (2000) smatra da interkulturalnu kompetenciju čine sljedeće komponente: a) osobine (urođene kvalitete) i (stečene) karakteristike uključujući fleksibilnost, otvorenost, empatiju, znatiželju, strpljenje, toleranciju na dvosmislenost, poštovanje, motivaciju, interes, smisao za humor i sposobnost odgađanja prosuđivanja; b) četiri dimenzije: svijest, stavovi, vještine, znanje. Ove komponente međusobno integriraju, ali pritom svijest (o sebi i drugima), kako tvrdi spomenuti autor, ima središnju ulogu. Svijest, naime, vodi do dublje spoznaje, vještina i stavova, dok istovremeno biva ojačana njihovim razvojem. Ona se odnosi na reflektivnost, introspektivnost, ima veze s procesima istraživanja, eksperimentiranja i doživljavanja stvarnosti. Ona čovjeku omogućuje zauzeti kritičko stajalište o društvenom kontekstu, što dovodi do transformacije njega samog i njegovih odnosa s drugima, kao i razvoja njegovih kritičkih i kreativnih interakcija sa stvarnošću.

u transformacijskom učenju) rezultira, kako tvrdi Dewey (2004), formacijom kozmopolitski odgovornog i aktivnog građanina sposobnog promatrati i analizirati situacije, te razraditi i provjeriti hipoteze koje predstavljaju osnovu njegovih individualnih i društvenih odluka. Takva osoba trebala bi moći osim toga stvoriti jednu koherentnu sintezu između zahtjevnog kršćanskog načina života i učinkovitosti društvenog i političkog djelovanja. Ono što taj zadatak čini neostvarivim jest nedostatak unutarnjih resursa duhovnosti. Samo život koji se neprestano „hrani” molitvom, sakramentima, sudjelovanjem u crkvenom zajedništvu i stjecanjem potrebnih znanja i vještina, predstavlja temelj na kojem je moguće graditi takvu „sintezu” (Commissione CEI per i problemi sociali e il lavoro, 1989: 15).

Formacija u duhovnosti sinodalnog zajedništva

S obzirom na crkvenu narav katehetske službe, od katehetâ se traži da budu sposobni obavljati je u logici zajedništva i dijaloga. Umjesto da se razmatra važnost tima samo s obzirom na fazu planiranja i provedbe katehetske službe, skupina katehetâ treba se valorizirati kao „mjesto” gdje se događa i dijeli određeno iskustvo vjere, definira stil služenja koji jamči komplementarnost vještina i prenosi u odgojnu praksu vrijednost suodgovornosti u poslanju. Budući da katehete preuzimanjem mandata postaju dionici poslanja Crkve, oni su s njome povezani, na jedan poseban način, i institucijski i u redu milosti. Njihovo služenje stoga nije skupnost nekih pojedinačnih i izoliranih aktivnosti, već se treba ostvarivati polazeći od čvrstih veza crkvenog zajedništva koje je usmjereno služenju radi ostvarivanja Božjeg plana spasenja svih ljudi. Kako kaže Sartea (2017: 214), ovdje je riječ o „srcu krsnog identiteta” prema kojem svi članovi Crkve trebaju biti usmjereni *ad extra*, ali i *ad intra* s dozom opreza kako ova druga usmjerenost ne bi postala autoreferencijalna.

Kako je zapisao Ivan Pavao II: „Zajedništvo i poslanje duboko se međusobno isprepliću, uzajamno se prožimaju i uvjetuju do te mjere da zajedništvo predstavlja ishodište i ujedno plod poslanja: zajedništvo je misionarsko, a poslanje je radi zajedništva.” (ChL 32) Budući da je to, kako ističe Hadjadj (2020), zakonitost ne samo u crkvenom kontekstu, već i na općeljudskoj razini života i djelovanja, ona se neizostavno treba poštovati i u formaciji kateheta jer je upravo to neprestano izlaženje iz sebe, „sa” i „prema” drugima, motivirano ljubavlju prema Bogu i bližnjima, glavno djelo svakog kateheta koji je primio kerigmu kao dar, a zauzvrat je nudi drugima na dar (Papa Francesco, 2013b). U tom smislu pripadnost crkvenoj zajednici nije samo stav koji treba sazreti u srcu osobe tijekom formacije, nego je i „vitalna potpora” katehetskoj službi koja se odvija u zajednici i koja bez zajednice ne bi imala smisla (Soreca, 2010: 470).

U *Vodiču za katehete* (1993) ističe se da o formaciji za zajedništvo treba voditi računa od samog početka, te da teorijske upute i praktične vježbe trebaju biti usklađene, koliko god je to moguće, tako da uvod u apostolsko zalaganje bude postupan i potpun. Glavni stavovi o kojima se mora pritom voditi računa kako bi se kateheta pravilno formirao u tom pogledu su: a) stav apostolske poslušnosti pastirima koji mora biti popraćen stavom odgovornosti, tim više što kateheta, nakon izbora i primanja mandata, predstavlja osobu koja je od Boga pozvana i time na poseban način obdarena milošću Duha Svetoga za služenje u ime Crkve; b) sposobnost suradnje na različitim razinama za koju se osobe moraju formirati i koja se treba podržavati (usp. GC 24–26). To su važni aspekti formacije kateheta koji pretpostavljaju potrebu realne uključenosti osoba u život zajednice što doprinosi izgradnji njihova identiteta. On je, kako kaže Donati (2022: 18), „ontološki i vremenski ostvaren

prije negoli relacijski”, a upravo je posljednji aspekt važan indikator kvalitete stvarne participacije krštenika u Crkvi. Zato u formaciji naglasak treba staviti na rast u duhovnosti zajedništva, i to u krilu Crkve u kojoj se vjera prenosi i učvršćuje (usp. KKC 166; Papa Franjo, 2018b).

Ostvarivanje poslanja prema tzv. „periferijama”, na koje upućuje papa Franjo (Fucili, 2015), ovisno je o kvaliteti ostvarenih odnosa u „centrima” crkvenog života. „Naime, bez recepcije *communio* teologije Drugoga vatikanskog koncila, bez sinodalne Crkve, koja bi više sličila poliedru nego kugli, nema ni Crkve dijaloške otvorenosti i sudioničke suodgovornosti u kojoj bi se mogla odvijati sustavna formacija kateheta.” (Garmaz, 2023: 57) Upravo se stoga „znati biti u” očituje na poseban način kroz izgradnju crkvenog zajedništva kao „mjesta” suodgovornosti za ono što je svim krštenicima zajedničko i oko čega se svi trebaju brinuti, što uostalom predstavlja i konstitutivnu dimenziju Crkve, a sažeto je u riječi „sinodalnost” (Commissione teologica internazionale, 2018: 2; IL 1, 26; DFS 12). Ta činjenica, ističe kardinal Špidlík (2020), sinodalnost čini temeljnom kvalitetom cjelokupnoga crkvenog života.

U radnom dokumentu prve sesije zasjedanja *Sinode o sinodalnosti* istaknuto je: „U korijenu toga procesa krije se prihvaćanje, osobno i zajedničko, nečega što je ujedno i dar i izazov: biti Crkva sestara i braće u Kristu koji slušaju jedni druge i koji, čineći to, postupno postaju preobraženi Duhom.” (IL 1, 18). Sinodalnost podrazumijeva zajednički hod kršćana prema Kraljevstvu Božjem, s Kristom u Duhu Svetome, i u jedinstvu s cijelim čovječanstvom; usmjeren na ostvarivanje poslanja u suodgovornosti poziva i službi, hod koji zahtijeva uzajamno slušanje, dijalog, zajedničko razlučivanje, formiranje konsenzusa i donošenje odluka koje ne proizlazi iz svjetovne logike, već iz zajedničke poslušnosti Duhu Svetomu (usp. DFS 28; Savino, 2024). Sinodalnost je, dakle, jedan proces čiji je cilj pokrenuti obnovu u skladu s diferenciranim shvaćanjima suodgovornosti, u vidu razvoja participativne i misionarske Crkve. Međutim, ako nedostaje osobna i zajednička duhovna dubina, sinodalnost se svodi na organizacijsko sredstvo (usp. DFS 44). Kao što se opetovano naglašava u izvješćima kontinentalnih skupština koja su pripremana za *Sinodu o sinodalnosti* (usp. SI 1, 14), a prije njih i u izvješćima mjesnih Crkava, „same institucije i strukture nisu dovoljne da Crkvu učine sinodalnom: potrebne su sinodalna kultura i sinodalna duhovnost, nošene željom za obraćenjem i poduprte odgovarajućom formacijom” (IL 1, 58). Kontinentalne skupštine snažno izražavaju uvjerenje da je potreban zaokret u mentalitetu, što zahtijeva ulaganje u formaciju (usp. IL 2, B 3.3. b) osoba sposobnih svojim životom potvrditi ono što prenose riječima: „samo tako će formacija biti istinski generativna i transformativna” (DFS 143).

Sinodalna formacija predstavlja, dakle, obzor unutar kojeg se treba smjestiti prijedloge specifične formacije za pojedine službe u Crkvi (Henson, 2024). Da bi se to ostvarilo, potrebno je da se ona provodi kao razmjena darova između različitih zvanja (zajedništvo), s ciljem službe koju treba obaviti (misija) i u stilu uključivanja i odgoja u diferenciranoj suodgovornosti (sudjelovanje). Taj zahtjev, koji je proizašao iz sinodalnog procesa, zahtijeva promjenu mentaliteta i obnovljeni pristup formacijskim okruženjima i procesima (usp. DFS 147). Prema sinodalnim dokumentima, mogu se izdvojiti neki specifični aspekti te formacije.

Budući da sinodalnost podrazumijeva duboku svijest o osobnom zvanju i misijskom poslanju, što je izvor obnovljenog stila crkvenih odnosa, nove participativne dinamike i crkvenog razlučivanja te kulture vrednovanja, formacija u sinodalnom stilu treba promicati prije svega tu svijest (usp. DFS 141). Preduvjet razvoju aktivnog sudjelovanja u životu i poslanju crkvene zajednice jest (pre)poznavanje i vrednovanje osoba i njihovih darova (usp.

IL 2, 54). Daljnji korak predstavlja razlučivanje koje nije neka organizacijska tehnika, već zahtjevna praksa koja bi trebala kvalificirati život i poslanje Crkve (usp. IL 2, 62). Sinodalna formacija zahtijeva stoga osposobljavanje za tu složenu praksu, a predložena metoda je „razgovor u Duhu”⁵⁷ (IL 1, 35).

Izobrazba za takav razgovor, poglavito moderatora crkvenih zajednica, smatra se prioritetom na svim razinama crkvenog života, jer je to zapravo formacija za sinodalu Crkvu (usp. IL 1, 42; Sultana, 2023). Rast u sinodalnosti kroz provođenje te metode pretpostavlja otvorenost osobe za slušanje (primanje) i govorenje (davanje), tj. razmjenu (komunikaciju). Ta otvorenost trebala bi biti vertikalna (prema Bogu) i horizontalna (prema bližnjima). Dvostruka otvorenost omogućena je sklonošću slušanju koja se može definirati *ad intra*: riječ je o slušanju sebe. Autentično slušanje Boga, sebe, te braće i sestara zapravo zahtijeva i služi realnom pogledu na vlastite potencijale i ograničenja, na vlastite i tuđe karizme, te pomaže izaći iz dvaju polariteta, koja su kontradiktorna sinodalnom mentalitetu: a) pasivnost kršćanina koji bez inicijative i preuzimanja osobne odgovornosti primjenjuje smjernice pastira; b) neprimjerena aktivnost koja se temelji na apsolutizaciji vlastite karizme, koja to i ne mora biti, ali je se tako predstavlja da bi se omalovažilo druge, a uzvisilo sebe (Steccanella, 2021). Hrvatska biskupska konferencija u svojem *Sažetku za Sinodu o sinodalnosti* istaknula je goruću potrebu formacije vjernika za život u Crkvi i s Crkvom, tj. za razne službe u Crkvi, kao i važnost katehetskoga poučavanja svih dobnih skupina. Biskupi su pritom uputili i na neke odgojne metode koje bi mogle poslužiti kao odgovor na tu potrebu: promatranje, osluškivanje, učenje o potrebama Crkve s ciljem usvajanja sinodalnog procesa.

„Odgoj ovdje označuje otvorenost za rast i promjenu putem važnosti međusobne potpore i zajedničke molitve. Do gubitka interesa i volje za aktivnim projektima i promjenama nerijetko dolazi zbog nedostatka međusobne podrške, ali i zbog nedostatka molitve. Tu se nalazi srž govora o sinodalnosti, kao i odgoja za nju.” (HBK, 2024: 10)

Kako bi sinodalni način postao doista crkveni način života i djelovanja, potrebno je, dakle, razvijati cjelovitu formaciju koja uzima u obzir sve aspekte osobnosti, uključuje konkretna iskustva i osigurava pratnju (usp. IL 2, 56). Cilj bi trebao biti promicanje otvorenosti za susret, dijeljenje i suradnju, promišljanje i zajedničko razlučivanje, te teološko razumijevanje životnih iskustava (usp. DFS 143). Budući da sinodalna duhovnost proizlazi iz djelovanja Duha Svetoga, ona zahtijeva na poseban način slušanje Božje riječi, kontemplaciju, šutnju i obraćenje srca. Njezin plod prepoznamo kada je svakodnevni život Crkve obilježen jednostavnošću i skladnošću, unatoč razlikama. Na tom putu nitko ne može napredovati sam. Potrebna je pratnja i podrška, formacija i duhovno vodstvo, i pojedincima i zajednicama (usp. DFS 43). Bez toga nitko ne može živjeti niti učinkovito naviještati Radosnu vijest drugima (Diarmuid, 2021; Tobin, 2023). Posebnu ulogu u tom smislu ima

⁵⁷ *Razgovor u Duhu* zapravo je metoda duhovnog razgovora u kojem se izmjenjuju trenutci tišine, molitve i slušanja, s trenucima dijaloga i prepoznavanja „koraka” na koje sudionike „poziva” Duh Sveti. Koraci molitvenog dijaloga su: a) osobna priprema u molitvi s promišljanjem o vlastitom budućem doprinosu predmetu koji se razmatra; b) susret koji započinje molitvom i zajedničkim slušanjem Božje riječi, nakon čega slijedi slušanje odjeka; c) vrijeme molitve i šutnje; d) razmjena u kojoj svatko dijeli ono što mu se najviše sviđalo ili što je u njemu izazvalo najveći otpor; e) vrijeme molitve i šutnje; f) dijalog na temelju onoga što je prije prenošeno i doživljeno kako bi se „razlučio i sakupio” plod razgovora u Duhu, pritom je potrebno prepoznati intuicije i konvergencije do kojih su sudionici došli, ali i nesklade, prepreke i pitanja koja su se pojavila; g) molitvena zahvala (IL 1, 34–41).

skupina kateheta koja može postati mali „laboratorij novog čovječanstva” (Pignotti, 2012: 82). U njemu se može dijeliti put vjere i pastoralno iskustvo, može se rasti u vjeri i planirati kako poticati i pratiti procese rasta u vjeri, mogu se preporučiti smjernice i eksperimentirati, pogriješiti i praštati. Skupina katehetâ zato predstavlja stvarno okruženje u kojem svaki kateheta može biti kontinuirano evangeliziran i pridonositi formaciji ostalih članova skupine i Crkve u cjelini (usp. DC 134).

Dimenzija „znati biti s”

Novi *Direktorij za katehezu* (2020) uz dimenzije „biti”, „znati” i „znati učiniti” navodi i dimenziju „znati biti s”. Na nju se osvrće kratko u kontekstu govora o dimenziji „biti” ističući pritom: „Iz te unutrašnje razine, kao iz nekog plodnog tla, niču klice onoga *znati biti s*, kao prirodna vještina prijeko potrebna za katehezu shvaćenu kao odgojni i komunikacijski čin.” (DC 140) Zasebno se ona navodi tek u nabrajanju dimenzija o kojima treba voditi računa u formacijskim ponudama za katehete (usp. DC 425). U tom smislu spomenuti *Direktorij* daje mogućnost za daljnju razradu ove teme. Iako se ovaj aspekt formacije usko povezuje s formativnom dimenzijom „biti”, ovdje ga spominjemo izdvojeno, i to kao petu formativnu dimenziju⁵⁸. U njezinu se središtu nalazi dimenzija „biti” i taj je centar uistinu najdublji, ali je najvećim dijelom zapravo skriven. Upravo zato se u *Direktoriju* konstatira: „Ta se dimenzija danas također izražava s naglaskom na ono *znati biti s*, koje zorno pokazuje kako je osobni identitet uvijek relacijski identitet.” (DC 136)

„Biti” dolazi do izražaja u „znati”, „znati učiniti” i „znati živjeti u”, no ta se izražajnost oblikuje i neprestano formulira kroz „znati biti s”, i to u odnosu na četiri koordinate kršćanskog postojanja koje uključuju odnos čovjeka prema samom sebi, njegov odnos s Bogom, s bližnjima i sa svim stvorenim (usp. RNE 47). Kako je istaknuo papa Franjo na Trećemu katehetskom kongresu u Rimu, svaki kateheta treba tražiti primjerene načine komunikacije vjere, no samo osobni susret može otvoriti srce za primanje prvog navještaja i podržati želju za rastom u kršćanskom životu (Papa Franjo, 2022b). Upravo stoga „znati biti s” treba promatrati kao temeljnu dimenziju u formaciji kateheta. „Dijaloški i relacijski identitet katehete svojevrsan je temeljni aksiom religioznog odgoja unutar kojeg se može odvijati odgoj vjere.” (Garmaz, 2023: 48) U nastavku ćemo nastojati opravdati ovu tvrdnju izdvajajući pritom potrebu formacije identiteta katehetâ u perspektivi integralne ekologije.

⁵⁸ Desetak godina prije publikacije novog *Direktorija za katehezu* (2020) formativnu dimenziju „znati biti s” u svojim je promišljanjima izdvojio kateheta Soreca navodeći je nakon dimenzije „znati učiniti” (Soreca, 2010). U svojoj razradi prijedloga temeljne formacije katehetâ istaknuo je: „Pozornost na relacijski aspekt, identificira se u makrokompetenciji *znati biti s*, nužnoj za učinkovitu katehetsku praksu, ona se sastoji od: sposobnosti katehete da radi u timu, da s onima koji su pozvani u službu kateheze radi na planiranju, programiranju, izvođenju i provjeri katehetske akcije; sposobnost vođenja kateheze kao komunikacijsko-odgojne interakcije.” (Soreca, 2014: 139) Uz razliku pozicioniranja dimenzije „znati biti s” među dimenzijama formacije ovdje naglašavamo i razliku u poimanju njezina sadržaja u odnosu na navedeno stajalište, uz napomenu kako je ne smatramo metakompetencijom (kao ni druge prethodno navedene dimenzije), već konstitutivnom dimenzijom formativnog itinerara koja je usmjerena stjecanju integralne kompetencije.

Relacijsko-refleksivna formacija identiteta

U katoličkom kontekstu temelj razumijevanja čovjeka kao bića odnosa je trinitarna teologija. Iako se ona počela razvijati još u otačko doba, prošla su stoljeća dok se teološki koncept odnosa povezao s tumačenjem življenja relacija u kršćanskom ambijentu. Iako se potvrđivalo kako je Bog zapravo „odnos”, a čovjek po svojoj naravi relacijsko biće, veze između ovih dvaju redova stvarnosti, ljudskog i božanskog, nisu bile dugo istražene niti prepoznate kao bitne za život vjernika. Naime, poimanje Presvetog Trojstva kao otajstva u kojem se ostvaruju čiste relacijske veze podrazumijeva u sebi posljedicu čitanja cijelog stvorenja kao intrinzično relacijske stvarnosti (Donati, 2010).

Prekretnicu je označio razvoj njemačkog idealizma (Mancinelli, 2011; Cimmarusti, 2015). Međutim, nastojanje da se teologija približi životu ostavilo je trojstveno razmišljanje izvan razmatranja. Tako prvi stvarni impulsi u tom vidu nisu došli kao rezultat imanentnog razvoja tradicionalnoga trinitarnog nauka, već kroz poticaje izvana (Breuning, 1972; Salvati, 1994). Tek nakon Drugoga vatikanskog koncila došlo je do afirmacije cjelovitog nauka u Trojstvu, a ispravno razumijevanje relacijske dimenzije života božanskih osoba neizbježno je dovelo do novog tumačenja iskustva vjernika.⁵⁹ „Trojstvo se, poput pravog ‘sunca’, vratilo u središte, da obasja svojim bezvremenskim i plodnim svjetlom život i misao vjernika.” (Salvati, 2019: 73)

Kao što je spomenuto, taj razvoj bio je potican i izvana, osobito iz razloga afirmiranja digitalne matrice kao nove paradigme života u modernom društvu. Suvremeni svijet postupno je odabrao jedan novi centar u kojem se pojedinac stavlja izvan središnjeg položaja, kako bi se u središte stavio odnos, tzv. antropo-ekscentrizam (Floridi, 2019). Posljedično, u humanističkim i društvenim znanostima različiti oblici operativnog i relacijskog konstruktivizma teže tumačiti razne aspekte stvarnosti u relacijskom ključu. Takav pristup zahtijeva, međutim, integraciju „perspektiva kritičkog, analitičkog i relacijskog realizma” (Donati, 2022: 22). Naime, u takozvanome postmodernom društvu svaki se identitet dovodi u pitanje do te mjere da se predlaže odreknuće od samog koncepta identiteta kako bi se postojanje razriješilo u čistoj dinamici odnosa (Brubaker i Cooper, 2000). Nasuprot tomu, kršćanska misao usvaja relacijsku teološku matricu koja joj ne samo omogućuje kombinirati identitet i odnose već tu vezu smatra temeljnom. U toj perspektivi, tvrdi Donati (2022: 15), „odnos i identitet dva su različita pojma, ali njihovo razlikovanje ne znači razdvajanje, jer su ontološki i fenomenološki povezani. Osoba, kao biće ‘u-Sebi’, ne pronalazi svoj vlastiti identitet ostajući u sebi, već ga može pronaći samo odnoseći se prema Drugom-od-Sebe.”

Ljudi ulaze u odnose na temelju svojeg identiteta, no s vremenom se odnosi mijenjaju i utječu na razvoj njihova identiteta. Upravo je zato važno da se formacija katehetâ pozabavi temeljnim pitanjima na osnovi kojih se oblikuje ljudski i kršćanski identitet (Tablica 7).

⁵⁹ Autor Sanna (2003) navodi četiri aspekta potvrde trinitarne teologije u životu kršćanina. Prvi se odnosi na njegovu konstitutivnu relacijsku narav (čovjek kao biće odnosa). Naime, kao što Bog nije sâm Bog, nego je Bog sa Sinom i Duhom, tako i čovjek nije sâm čovjek, nego postaje takvim u odnosu i zajedništvu s drugima. Drugo jednako važno otkriće trinitarne teologije u životu kršćanina jest praksa trojstvene molitve, tj. kao što se o Bogu ne može govoriti isključivo na nediferenciran način, tako se ne bi trebalo ni „razgovarati” s Bogom na takav način. Treći utjecaj jest dimenzija zajednice koja se očituje i ostvaruje i na ekleziološkoj razini. Naime, svaki je kršćanin životno uključen u Crkvu, čak i ako toga nije svjestan, i pozvan je živjeti zajedništvo svjesno se zalažući za njega. U konačnici, nasljedovanje Presvetog Trojstva u životu kršćanina sublimira sve njegove međuljudske odnose. U toj perspektivi naš život je naš, u smislu najvišeg ljudski mogućeg potvrđivanja nas samih, u onoj mjeri u kojoj slobodnim odgovorom ljubavi postaje život za drugoga, to jest život Drugog u nama po sudjelovanju Duha Svetoga.

Nužno je stoga u vidu planiranja formacije promatrati čovjeka „u njemu samom” ali to nije dovoljno, to promatranje uvijek treba biti kontekstualizirano, što znači ostvareno s obzirom na relaciju koju čovjek ostvaruje s Bogom, s bližnjima i sa svim stvorenim, tj. „u njegovoj situaciji ‘sina’ (Božjega i čovječjega), ‘brata’ i odgovornog suradnika sudbine svijui” (Papinska biblijska komisija, 2022: 10).

KOORDINATE OBLIKOVANJA IDENTITETA	POLAZIŠNA I ISHODIŠNA PITANJA	MISAONI PROCESI	KOMPLEMENTARNI ASPEKTI IDENTITETA
JA	Tko sam ja, a tko i kakav želim biti?	Individualna refleksivnost	Individualni identitet
DRUGI	Tko sam ja za druge, a tko i kakav želim biti?	Relacijska refleksivnost	Socijalni identitet
STVORENI SVIJET	Tko sam ja u kulturnom kontekstu i u odnosu na sve stvoreno, a tko i kakav želim biti?	Ekološka refleksivnost	Ekološki identitet
BOG	Tko sam ja u odnosu s Bogom, a tko i kakav želim biti?	Teološka refleksivnost	Kršćanski (misionarski) identitet

Tablica 7. Oblikovanje identiteta prema relacijsko-refleksivnom pristupu

Kada se subjekt nađe u situaciji da mora odgovoriti na pitanja o tome tko je on za sebe, tko je za druge, tko je u odnosu na sve stvoreno i u odnosu s Bogom, a tko zapravo želi i/ili treba biti, to nužno aktivira njegovu refleksivnost. „Ona se može tumačiti kao namjerni kognitivni proces zasnovan na složenoj mreži odnosa usmjerenih na tumačenje iskustva i davanje smisla akcijama kroz koje razumijemo razloge zašto djelujemo na određeni način.” (Nuzzaci, 2011: 1). Prema Schönü (1991), refleksija je usko povezana s djelovanjem jer pokušava primijeniti znanstvene teorije i koncepte na praktične situacije. S druge strane, iskustvo se, kako tvrdi Mezirow (2003), kroz refleksiju prevodi u promijenjenu konceptualnu perspektivu. Od osoba se pritom zahtijeva sposobnost samoregulacije i učenje utemeljeno na analizi vlastitog iskustva u dijalogu s drugima. Taj zajednički rad na vlastitom iskustvu ima, osim formativnog, duboko ontološko značenje.

„Čovjek se, kao stvorenje duhovne naravi, ostvaruje u interpersonalnim odnosima. Što ih autentičnije živi to više sazrijeva i njegov osobni identitet. On donosi vrijednosni sud o sebi stavljajući se u odnos s drugima i s Bogom, a ne izolirajući se od njih.” (CV 53)

Međutim, u većini slučajeva, tvrdi Donati (2022: 17), „radi se o blokiranoj ili slomljenoj refleksivnosti koja ne daje nikakav jasan odgovor, ostavljajući subjekt bez cjelovite percepcije vlastitog identiteta.” Tako npr. ako osoba razradi percepciju identiteta koji joj pripisuju drugi, njezin je identitet još uvijek individualnog tipa. Postaje društveni ako se identitet s kojim se osoba poistovjećuje otvori relacijskoj refleksivnosti, tj. nastaje kao plod refleksivnosti koja se provodi na temelju odnosa s drugima (Donati, 2011). Prihvatanjem odnosa s drugima, osoba je pozvana prihvatiti sebe i prepoznati se kao „drugi”, što uključuje novi identitet, koji se oblikuje na temelju reidentifikacije koja potiče promjene u osobi (Pizzorno, 1989). Bez relacijske refleksivnosti nema dijaloga, nema istinskog susreta s drugim, nema čak ni znanja o svijetu, jer je znanje relacijska danost (Fiske i Haslam, 1996). Subjekti, kroz relacijsku refleksivnost, brinu se ne samo o sebi i drugome već i o svojem odnosu. Stoga se njihovi postupci modificiraju odnosom u kojem se nalaze i širim društveno-kulturnim kontekstom. Kao rezultat tog procesa, imamo činjenicu da se refleksivnost hrani ili inhibira s obzirom na kvalitetu relacija. Na taj način osoba ostvaruje izvorni odnos s drugim, a taj je odnos osnova razvoja subjektivnosti. „Drugost se stoga nalazi u korijenu subjektivnosti i ona omogućuje da se osoba razvija, kroz različite tipove svijesti i različite faze, sve dok ne dosegne zrelu osobnost.” (Malo, 2016: 166) Ta matrica proširuje se i na odnose u širem društveno-kulturnom kontekstu kao i one koji uključuju cjelokupnu stvarnost (ekološka refleksivnost). Tu se identitet oblikuje u odnosu na simbolički svijet (vrijednosti) kojemu osoba pripada i/ili za koji se opredjeljuje (Stets i Carter, 2012). Osim toga danas se taj razvoj usko povezuje i s čovjekovim odnosom prema prirodi i svemu stvorenom (usp. CV 48).

Naposljetku, sve te odnose u kršćana određuje odnos s Bogom koji zahtijeva razvoj teološke refleksivnosti. „Budući da čin vjere, ako želi biti slobodan, uvijek uključuje prijanjanje koje zahtijeva racionalnost postoji dakle teološka dimenzija koja je svojstvena samom biću vjernika. U svakom vjerniku postoji potreba za razmišljanjem o primljenoj Riječi, kako bi ona mogla prodirjeti u njegov život.” (CEI, 1985: 3) U tom procesu oblikovanja kršćanskog identiteta formacija treba pomoći kateheti da se utvrdi u svojoj individualnosti, te da u slobodi prihvati vlastitu misiju koja podrazumijeva preuzimanje odgovornosti u odnosima prema sebi, drugima i svemu stvorenom na temelju odnosa s Bogom.

„Nije riječ o susretu s nekom idejom ili s nekim projektom života, već sa živom Osobom koja duboko preobražava sve nas, otkrivajući nam naš pravi identitet djece Božje. Susret s Kristom obnavlja naše ljudske odnose, usmjeravajući ih, iz dana u dan, prema većoj solidarnosti i bratstvu, u logici ljubavi. Imati vjere u Gospodina nije nešto što se tiče samo našeg uma, područja intelektualne spoznaje, već je promjena koja zahvaća život, sve ono što jesmo: čuvstva, srce, um, volju, tjelesnost, emocije, ljudske odnose. S vjerom se uistinu mijenja sve u nama i za nas i jasno se otkriva naše buduće određenje, istina o našem pozivu u povijesti, smisao života, svijest da smo putnici prema nebeskoj domovini.” (Benedikt XVI., 2012a: 1)

Kako je naglašavao Rahner (1964: 499): „Crkva ne može odrediti pojedincu, izravnom, preciznom i obvezujućom tvrdnjom, što on jest i što mora postati u svojoj individualnoj naravi. Nalazimo se u području rezerviranom za slobodu, za koju se pojedinac mora obrazovati.” Tu dolazi do izražaja izazov korištenja širokog spektra sadržaja i metoda koje se mogu rabiti u vidu poticanja i olakšavanja refleksivnih procesa kako bi se omogućilo analiziranje nekoga važnog događaja koji predstavlja korisno sredstvo za identifikaciju iskustava

i razumijevanje interaktivnih procesa (Flanagan, 1954; Kolb, 1984; Jedlowski, 2008; Pellerey, 2010d; Serbati, 2011; Nuzzaci, 2011; Bonometti, 2013; Reggio, 2014). Od velike je važnosti stoga poticati bitna iskustva. Međutim, ona sama po sebi ne daju smjernice za razvoj, jer ih samorefleksija pretvara u određene usmjerivače daljnjeg promišljanja i djelovanja. Uz iskustvo, elementi koji omogućuju ispravno promišljanje u obrazovnom polju jesu dostatna baza znanja i vještina, te interakcija s drugima (Stones, 1994).

Pedagoška znanja i vještine, teorije učenja, iskustvo, kao i sposobnost odabira odgovarajućeg sadržaja, pronalaženja informacija o sugovornicima, povezivanje s njima na odgovarajući način, definiranje prikladnih metoda itd., sve su to aspekti kojih kateheta mora biti svjestan ako želi svoje razmišljanje učiniti produktivnim i smislenim, korisnim za osobni i stručni razvoj (Nuzzaci, 2011). To su, dakle, aspekti koji ulaze u procese aktualiziranja individualne, relacijske, ekološke i teološke refleksivnosti u svrhu što boljeg razumijevanja sebe u intimnosti individualne samosvijesti, ali i poimanja sebe i vlastitog razvoja koji se događa u odnosima s drugima, sa stvorenom stvarnošću i u komunikaciji s Bogom. „Biti istinski čovjek znači: biti u odnosu ljubavi, živjeti *od* i *za* nekoga. A grijeh znači: ometati ili razarati ovaj odnos. Grijeh je nijekanje odnosa jer čovjeka želi učiniti Bogom.” (Ratzinger, 2008: 83) Dok odgovori na prva tri pitanja (Tablica 7), mogu biti divergentni i predstavljati znatne poteškoće u oblikovanju identiteta (Sartea, 2017), traženje odgovora na četvrto pitanje trebalo bi biti u službi razvoja i integracije osobnosti čega je jamac Bog koji utemeljuje čovjekovo transcendentno dostojanstvo i hrani njegovu konstitutivnu čežnju da „bude više” (CV 29), a da pritom očuva „mjerilo stvorenosti” (Ratzinger, 2008: 84). Kao što je istaknula Međunarodna teološka komisija (2020: 26):

„Kao simboličko biće, stvoreno na sliku Božju, osoba doseže svoju najautentičniju stvarnost u onoj mjeri u kojoj upisuje ostvarenje svoga bića u određenu sferu simboličkog izraza, u kojem je svo bogatstvo njegova bića: kao stvorenog bića, kao među-relacijskog bića i kao bića koje je pozvano na zajedništvo s Bogom.”

Zato je jedan od temeljnih zadataka formacije katehetâ potaknuti traženje odgovora koji su utemeljeni na iskustvima autentičnih odnosa i usmjereni njihovoj izgradnji u skladu s kršćanskom vizijom života i djelovanja koja obuhvaća cjelokupnu stvorenu stvarnost okrenutu povratku u zajedništvo sa svojim Stvoriteljem. U protivnom, ako su odgovori nejasni ili neodgovarajući, udaljeni od kršćanske antropologije, sve ostale dimenzije riskiraju biti (ne)ostvarene. Razlog tomu je difuzija identiteta koja „snažno uvjetuje svaku međusobnu relaciju u smislu da drugoga reducira, na više ili manje radikalna način, na funkciju svoga *ja*.” (Imoda, 2004: 232) S time bi se u svakom slučaju trebalo suočiti tijekom procesa formacije kako bi se pospješilo koheziju identiteta i tako izbjeglo posljedica koje narušavaju dijalošku i suradničku dinamiku (Smoljo-Dobrovoljski, 2018) odnosa u aktualiziranju katehetsko-pastoralne službe. Kako ističe Bertolino (2015: 283): „Cijeli smisao obrazovanja je u odnosu: upravljanje njime postaje stoga od temeljne važnosti za obrazovni uspjeh, a posjedovanje specifičnih vještina za stvaranje ovog relacijskog prostora prioritetni je uvjet obrazovne profesionalnosti.”

Formacija u perspektivi „cjelovite ekologije”

Kao što je istaknuto, formacija identiteta odvija se u relacijama na način da nešto od identiteta ulazi u čovjekove odnose, a oni doprinose oblikovanju njegova identiteta koji u konačnici ne možemo promatrati isključivo kao „proizvod mreže odnosa” (Donati, 2022: 34). No svaki pokušaj da se izbjegne utjecaj okoline na osobu, i obrnuto, kako ističe Mala-

vasi (2002), vodi do apstraktnoga pedagoškog diskursa koji ne vodi adekvatnim izborima u odgojnoj praksi. Papa Franjo to je vrlo jasno izrekao u enciklici *Laudato si'*, „ljudski se život temelji na tri tijesno povezana i isprepletana odnosa: s Bogom, s bližnjim i sa zemljom” (LS 66). Napredak čovječanstva u posljednja dva stoljeća nije označio cjeloviti napredak i poboljšanje kvalitete života s obzirom na navedene odnose, štoviše, bilježi se njihovo narušavanje s rastućim učincima oštećenja svih sudionika koji su u njih uključeni. Upravo stoga je papa Franjo (2020a) upozorio:

„Možemo tako ići korak dalje i napomenuti da se cjelovita ekologija ne zadovoljava prilagođavanjem tehničkih pitanja ili političkim, pravnim i društvenim odlukama. Velika ekologija uvijek uključuje edukacijski vid koji potiče razvitak novih navika kod osoba i ljudskih skupina. [...] Neće biti zdrave i održive ekologije, koja može nešto promijeniti, ako se ne promijene osobe, ako ih se ne potakne na prihvaćanje drukčijeg načina života, manje nezasitnoga, smirenijega, s više poštovanja, manje tjeskobnoga i bratskijeg.” (QA 58)

Potrebni su, dakle, novi oblici formacije koji vode računa o posljedicama ljudskog djelovanja na svim razinama. Oni se ne mogu ograničavati na neko jednostavno teorijsko znanje, već trebaju biti usmjereni modificirajućem znanju (Lori, 2003). Budući da se nalazimo u složenoj društveno-ekološkoj krizi povezanoj s konceptom napretka koji nije (bio) usmjeren cjelovitom razvoju (Braga, 2023); na krizu se danas nastoji odgovoriti pristupom koji je nazvan „integralna ekologija”⁶⁰. Ona se predstavlja kao „paradigma sposobna držati na okupu ekološke pojave i probleme s pitanjima koja se inače ne povezuju s ekološkom agendom u užem smislu” (Birbes, 2017: 80). Istinska snaga te paradigme nalazi se u njezinoj sposobnosti analize, a time i identifikacije zajedničkog korijena pojava koje se, uzete odvojeno, zapravo ne mogu razumjeti. Kako tvrdi Lozupone (2021: 33), upravo stoga: „Integralna ekologija predstavlja najsigurniji put, iako ne najkraći ni najlakši, da se dođe do istinske i konkretne brige o zajedničkom domu i onima koji u njemu žive.” Iako je ova perspektiva postupno postala temeljna paradigma i u tumačenju suvremenoga odgojno-obrazovnog odnosa (Righettini, 2019), rezultati su osrednji: prisutnost ekološkog diskursa, iako živahnog, nije dovoljna da se spriječi degradacija okoliša i ostali destruktivni procesi koji su u tijeku. Radi se na osvješćivanju, ali bez potpunog preuzimanja odgovornosti za promjenu stvari. Naime, problemi su zapravo diktirani poteškoćama u razumijevanju položaja

⁶⁰ Ekologija (grč. οἶκος; hrv. 'kuća', ali i 'okoliš'; grč. λόγος, hrv. 'um, riječ, Božja riječ, govor, smisao, načelo, princip, zakon, red'), od nauke koja se bavi znanstvenom analizom interakcija između organizama i ekosistema koji čine njihovo stanište postaje paradigma koja uključuje različite sfere života – sociokulturnu, ekonomsku, etičku, obrazovnu, psihičku, političku, ontološku, epistemološku – koje se mogu čitati i problematizirati, prema različitim perspektivama, u smislu održivosti okoliša. Prva pojava izraza „cjelovita ekologija” zamijećena je u znanstvenim promišljanjima autorice H. B. Moore (1958) o morskoj ekologiji. Rasprava zatim prelazi na rekonstrukciju izraza „humana ekologija”, čiji je cilj bio pružiti zajednički horizont za interdisciplinarni tretman problema u vezi s prirodnim, ljudskom, društvenom, ekonomskom, urbanom i digitalnom sredinom (Sandona, 2015). Taj izraz upućuje na to kako je sve povezano: prirodni okoliš i modeli društveno-ekonomskog rasta, razvoj tehnologije, ljudsko postojanje i djelovanje (Malavasi, 2002; Formisano i sur., 2023). Pažnja prema vezama i odnosima, tvrdi papa Franjo (2015), omogućuje nam da se „integralnom ekologijom” koristimo i za razumijevanje odnosa s vlastitim tijelom (LS 155), kao i za razumijevanje društvene i institucijske dinamike na svim razinama (LS 142). Upravo je izraz „integralna ekologija” žarišna perspektiva na kojoj se temelji njegova enciklika *Laudato si'* (Costa i Foglizzo, 2015).

čovjeka u kozmosu, a time i u ispravnom tumačenju njegova odnosa prema okolišu i prema samom sebi (Valera, 2013). To se događa upravo stoga što je glavni „ekološki izazov” zapravo ljudska osoba, njezino dostojanstvo i integritet, a ekološka katastrofa samo je posljedica „nasilja” čovjeka nad čovjekom.

„Svaka povreda solidarnosti i građanskoga prijateljstva štetno utječe na okoliš, baš kao što i svaka šteta na okolišu rađa nezadovoljstvom u društvenim odnosima. Kadšto je, pogotovo u ovo naše vrijeme, priroda do te mjere utkana u društvene i kulturalne dinamike da se o njoj više gotovo ne može govoriti kao o neovisnoj varijabli. [...] Doista, srozavanje prirode usko je povezano s kulturom koja oblikuje ljudski suživot: poštivanje ‘humane ekologije’ u društvu ide u prilog i ekologiji okoliša. Kao što su ljudske kreposti među sobom povezane, pri čemu slabljenje jedne kreposti ugrožava i sve druge, tako se i ekološki sustav zasniva na poštovanju plana koji je usmjeren zdravom suživotu u društvu, ali i dobrom odnosu s prirodom.” (CV 51)

Prema tome, središte „integralne ekologije” zapravo je „humana ekologija”. Taj se pojam u crkveni kontekst uveo još sedamdesetih godina prošlog stoljeća (Sandona, 2015). Skoro dvadeset godina poslije, papa Ivan Pavao II., u enciklici *Centesimus annus* (1991), upozorio je na to kako se još donekle i vodi briga o očuvanju *habitata* životinjskih vrsta kojima prijeti nestanak, dok se premalo nastoji oko toga da se održe moralni uvjeti jedne autentične „ljudske ekologije”. Ona predstavlja zapravo životni ambijent koji „stvara” poštovanje naravne i moralne strukture kojom je Bog obdario čovjeka. Budući da je čovjek, osim što je obilježen istočnim grijehom, uvjetovan i socijalnom strukturom u kojoj živi i odgojem što ga je primio, sklon je stvaranju struktura grijeha koje onda sprečavaju njegovu istinsku realizaciju i cjelovit napredak. „Razbiti takve strukture i zamijeniti ih autentičnijim oblicima suživota zadatak je koji zahtijeva hrabrost i strpljivost.” (Ivan Pavao II., 1991: 38)

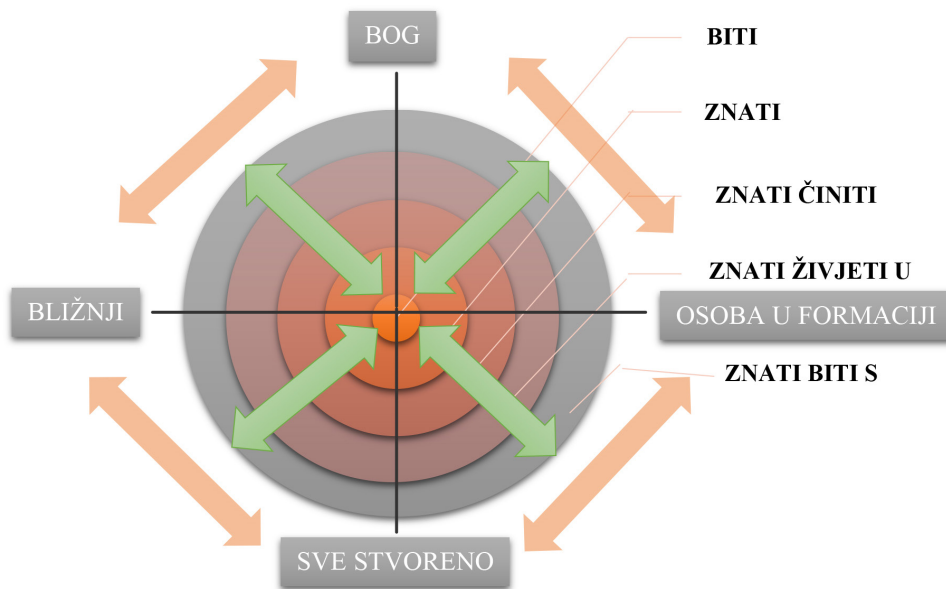
S obzirom na navedeno, važno je planirati formativne procese u perspektivi „integralne ekologije” jer ona predstavlja središnju paradigmu u razumijevanju odnosa sustava koji utječu na formiranje identiteta u suvremenom kontekstu. Ona usmjeruje na uvažavanje ukupnosti aspekata života ljudskog bića koje se, kao subjekt u makrosustavu, kontinuiranom i stalnom razmjenom, razvija i ostvaruje. Zahvaljujući ovom gledištu, svijet odnosa među ljudima, između ekosustava i njih samih, doživljava se kao jedna jedinstvena smisljena stvarnost. U formaciji stoga treba voditi računa o cjelokupnosti odnosa koji utječu na razvoj jedne zrele osobnosti, a to onda uključuje razradu raznih etičko-ambijentalnih problematika (Iavarone, 2008; Cavalcante, 2024) u kojima se osobe mogu nalaziti, ali i elaboraciju antropološko-teoloških pitanja s kojima se treba suočiti (Braga, 2023; Papa Franjo, 2015). Kako ističu neki autori, u tom nastojanju dimenzija kreposnog življenja postaje glavni formativni put (Valera, 2013; Formisano, Oliva, Caivano i Vicinanza, 2023). Na to osobito upućuju i smjernice pape Franje u enciklici *Laudato si’* gdje se „integralna ekologija” predstavlja ne samo kao konceptualna paradigma nego i kao duhovni put koji se treba živjeti u svakodnevici (usp. LS 147–155).

U tom smislu formacija kateheta bi trebala smjerati usvajanju jednoga drukčijeg pogleda na stvarnost, jednog stila života i duhovnosti koji znaju pružiti otpor napretku koji promoviraju „tehnokratska paradigma” (LS 111) i „devijantni antropocentrizam” (LS 122). Oni uzimaju sve više maha zbog radikalnog procesa dekristijanizacije koji je uzrokovao rascijep između vjere i kulture, a taj rascijep izravno je povezan s nastojanjima koja pojedinca shvaćaju kao vrhovnu normu (Roy, 2020). Samo pogled „integralne ekologije” može biti lijek tim destruktiv-

nim orijentacijama upravo stoga što omogućuje ujedinjenje i ispravno razumijevanje poretka stvari, te važnosti malih svakodnevnih gesti istinske pažnje iskazanih prema osobama i ambijentu (LS 211). Capra (2022) to naziva sistemskim pogledom na život, tj. novim sustavnim načinom razmišljanja koji uključuje odnose, obrasce ponašanja i kontekst. Taj „kontemplativni pogled” (LS 12), sposoban shvatiti stvarnost kao misterij koji se ne može potpuno kontrolirati, dio je stoga formacije u perspektivi „integralne ekologije”. Ona osim toga uključuje formaciju za odgovoran pristup stvarnosti koji održava neraskidivo povezanima „brigu za prirodu, pravednost prema siromašnima, zauzimanje za društvo i unutarnji mir” (LS 10).

Papa Franjo usuđuje se tražiti i više: kao nužan uvjet za učinkovitost intervencija on postavlja kao zahtjeve: „nježnost, suosjećanje i brigu” (LS 91). Osnažiti samopoštovanje, razvijati emocionalnu pismenost i empatičnost, znati slušati i upravljati sukobima koristeći se nenasilnim stilom komunikacije, znati uspostaviti istinski odgojni odnos, samo su neki od ciljeva kojima trebaju težiti suvremeni formativni programi u perspektivi „integralne ekologije” (Meazzini, 2000; Triani, 2002). Međutim, u svrhu formuliranja planova formacije nužno je razmatrati promjenjive varijable formativnog procesa u njihovoj cjelovitosti kako bi se mogle ponuditi personalizirane osnove izobrazbe i potaknuti istinska transformacija osoba. Transformacijsko učenje zahtijeva od nas da se povežemo s kontekstom. Pokreće proces kroz koji „transformiramo referentne okvire koje percipiramo kao problematične (stavove i mentalne navike, perspektive značenja) kako bismo ih učinili inkluzivnima, otvorenijima, reflektivnijima i sposobnijima za razlikovanje i promjenu” (Mezirow, 2016: 101).

Kako ističe Righetini (2023), pažljivo ispitivanje veza između procesa učenja i poučavanja, tehnološkog razvoja i etičkih orijentacija sudionika čini se pritom ključnim za osmišljavanje konkretnoga formativnog prijedloga. U tom nastojanju treba uzeti u obzir sve dimenzije formacije i razine odnosa među subjektima u kontekstu koji bi mogli utjecati na ishode formativnog procesa (Grafikon 2).



Grafikon 2. Dimenzije i koordinate formacije u perspektivi „integralne ekologije”

Prethodno razmatrane dimenzije formacije kateheta ne možemo stoga razdvajati, već ih treba uzimati u obzir u kombinaciji njihovih dinamičnih odnosa. Samo će tako u formativnom procesu postati razvidno koje od njih treba možda osnažiti i/ili proširiti, koje korigirati, a koje iznova uspostaviti, kako bi se postigla ravnoteža s obzirom na to tko kateheta treba „biti”, što treba „znati” i „činiti”, živeći u određenome prirodnom, društvenom i crkvenom kontekstu kao onaj koji zna, na ispravan način, „biti sa sobom”, „s drugima”, „sa svim stvorenim” i „s Bogom”.

U toj perspektivi, formacija zapravo predstavlja doprinos rastu u svetosti koja je u biti suobličivanje Kristu. Taj proces u križu nalazi svoju referentnu paradigmu: vertikalnu dimenziju koja teži transcendentnom, tj. odnosu s Bogom, u kontekstu stvorenog svijeta, i horizontalnu dimenziju koja obuhvaća cijelo čovječanstvo. Dvije dimenzije kršćanskog života ne mogu se razdvojiti bez osiromašenja kršćanskog identiteta. Nečiji životni stil, način izražavanja, odnosi, (ne)formalni razgovori, korištenje ekonomskih resursa, način na koji se netko odnosi prema bližnjima, sve to i još mnogo toga utječe ne samo na kvalitetu nečije osobne vjere, već i na život svih onih koji su s tom osobom u interakciji, izravno ili neizravno. Tim „kanalima” prolazi i prenošenje vjere. Preuzeti tu odgovornost znači također očitovati Božju svetost prisutnu u životu i povijesti ljudi (Alcama, 2019). Poziv na „integralnu ekologiju” zahtijeva stoga od svih aktera formacije i donositelja odluka o njoj da traže cjelovita rješenja koja uzimaju u obzir sve navedene interakcije (usp. LS 139).

„Mnogi danas osjećaju duboku neravnotežu, koja ih tjera da sve rade bjesomučnom brzinom kako bi se osjetili zaposlenima, u stalnoj žurbi u kojoj ruše sve oko sebe. To također utječe na to kako se odnose prema okolišu. Cjelovita ekologija zahtijeva da odvojimo vrijeme kako bismo vratili vedar sklad sa stvorenim svijetom, razmišljali o našem načinu života i našim idealima, uronili u kontemplaciju Stvoritelja koji živi među nama i u onom što nas okružuje, i čija ‘se prisutnost ne smije neprirodno stvarati, već treba biti otkrivena i pronađena’ (EG 71).” (LS 225)

Osim toga, perspektiva integralne ekologije zahtijeva da se osigura otvorenost prema kategorijama koje nadilaze jezik egzaktnih znanosti kako bi se osoba mogla povezati sa svojom biti (usp. LS 11), tj. središtem svoje relacijske osobnosti koje zapravo predstavlja osnovu o kojoj ovisi uspjeh cjelokupne izobrazbe. S obzirom na aktualne crkvene smjernice iznesene u novom *Direktoriju za katehezu* (2020), moguće je da se daljnji izbori definiraju u skladu s kompetencijskim pristupom koji bi trebao imati jasnu konceptualnu pozadinu, perspektivu, referentni model i dimenzije.

KOMPETENCIJSKI PRISTUP FORMACIJI KATEHETA

U skladu sa suvremenim tendencijama u odgojno-obrazovnoj praksi i ponudama profesionalnog obrazovanja odraslih, nekim istaknutim katehetskim studijama i već ostvarenim praksama (Barbon i Paganelli, 2016; Barbon, 2021; Soreca, 2015; 2023), kao teorijska osnova za osmišljavanje formativnih prijedloga predlaže se kompetencijski pristup. Pojam kompetencije⁶¹ stekao je u Europi, ali ne samo, status ključnoga političkog i znanstvenog pojma. Taj pojam, premda „kruži” već barem dva desetljeća u europskim obrazovnim politikama, još uvijek je popraćen vrlo žestokom raspravom o vlastitim temeljima (Klieme, Hartig i Rauch, 2008). Unatoč tomu, kompetencije su sve više osnova sustava planiranja obrazovne ponude u obaveznom ciklusu obrazovanja, u stručnom usavršavanju na sveučilištima, u upravljanju ljudskim resursima, u orijentacijskim praksama, u usklađivanju između ponude i potražnje radne snage, te formaciji odraslih.

Konceptualna pozadina i perspektiva

Iz povijesne perspektive koncept kompetencije nije nov. Međutim, uporaba kompetencija u razvoju profesionalnog obrazovanja novija je pojava, a ponikla je zajedno s drugim inovacijama poput uvođenja samoupravljanja u učenju, integracije teorije i prakse, vrednovanja procesa učenja i afirmacije novih teorija učenja. Kompetencija je koncept u razvoju čija je evolucija dio šireg procesa koji odgovara na potrebu da se transformacijama našeg društva daju oblik i smisao (Birbes, 2012; Čatić, 2012). „Razvoj profesionalnih kompetencija nastavnika, u stvari, bio je uvjetovan društvenim i naučnim razvojem i bio je podvrgnut potrebama države i vladajućih ideologija.” (Jorgić, 2015: 16, prema Živanović, Perućica i Lepičnik Vodopivec, 2022: 121) Međunarodna obrazovna politika, zbog globalne kompetitivnosti na svjetskom tržištu, potiče upravo kompetencijski pristup upravljanja i razvoja ljudskog kapitala.

⁶¹ Kako ističu Mulder i suradnici (2007), razvoj pojma „kompetencija” ima dugu povijest koja seže još u antičko doba. Razvoj uporabe termina sedamdesetih godina prošlog stoljeća bio je bitan, ali se ne može smatrati polazišnom točkom u razumijevanju tog pojma. U psihologiju taj pojam uvodi 1959. godine White pri čemu kompetencija označuje rezultate razvoja temeljnih sposobnosti koje nisu prirodene, niti su proizvod sazrijevanja. Za daljnji razvoj pojma osobito su zaslužni Chomsky i McClelland. Koncept kompetencije afirmiran je tijekom 90-ih godina 20. stoljeća, u odnosu na svijet rada i stručnog usavršavanja u kojem je došlo do neumoljivog prijelaza od „posjeda” kvalifikacije do stvarne kompetencije (White, 1959; Di Francesco, 1994; Weinert, 2001a; Pellerey, 2002; 2008a; Castoldi, 2011; Scio i sur., 2020). Iako se kompetencije mogu pripisati i skupinama odnosno društvima, još od devedesetih godina prošlog stoljeća, u prvom je planu „psihološka i individualno-pedagoška perspektiva” (Papenkort, 2014: 30).

Holistički pristup

Riječ kompetencija često se rabi naizmjenično s pojmom vještina, ali one nisu istoznačnice, štoviše, vještina je u ovom slučaju podređen pojam.⁶² U hrvatskom jeziku taj pojam može označavati: „1. nadležnost, djelokrug, ovlaštenje neke ustanove ili osobe, mjerodavnost; 2. područje u kome neka osoba posjeduje znanja i iskustva; 3. prinadležnosti koje nekome pripadaju” (Klaić, 2007: 715). U pedagoškoj, psihološkoj i političkoj raspravi pri uporabi termina kompetencija uvijek se u biti misli na određene sposobnosti i njihovu realizaciju (Connell, Sheridan i Gardner, 2003). Koch (2013: 169) u skladu s tim zaključuje: „Kod teme kompetencije imamo posla s onim što uobičajeno nazivamo umijećem.” Što se tiče definiranja koncepta kompetencije, postoji nedostatak dovoljne teorijske refleksije koja bi mogla rigorozno poduprijeti sve prakse i modele intervencije temeljene na kompetencijama.

Od sredine prošlog stoljeća afirmirala su se uglavnom tri glavna pristupa u istraživanju kompetencija: bihevioristički, kognitivni i sinkretički. Prvi vraća kompetenciju na binom znanje/sposobnost, drugi je povezuje s moći djelovanja, dok treći upućuje na sposobnost mobilizacije ili mogućnost prijenosa kompetencije (Cegolon, 2008). U svojoj analizi razumijevanja koncepta kompetencije Weinert (2001a) razlikuje devet teorijskih pristupa: opća kognitivna sposobnost, specijalizirane kognitivne vještine, model kompetencije i učinka, modificirani model kompetencije i izvedbe, motivirane akcijske tendencije, objektivni i subjektivni *self* koncepti, akcijska kompetencija, ključne kompetencije i metakompetencije. Osim navedenih, postoje i drugi pokušaji kategorizacije istraživanja kompetencije i definiranja pojma (Norris, 1991; Eraut, 1994; Wesselink, Biemans, Van den Elsen i Mulder, 2005), no navedeno je sasvim dovoljno kako bi se uočilo da je pojam kompetencije zapravo vrlo složen, a iako gotovo sveprisutan, različito se definira.

Prema Chisholmu (2005: 42): „Kompetencija označuje sposobnost primjene znanja i vještina u stabilnoj/ponavljajućoj ili promjenljivoj situaciji. Dva su elementa ključna: primjena onoga što netko zna i može učiniti s obzirom na određeni zadatak ili problem i mogućnost prijenosa te sposobnosti između različitih situacija.” Slično kompetenciju definira i Pellerey (2008a), međutim on tomu materijalno-statičkom poimanju, s jedne strane, i funkcionalno-pragmatičnom razumijevanju koncepta kompetencije, s druge strane, pridodaje još jedan element. Ističući kako kompetencija doista predstavlja sposobnost aktiviranja i koordinacije unutarnjih resursa (skup znanja, vještina i drugih unutarnjih dispozicija), on naglašava kako ta sposobnost uključuje i korištenje „vanjskih resursa u vidu učinkovitog izvršavanja određene vrste zadataka i/ili suočavanja s izazovnim situacijama” (Pellerey, 2008a: 219). Korištenje vanjskih resursa ovisi o zadatku ili problemu s kojim se treba suočiti i njihovoj integraciji s unutarnjim resursima. Pod vanjskim resursima misli se, dakle, na uključene subjekte, dostupne alate i sredstva te potencijal prisutan u fizičkom i kulturnom okruženju. Taj aspekt zapravo naglašava situiranu vrijednost kompetencije i njezinu ekološku perspektivu unutar koje treba razumjeti njezino značenje i vrijednost (Castoldi, 2011).

⁶² Kako objašnjava Papenkort (2014: 30), „vještine (*skills*) za razliku od sposobnosti (*abilities*) disponiraju za automatske djelatnosti koje se mogu izvoditi bez svjesne pozornosti i kontrole. [...] Prve objašnjavaju ispunjavanje heterogenih, druge homogenih zadataka. U tom smislu vještine mogu postojati neovisno o sposobnostima, ali i biti automatizirani dio sposobnosti. Obrnuto sposobnosti mogu sadržavati vještine, ali i izlaziti na kraj bez vještina. Sposobnosti, i one genetski uvjetovane, su uvjet za stjecanje vještina koje se pak mogu samo steći. Određena sposobnost s vještinama se tradicionalno, u tehničkom, ne u estetskom smislu naziva i umješnost (lat. *ars*, grč. *téchne*), cjelina svih sposobnosti i vještina nekog čovjeka obično u jednini njegovo umijeće. Kompetencije su sposobnosti s vještinama. Sposobnosti bez ikakvih vještina i puke vještine tim pojmom nisu obuhvaćene.”

Ova se mobilizacija odvija u određenom kontekstu ili situaciji te podrazumijeva aktivnu intervenciju subjekta. Zadatak koji ona treba obaviti ili aktivnost koju treba provesti u određenom kontekstu karakterizira razmatranu kompetenciju, dok priznavanje kompetencije podrazumijeva njezino očitovanje u više određenih situacija, a ne samo u jednoj od njih.

Na liniji afirmiranoga konceptualnog pragmatizma u objašnjavanju pojma kompetencije afirmiralo se tako postupno stajalište (Rychen i Salganik, 2003: 43) prema kojem je kompetencija „spособnost uspješnog ispunjavanja složenih zahtjeva u određenom kontekstu kroz mobilizaciju psihosocijalnih preduvjeta (uključujući i kognitivne i ne kognitivne aspekte).” Prema tome, kompetencije ne postoje neovisno o čovjekovoj aktivnosti u konkretnom okruženju, ali se, prema navedenim autorima, one odnose ponajviše na sposobnosti koje osoba posjeduje, odnosno koje osoba može steći, kako bi kompetentno mogla djelovati u određenom trenutku i kontekstu. Štoviše, postoje stajališta prema kojima su kompetencije definirane kao ovladavanje društveno očekivanim standardima (Mulder, Weigel i Collins, 2007). U nastojanju da se uvaži subjektivitet osoba i okolišni čimbenici u razmatranju pojma kompetencije, njemački psiholog Weinert ponudio je definiciju kompetencije na temelju koje su izgrađeni mnogobrojni kompetencijski modeli. Za spomenutog autora kompetencije su individualne dispozicije⁶³, odnosno „kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinci raspolažu ili ih mogu naučiti radi rješavanja određenih problema, i s time povezane motivacijske, voljne i socijalne spremnosti i sposobnost za rješavanje problema u promjenjivim situacijama” (Weinert, 2001b: 27–28). U toj definiciji nastojala su se pomiriti dva koncepta kompetencije: kognitivni i djelatni (Vonken, 2005).

Nadovezujući se na Weinerta, autori Klieme i Leutner (2006) ističu kako je u formativnim kontekstima riječ o specifičnim dispozicijama koje se steču učenjem i potrebne su za uspješno suočavanje s određenim situacijama ili zadacima u određenim područjima djelovanja. Kao takve adekvatan su kriterij mjerljivosti produktivnosti obrazovnih procesa i sustava (Klieme i sur., 2008). Na tom tragu Alessandrini i De Natale (2015: 1) reći će da je kompetencija u svojoj biti zapravo „spособnost subjekta da kombinira potencijale, polazeći od dostupnih kognitivnih, emocionalnih i vrijednosnih resursa (znanjâ, znati biti, znati učiniti, znati osjećati) kako bi se ostvarile ne samo kontrolirane izvedbe, već prije svega namjera prema razvoju odgojnih i formativnih ciljeva.”

U istaknutim definicijama kompetencije uglavnom možemo razlikovati dva aspekta: a) materijalno razumijevanje kompetencije kao posjedovanje dispozicija spreme (kognitivnih, afektivnih, voljnih) koje osobama stoje na raspolaganju; b) funkcionalno razumijevanje kompetencije kao aktiviranje dispozicija spreme i koordinacije njihova usmjerenja u obavljanju nekoga čina.⁶⁴ Usprkos razlikama Papenkort (2014) tvrdi da je u svim konceptima kompetencije zajedničko tematiziranje (iako s različitim naglascima) osobne, naučive i kontekstualno specifične sposobnosti ostvarenja postignuća.

⁶³ Kompetencije su individualne i negenetske dispozicije (npr. znanje je materijalna dispozicija, a ono se kao i stav može naučiti), no nisu sve individualne dispozicije ujedno i kompetencije. Kako ističe Papenkort (2014: 31), „Kompetencije kao individualne dispozicije su dakle rezultati učenja koje su međunarodno poznate kao *learning outcomes*, te ili stvarno postoje, pa ih je prema tome moguće utvrditi, ili su pak poželjne te se njima teži kao ciljevima učenja.”

⁶⁴ Ovo razlikovanje utemeljeno je na tvrdnji W. Sterna, osnivača diferencijalne psihologije, koji je „spособnosti slikovito nazvao dispozicijama spreme odnosno potencijama, a pripravnosti dispozicijama usmjerenja odnosno tendencijama. Onaj tko raspolaže dispozicijom spreme, u stanju je izvršiti neki čin. Tko dodatno očituje odgovarajuću i pozitivno usmjerenu dispoziciju usmjerenja, taj će čin, ako nije spriječen, provesti u djelo.” (Papenkort, 2014: 31)

„Kompetencije su prema tome (individualne i naučive) sposobnosti ostvarivanja postignuća, a postignuća obrnuto aktualizirane kompetencije. [...] Za podudarni pojam performance čini se međutim, u pravilu neizgovoreno, da postoji samo jedan jedini koncept: postignuće. Iz toga slijedi da su kompetencije doduše sposobnosti, ali ne sve sposobnosti, već su kompetencije samo sposobnosti postizanja postignuća. To je prema mojoj procjeni interdisciplinarna i teorijama nadređena podudarnost svih koncepata kompetencije.” (Papenkort, 2014: 33)

Iako se navedene definicije temelje (doduše s različitim intenzitetom) na pretpostavki dijalektičnog i dinamičkog odnosa između pojedinca i društva, naglasak još uvijek stavljaju na posjedovanje kompetencije što ostavlja neka otvorena pitanja u vezi s primjenom ili transferom tih dispozicija za ostvarenje postignuća. Kako bi odgovorio na ta pitanja, Le Boterf je uveo pojam transverzalnosti shvaćen kao višu dimenziju, sposobnu držati na okupu ideju o jedinstvenosti kompetentnog subjekta s idejom da „kompetencija ne postoji izvan pojedinačnih konteksta” (Frega, 2012: 18). Zato je najprije uputio na ono što kompetencija nije. Ona nije stanje, niti posjedovanje znanja, niti se odnosi se na znanje kao takvo, a niti na znanje na djelu; nije ni sposobnost, kao ni rezultat izobrazbe.

Kompetencija za Le Boterfa (2008) uključuje sljedeće komponente: a) „kombinirano znanje” u koje ulaze teorijska, tehnička, metodološka i proceduralna znanja, operativne vještine, ali i mreže i relacijske osjetljivosti, koje omogućuju oslanjanje na vanjske resurse; b) sposobnost subjekta da kombinira resurse koji su mu na raspolaganju na odgovarajući i originalan način; c) mobilizaciju resursa u određenom kontekstu. Zato Le Boterf ne govori o posjedovanju kompetencije, već o „prijelazu u kompetenciju” (Frega, 2012: 19) kao što govorimo o prijelazu u čin kako bismo uputili na proces aktualizacije potencijala u odnosu na određeni prostorno-vremenski kontekst. Taj prijelaz, tj. sama kompetencija, prema La Boterfu (2008: 89), „rezultat je triju čimbenika”: a) sposobnost djelovanja (kombiniranje i mobilizacija relevantnih resursa; b) želja za djelovanjem (osobna motivacija pojedinca i poticaji iz konteksta u kojem on intervenira); c) mogućnost djelovanja (kontekst, organizacija rada, načini upravljanja, društveni uvjeti koji pojedincu omogućuju i legitimiraju mogućnost preuzimanja odgovornosti i preuzimanja rizika). Le Boterfovo tumačenje usmjereno je, dakle, na značenje koje je subjekt pozvan dodijeliti procesu „mobilizacijom svojih unutar-njih resursa, tumačenjem situacije s kojom se suočava, donošenjem kompetentnih odluka, planiranjem i učinkovitim provođenjem radnji koje odgovaraju na situaciju.” (Varisco, 2004: 107) U strukturi svake kompetencije prepoznajemo, dakle, tri komponente (Pellerey, 2010a): a) kognitivnu koja se odnosi na razumijevanje koncepata; b) operativnu koja se odnosi na vještine; c) afektivno-motivacijsku koja uključuje stavove, vrijednosti i motivacije subjekta.

Kompetencija, dakle, uključuje cijelu osobu s kognitivnoga, metakognitivnog, relacij-skog, emocionalno-afektivnog gledišta, i to u konkretnom kontekstu djelovanja. Ta složenost zahtijeva holistički pristup, a do tog se uvjerenja došlo postupno kako se i u razumijevanju koncepta prešlo: a) od jednostavnih definicija na sve složenije (kompetencija se ne može svesti na skup zasebnih izvedbi, već se obično smatra integracijom resursa koje posjeduje pojedinac, što uključuje aktivaciju znanja, vještina i osobnih dispozicija koje se odnose na kognitivnu razinu, društveno-emocionalnu i voljnu razinu); b) od izvanjskog prema unutarnjem (analiza kompetencije zahtijeva nadilaženje uočljivih ponašanja i obraćanje pažnje na unutarnje dispozicije subjekta i načine na koje pristupa obavljanju određenog zadatka ili rješavanju problema); c) od apstraktnog do kontekstualiziranog (kompeten-

cija se ne može svesti na apstraktni i opći koncept, već se odnosi na sposobnost obavljanja zadataka ili rješavanja problema u specifičnim kulturnim, društvenim, operativnim kontekstima). Ukratko, mogli bismo zaključiti, kako tvrdi Castoldi (2011), da kompetencija pripada domeni postojanja, a ne posjedovanja.

Referentni model i fundamentalna orijentacija

Kako tvrdi Cegolon (2008: 138), proučavanje određenog spektra kompetencija ne bi se trebalo voditi pitanjem „Što je kompetencija?“, već „Tko je kompetentan subjekt?“ i to upravo stoga što se kompetencija shvaća u djelovanju subjekta koji je zna izraziti. Kao što je prethodno izloženo, s jedne strane, uključeni su dispozicijski potencijali pojedinca, a s druge strane imamo njegova kontekstualna postignuća koja mogu biti mjerljiva i provjerljiva, a koja osim o subjektu ovise o vanjskim resursima (ambijent, subjekti itd.). Nijedan od tih aspekata ne može biti zapostavljen. Ipak, to je čest slučaj, osobito u odnosu na dispozicijski potencijal pojedinca koji „ima važnu ulogu u realizaciji postignuća i kao takav ne može se zanemariti kod definiranja i interpretiranja pojma kompetencije.“ (Pavkov i Živčić, 2013: 67)

Kompetencija je, naime, činjenica koja je prije svega povezana s osobom i njezinom životnom pričom. Ona upućuje na ono što je osoba zapravo sposobna misliti, prosuditi i učiniti u skladu sa svojom jedinstvenosti, suočena sa složenošću zadataka s kojima se treba suočiti u određenom kontekstu. Jedinstvo nečije osobnosti dano je podudarnošću između vještina, sposobnosti i stavova, koje su, na temelju svoje povezanosti, ogledalo osobnosti čijem oblikovanju istovremeno doprinose (Cegolon, 2008). Kompetencijska perspektiva, stoga čak i prije nego što postane određeni institucijski model, treba otvoriti vrata personalizaciji formativnih aktivnosti (Birbes, 2012).

Polazeći od ovih razmatranja, koja zapravo potvrđuju da se kompetencijski pristup osobnosti tiče njezina cjelovitog pristupa, Cegolon (2008) zaključuje da još uvijek postoje znatne prepreke ne samo u formativnim praksama već i teoretskim osnovama koje proizlaze iz neusklađenosti, a često i kontradikcija između teorije i prakse. Inzistiranje na konceptu kompetencije u kontekstu formacije uvelike proizlazi iz zapažanja da svako učenje, kako bi bilo plodonosno, podrazumijeva odgovarajuće djelovanje osobe u formaciji (Pellerey, 2011). Naime, dok personalni pristup formaciji naglašava središnju ulogu osobe i važnost vrednovanja njezine različitosti kao izraza njezine jedinstvenosti, na praktičnoj se razini formativni programi pretežno usredotočuju na usvajanje unaprijed definiranih sadržaja i usmjeravanje učenja unutar već zadanih ciljeva. „Takvo poimanje formacije nivelira razinu učenja kako bi sve dovelo do istog rezultata, ali nažalost uglavnom formira samo neke vještine i ima mali utjecaj na stvaranje plodnog tla na kojem mogu sazrijevati kompetencije.“ (Cegolon, 2008: 142) Dakle, ono što se ovdje zagovara i predlaže jest postupni prijelaz sa središnjeg položaja učinka na središnji položaj kompetentne osobe. To je ujedno smjer kojim bi trebalo krenuti cjelokupno katehetsko djelovanje Crkve (usp. DC 155, 166, 246, 372).

Formacija koja se, dakle, temelji na kompetencijskom pristupu treba primjereno djelovati na sve tri komponente: a) omogućiti stjecanje teorijskih sadržaja na kojima se temelji određena kompetencija; b) osigurati adekvatno uvježbavanje vještina koje su temelj specifičnih kompetencija; c) potaknuti sudionike da shvate značenje i korisnost određenih znanja i vještina, s ciljem razvoja i usavršavanja struktura mišljenja, tumačenja i djelovanja, kako bi se osjećali motiviranima mobilizirati ih u danom trenutku, jer samo svjesna i namjerna mobilizacija resursa karakterizira nečiju kompetenciju i obilježava njezin daljnji

razvoj (Baldacci, 2010). To ujedno predstavlja zahtjev napuštanja biheviorističkoga, generičkog ili isključivo kognitivnog pristupa u formaciji što može predstavljati veliki izazov u odnosu na dosadašnju praksu formacije kateheta. Kompetencijski pristup u tom je smislu zanimljiv jer poziva na to da se nadiđe registar pukog izricanja osnovnih znanja i postupaka u korist njihove šire i složenije uporabe. Time se ne želi reći da ne treba postojati neki temeljni okvir kompetencija. Štoviše, potrebno ga je definirati, ali u obliku referentnog modela koji bi trebao odgovarati holističkom pristupu. On, naime, uvažava višedimenzionalnost pojma kompetencije, subjektivitet pojedinca i kontekst njegova života i djelovanja. „U biti, integrirana ili holistička kompetencija zagovara selektivno (ne iscrpno) prikupljanje dokaza o performativnim vještinama i stavovima iz kojih se zaključuje o kompetenciji.” (Beckett, 2008: 22) U središtu je ovog zaključka, dakle, osjetljivost na posebnosti konteksta u kojem osoba djeluje, kao i na njezino individualno djelovanje u donošenju prosudbi o tome kako postupiti s obzirom na određeni zadatak i ljude s kojima je u interakciji u određenim zemljopisnim, kulturnim i okolišnim koordinatama.

Model kompetencija zapravo je shema koja se definira na temelju misije i vizije određene organizacije. On se sastoji od okvirnog popisa karakteristika koje su korisne za utvrđivanje prikladnosti kandidata s obzirom na ulogu koju on namjerava preuzeti ili koja mu se treba/hoće dodijeliti. Temeljni su sadržaj modela zapravo optimalne vještine, znanja i tehničko-profesionalne sposobnosti koje bi osoba trebala steći (Spencer i Spencer, 2017.) i znati aktivirati u odgovarajućem trenutku (Le Boterf, 2008). Hutter (2004) tako spominje modele kompetencija koji bi se mogli sastojati od opisa: stručnih, socijalnih, personalnih i metodičkih znanja, vještina i stavova. U odabiru kompetencijskog modela u formaciji kateheta kao jedan dobar teorijski okvir može poslužiti *Il Modello Competenze* ISFOL koji je izradio talijanski *Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori* (Institut za razvoj i profesionalnu formaciju radnika). On je osmišljen s prilično širokom svrhom, u pokušaju da pruži globalnu viziju za izradu kompetencijskog okvira različitih profesija i olakša osmišljavanje tečajeva obuke odraslih i evaluacije ljudskih kapitala neke organizacije. Osnovna pretpostavka ovog modela je da u promjenjivom okruženju tečajevi izobrazbe ne mogu biti usmjereni samo na obavljanje određenih zadataka ili uvježbavanje uloga, već moraju pojedincu pružiti mogućnost stjecanja onih sposobnosti koje mu mogu zatrebati u različitim stvarnim situacijama, a koje će mu omogućiti planiranje, provođenje, upravljanje, koordiniranje i praćenje aktivnosti koje se odnose na područje njegove djelatnosti (Di Francesco, 1998; Quinzi, 2008).

Upravo stoga koncept kompetencije koju predlaže ISFOL obilježavaju tri aspekta koji su kompatibilni s prethodno navedenim obilježjima kompetencije u procesu, ali i nadahnjujućim kriterijima i dimenzijama formacije kateheta, a to su: a) višedimenzionalnost koja podrazumijeva stjecanje vještina koje su povezane sa svim temeljnim dimenzijama formacije za određenu službu; b) subjektivitet koji se temelji na personalizaciji formativnog procesa te implicira središnju ulogu pojedinca u stvaranju temelja za razvoj njegova stručnog usavršavanja i djelovanja; c) dinamičnost koja se odnosi na činjenicu da je kompetencija rezultat kontinuiranog procesa učenja, povezanog s osobnim i situacijskim čimbenicima (Di Francesco, 1998). Navedeni aspekti omogućuju razvoj formativnog procesa koji ne gubi iz vida ambijentalne čimbenike i konstitutivne dimenzije izobrazbe zadržavajući središnju ulogu subjekta i njegovu autonomiju u spoznaji, prosuđivanju i djelovanju. U tom smislu, učenje i proces formacije, shvaćen ne kao radnja izvan subjekta već kao unutarnja dinamika koja mu omogućuje da se formira, usko su isprepleteni, ali nisu istovjetni.

„Formacijski proces provodi se dakle zahvaljujući učenju koje integrira perceptivne, emocionalne i intelektualne vještine. Ostvaruje se na integrirani način, ispreplitanjem generativnih varijabli subjekta, unutarnjih i vanjskih, izraženih biološkom poviješću subjekta i okolišnim utjecajem prirode i kulture kojoj pripada. Varijable koje su pak u odnosu međuovisnosti s takozvanim specifičnim varijablama, odnosno različitim oblicima, interpretativnim i komunikacijskim metodama kojima subjekt gradi, obogaćuje i modificira svoj sustav znanja su varijable koje određuju dinamičan, evolucijski karakter procesa formacije, generirajući istraživačke potrebe u uvjetima nedostatnosti ili neadekvatnosti znanja, a time i učenje kao konstrukciju i obradu novog znanja.” (Del Gobbo, 2007: 25)

S obzirom na do sada izneseno i u vidu definiranja kompetencijskog modela u formiranju katehetâ, polazište bi trebala biti jasnoća o nužnosti formacije koja vodi integriranoj kompetenciji katehetâ. Nužno je stoga razmotriti individualne potrebe subjekata u formaciji kako bi se osiguralo uravnoteženo stjecanje sposobnosti, vještina i stavova za kompetentno djelovanje u konkretnome katehetskom procesu.

Integrirana kompetencija

U procesu formacije katehetâ prethodno izložene dimenzije formacije nužno je sagledati u cjelini jer sve one čine identitet jednog katehete. Očito je da svaki od polaznika formacije neće trebati raditi istim intenzitetom na svim dimenzijama, stoga je važno primijeniti personalizirani pristup i utvrditi elemente osobnog plana izobrazbe koji će se moći ostvarivati u skladu s osnovom formativnog prijedloga.

Nužnost integracije kompetencija

Cilj formacije kateheta trebao bi biti stjecanje ključne kompetencije koja se ne poistovjećuje s jednom ili skupom manifestacija znanja i/ili vještina, već izražava sposobnost koordinacije i ažuriranja unutarnjih i vanjskih resursa u odgovaranju na različite zahtjeve koji dolaze iz životnih situacija. „Drugim riječima, katehetska kompetencija sastoji se u sposobnosti mobiliziranja niza znanja, metoda i stavova, na integriran način, kako bi se što je više moguće pratilo buđenje/ponovno buđenje vjere kao i procese sazrijevanja u vjeri u određenom kontekstu.” (Fossion, 2008: 30, prema Soreca, 2014: 130) Naglasak je, dakle, na integraciji, u protivnom formacija neće doprinijeti razvoju kompetencija koje se trebaju temeljiti na integriranoj osobnosti kandidata za katehetsku službu, što onda može uvelike ugroziti učinkovitost njegova poslanja.

„Dvostruke poruke proizlaze iz podijeljenog srca u kojemu nutrina nije posve prožeta evanđeoskim istinama, već je ‘zarobljena’ selektivnim i redukcionističkim sklonostima. Posljedično, takva dinamika narušava dijaloškosuradničku komponentu, stvarajući oblike ‘pseudozajedništva i pseudodijaloga’. Pastoralni djelatnik koji je podijeljen u svojoj nutрини ne može biti primjer za identifikaciju drugima kojima je poslan, jer njegova nutarnja nestabilnost i manjak autentičnosti šalje dvoznačne poruke na koje primatelji mogu reagirati agresivno ili pasivno.” (Smoljo-Dobrovoljski, 2018: 651)

U svakom slučaju, dužnost je samoga katehete poraditi na integraciji vlastite osobnosti, a formacija bi mu u tome trebala pomoći. No, da bi se to postiglo, nije dovoljno

upotrijebiti samo ljudske resurse i znanstvene doprinose. Odlučujuće je „dotaknuti” načelo i izvor identiteta katehete – osobu Krista Isusa (usp. FC 20). „Biti” i djelovati” jednoga katehete neodvojivo ovise o Kristovu biću i djelu. Jedinstvo i sklad katehete mora se stoga izgrađivati oko „duboke bliskosti s Kristom i Ocem”, u Duhu Svetom (GC 20) i može se razumjeti samo u perspektivi koju crkvene smjernice nazivaju trinitarni kristocentrizam (usp. ODK 99). Polazeći od te perspektive koja predstavlja temelj integracije identiteta katehete, trebalo bi izgrađivati sve ostale komponente njegove osobnosti. Teološki pogled u ovom slučaju ne reducira potrebu doprinosa drugih znanstvenih disciplina.⁶⁵ „Znati kako najbolje iskoristiti te doprinose može biti valjana mogućnost za jačanje osjećaja identiteta i pripadnosti, za olakšavanje aktivnog sudjelovanja svakog člana, za poticanje procesa interiorizacije vjere i za upravljanje međuljudskim napetostima na pozitivan način.” (DC 220) U formativnom kontekstu, tu, između ostaloga, može biti od pomoći iskustvo do kojeg se došlo pri apliciranju već spomenutog Modela kompetencija ISFOL ili sličnih integrativnih pristupa. U tečajevima profesionalne formacije zahvaljujući tom modelu postignuti su bitni rezultati upravo stoga jer se u konkretnim formativnim ponudama, zahvaljujući principu transverzalnosti, uspjelo potaknuti procese integracije (Scio, Radice, Loglisci, Zeni, Monachino i Crespi, 2020).

Integrirani proces formacije, u biti, podrazumijeva drukčiji pristup u svim fazama provedbe. Tako se, naprimjer, analiza formativnih potreba ne odnosi samo na osobe u formaciji, već na ukupnost elemenata njihova života i budućeg djelovanja. Osim toga, praćenje se provodi kontinuirano, a ne povremeno. Provođenje formacije zahtijeva stoga uključivanje i izravnu konfrontaciju svih aktera katehetske službe. U toj se fazi na temelju rezultata postignutih praćenjem i analizom potreba uspostavlja stvarna usporedba između tijeka formacije i polja (budućeg) djelovanja. Cilj je identificirati realne potrebe kako bi se omogućilo stjecanje potrebnih vještina. U formaciji stoga ne bi trebalo dolaziti do pretjeranog ponavljanja istih sadržaja koji se često predlažu bez stvarne analize situacija i metodoloških inovacija. U stvarnosti, usvajanje integrirane procesne logike omogućuje smisleniji tijek procesa i motiviraniju uključenost subjekata, ali i crkvene zajednice u kojoj se identificirala realna potreba katehetske intervencije. Osim toga tijekom provođenja formacije jako je bitno ukloniti barijeru koja drastično dijeli teoriju od prakse. Naime, realizacija integriranog procesa obuke po svojoj prirodi uključuje osmozu između tih dvaju naizgled odvojenih aspekata. U skladu s tim, usvajanje aktivnih metoda, koje podrazumijevaju i uključenost u realnu situaciju djelovanja, omogućuju: a) razmjenu čiji je cilj poboljšati stupanj međusobnog poznavanja između subjekta u formaciji i zajednice; b) provjeru kompetencija; c) poticanje procesa samorefleksije o svojem potencijalu i daljnjem razvoju. Jedino kontinuiranim vrednovanjem koje se provodi u različito vrijeme i na različite načine, a ne samo sumativno i finalno, može se izbjeći ona standardizacija i ponavljanje koji zapravo karakteriziraju uobičajene procese formacije katehetâ čineći ih dugoročno neučinkovitim.

⁶⁵ Riječ je o potrebi primjerene uporabe doprinosa raznih znanosti među kojim se ističu: humanističke znanosti (filozofija, teologija, povijest, interdisciplinarne humanističke znanosti), društvene znanosti (komunikacijske znanosti, sociologija, psihologija, pedagogija, edukacijsko-rehabilitacijske znanosti), neka umjetnička polja znanosti, te interdisciplinarna područja znanosti (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2024).

Integriranje katehetske kompetencije

Kao što je prethodno istaknuto, kompetencija se konfigurira kao „situirano znanje” (Lipari, 2009: 21). Nesvodiva je na formalna iskustva učenja, jer je rezultat prilika za učenje na djelu koje omogućuje progresivno usavršavanje i internalizaciju vještina zahvaljujući kojima je moguće nositi se na kreativan način i s problematičnim situacijama. S tim u vezi, Le Boterf (1994) raščlanjuje sposobnost kompetentnog djelovanja na tri komponente: a) znati kako aktivirati potrebne resurse transformirajući ih kako bi ih se prilagodilo novoj situaciji; b) znati kako integrirati nova s prethodnim znanjima; c) znati kako „prenijeti”, odnosno iskoristiti stečene resurse u novim situacijama u kojima se nikada prije osoba nije našla.

Kompetentno učenje stoga nije obilježeno prenošenjem pojmova, principa, vještina s jednog zadatka na drugi, već se sastoji u stjecanju znanja i sposobnosti upravljanja između unutarnjih elemenata (znanja, vještina, stavova, sposobnosti) i vanjskih elemenata (materijalnih, simboličkih, društveno-relacijskih) na način koji odgovara izazovima situacije koja ne dopušta pribjegavanje mehaničkim i ponavljajućim odgovorima. Kompetencije se, dakle, ne mogu konstituirati ako nisu prisutne potrebne sposobnosti i osobine ličnosti, ali se ne mogu ni svesti na skup različitih stavova i osobina. Iz toga proizlazi svojevrsno razlikovanje kompetencija, pa u najopćenitijem smislu te riječi možemo diferencirati statičke od dinamičkih (Llanos, 2005). Postavlja se, međutim, pitanje koje se od njih mogu smatrati određujućima.

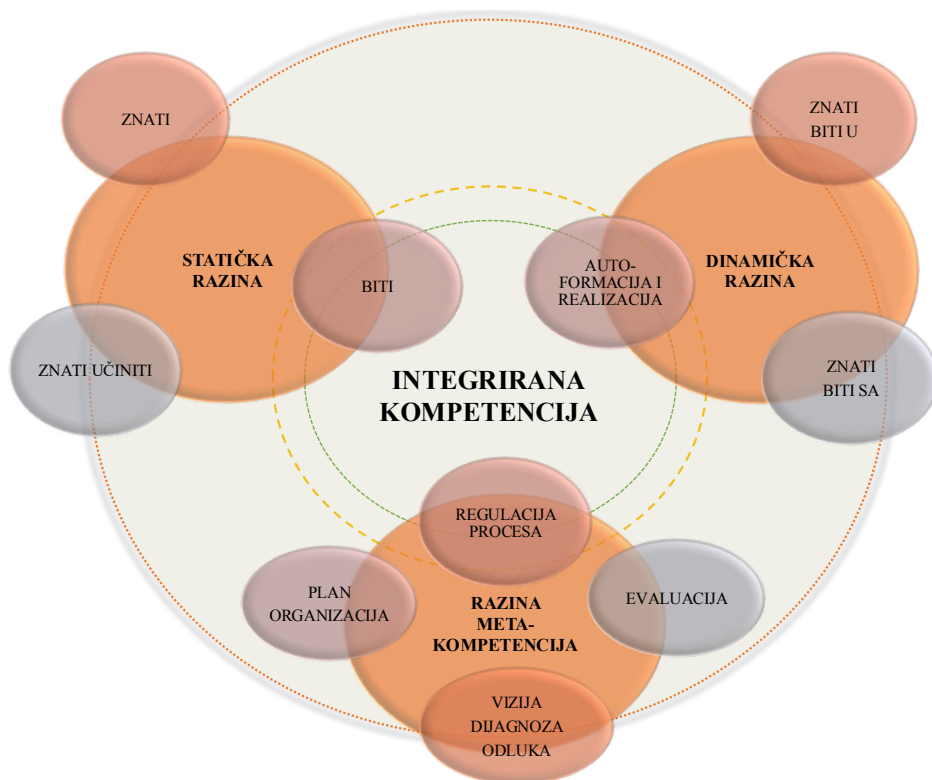
Odgovori variraju, ovisno o tome što pojedini autori podrazumijevaju pod tim što osobi „omogućuje” djelovati kompetentno. Kao odgovor na to pitanje u literaturi se često nudi kognitivno-konstruktivistički pristup. On se najčešće referira na sljedeću artikulaciju kompetencija: a) teorijske kompetencije; b) praktične kompetencije; c) socijalne kompetencije; d) kognitivne kompetencije (Sire, 1996, prema Guasti, 2001: 23). Posljednja kategorija kompetencija smatra se uglavnom određujućom jer odražava transverzalnu dimenziju neke kompetencije. Dok se vertikalna dimenzija kompetencija odnosi na različitu razinu „ovladavanja” koju pojedinac „posjeduje” u odnosu na teorijske, praktične i socijalne kompetencije, transverzalna dimenzija kompetencija omogućuje osobi da ih mobilizira u nakanadnom i alternativnom suočavanju sa zadacima u različitim kontekstima. U traganju za elementima koji se aktiviraju pri suočavanju s nekim zadatkom u literaturi su identificirani: a) intelektualni procesi; b) referentno znanje; c) odnos s vremenom i prostorom; d) relacijska interakcija. Iz analize tih elemenata došlo se do definiranja procesa različite prirode (kognitivni, emocionalni i motorički) koji se odnose na tri kompatibilna zadatka: a) dijagnosticiranje okoline, karakteristika zadataka, te osobnih resursa; b) uspostavljanje adekvatnih odnosa i stilova ponašanja u okolini; c) suočavanje s okolinom i zadatkom, mentalno i na emocionalnoj i motoričkoj razini (Guasti, 2001).

Znanja, sposobnosti i vještine koje dolaze do izražaja u ovim procesima označavaju tzv. transverzalne kompetencije (Busnelli i Cursi, 2010). Postizanje odgovarajuće razine učinkovitosti povezano je pritom s metakognitivnim kapacitetom osobe. „Metakognicija je, jednostavno rečeno, *proces razmišljanja o razmišljanju*. Važan je u svakom aspektu škole i života, jer uključuje samorefleksiju o trenutnom položaju, budućim ciljevima, potencijalnim akcijama i strategijama te rezultatima.” (Fadel, Bialik i Trilling, 2015: 94) Metakognitivni kapacitet rezultat je kritičkog pogleda na vlastite sposobnosti ovladavanja kompetencijama, a odnosi se na „svijest o vlastitim vještinama i sposobnosti uprav-

ljanja njima (kombiniranja i odabira)” (Wittorski, 1998: 58). To su zapravo sposobnosti koje omogućuju djelovanje u evolucijskoj dinamici okolišnoga i relacijskoga referentnog sustava, pri čemu osoba može kontinuirano graditi i transformirati vlastite modele znanja, doživljavanja i djelovanja (Pepe, 2003). Ovo tumačenje koncepta metakompetencije nadahnjuje se na konstruktivizmu i teži ka konceptu strateške kompetencije koju Alberici (1999) smješta u kontekst cjeloživotnog učenja. Iz toga proizlazi da je vješt učinak definiran ne toliko nečijim sposobnostima i vještinama (statičke kompetencije), već strategijama provođenja koje je netko usvojio, odnosno načinom na koji se koristi znanjima, sposobnostima i vještinama za rješavanje zadataka i problema s kojima se suočava (dinamičke kompetencije). Upravo te strategije posjeduju svojstvo „prenosivosti”. Stoga možemo govoriti o koegzistenciji: a) tehničkih vještina koje se tiču ovladavanja deklarativnim znanjem i repertoarom prikladnih odgovora u konkretnoj situaciji; b) kognitivnih vještina osobito povezanih s dijagnozom, planiranjem, donošenjem odluka o pravim rješenjima i/ili alternativama za suočavanje sa zadatkom; c) socijalnih vještina koje se odnose na koordinaciju i interakciju u društveno-kulturnom ambijentu (Di Francesco, 1998).

S obzirom na već spomenuti Model kompetencija ISFOL, integraciju kompetencija moguće je osmisliti usmjerujući se na transverzalne kompetencije (dijagnosticirati, odnositi se, suočiti se), odnosno metakompetencije širokog raspona sposobnosti i vještina, koje su primjenjive na različite zadatke i kontekste (Busnelli i Cursi, 2010). Kako pokazuju istraživanja, ISFOL (2001; 2002; 2004) stupanj ovladavanja ovim kompetencijama ne samo da modulira kvalitetu nečijeg djelovanja „već utječe na kvalitetu i mogućnosti razvoja njegovih resursa (znanja, reprezentacija, elemenata identiteta) kroz kvalitetu informacija koje je u stanju prikupiti, odnosa koje zna uspostaviti, povratnih informacija koje uspijeva dobiti i načina kako ih zna iskoristiti za reorganizaciju svog znanja” (Marostica, 2003: 22). To su, dakle, kompetencije koje se smatraju temeljnim za profesionalni rad, ali i za svakodnevni život.⁶⁶ Opisan prikaz formativnih dimenzija katehetâ i kompetencijskih područja zahtijeva jedan integrirajući pogled i zauzetost u procesu njihove početne i trajne formacije. Integracija se može poticati kroz vođenu pastoralnu praksu – terensko iskustvo ili praktikum koji zahtijeva od sudionika postupno aktiviranje više razina integrirane kompetencije (Grafikon 3).

⁶⁶ S obzirom na rezultate istraživanja o mogućem razvoju teorijske osnove za potporu aktivnostima povezanih s formacijom odraslih, pojavila se važnost promicanja strateških kompetencija koje su osnova adekvatnom usmjerenju u životu, učenju i radu. Na temelju psiholoških studija utvrđeno je da je to sposobnost samoregulacije. Na temelju daljnjih proučavanja definiran je popis samoregulacijskih vještina: „strateške vještine koje se odnose na razumijevanje i pamćenje; strateške vještine povezane sa spremnošću na suradnju u radu i učenju; strateške vještine u komunikaciji i povezivanju s drugima; strateške vještine u davanju smisla i perspektive nečijem ljudskom i radnom postojanju; strateške vještine u upravljanju naglašenim oblicima anksioznosti; strateške vještine u upravljanju sobom u radu i učenju; strateške vještine u suočavanju s izazovnim ili opasnim situacijama i u odlučivanju. S motivacijske točke gledišta, tu je još percepcija subjektivne kompetencije, vlastitih uspjeha i neuspjeha.” (Pellerey, 2010c: 82)



Grafikon 3. Konstitutivni elementi integrirane kompetencije⁶⁷

Početna formacija mogla bi se stoga smatrati procesom koji omogućuje stjecanje specifičnih kompetencija, ali prije svega, kako tvrdi Cambi (1999), onih metakompetencija koje igraju ključnu ulogu u odgovornom ostvarivanju vlastitoga odgojnog djelovanja. U skladu s izloženom artikulacijom dimenzija formacije katehetâ i iznesenim naglascima o kompetencijskom pristupu, integriranu kompetenciju za katehetsko služenje u određenom kontekstu ne možemo definirati unaprijed. Ona se „oblikuje” u konkretnom djelovanju s obzirom na „interaktivnu dinamiku među elementima koji ju čine” (Le Boterf, 2008: 17). Ti elementi obuhvaćaju ono što osoba u sebi jest, zna i zna činiti (statička razina kompetencije) s obzirom na zahtjeve specifičnoga katehetskog djelovanja u određenom kontekstu (znati biti u), u konkretnoj kombinaciji odnosa koji uključuju cjelokupnu stvarnost i odnos s Bogom (znati biti s) i s obzirom na nužnost formuliranja adekvatnog odgovora na ustanovljenu potrebu, konkretno suočavanje sa zadatkom i sukladno praćenje procesa odgoja u vjeri (razina metakompetencija).

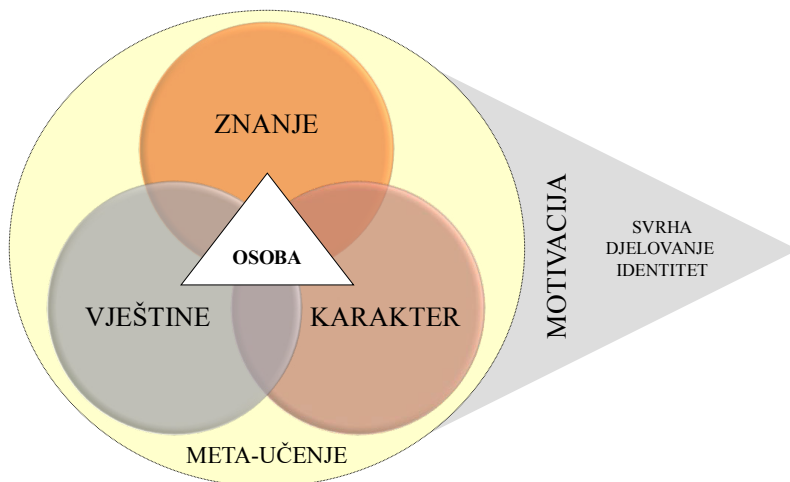
Kako ističe Pellerey (2011), postoje četiri komponente metakompetencije: a) dijagnostičko-odlučujuća komponenta; b) plansko_organizacijska komponenta; c) upravljačko_regulatorna komponenta; d) komponenta evaluacije. Konstitutivni elementi pojedine razine integrirane kompetencije u međusobnom su odnosu i utječu jedni na druge, unutar poje-

⁶⁷ Grafikon 3 izrađen je prema prijedlogu sastavnica metakompetencije (Llanos, 2005: 428) uzimajući u obzir naglaske koje donosi Pellerey (2011: 219–223).

dine razine i među razinama. Najbliže centru nalazi se dimenzija „biti” iz razloga njezina već prethodno istaknutog značenja; sposobnost autoformacije i s njome usko povezana realizacija subjekta, te sposobnost vođenja procesa za koji smo vidjeli da predstavlja ključan element u aktualizaciji katehetske službe. Vođenje odgojnih procesa jedna je od varijabli metakompetencije koja uz to uključuje sposobnost čitanja znakova vremena i definiranje plana djelovanja u suglasju s temeljnom vizijom (Crkve, pastoralnog projekta, kateheze), kao i suočavanje sa zadacima/problemima i prevencija neželjenih ishoda.

Prema zaključcima analize koju je provela Fioretti (2017), čini se da su dva formacijska trenutka bitna za postizanje razvoja integrirane kompetencije: a) potrebno je posjedovati, stabilne i konsolidirane, potencijalno mobilizirane, elemente koji je čine, dakle pojmove, logičko–operativne sheme, osobne dispozicije, znanja i vještine; b) potrebno je naviknuti sudionike na vježbe usporedbe i djelovanja koje aktiviraju sve te elemente u konkretnim situacijama. U temeljnoj izobrazbi katehetâ trebalo bi, dakle, voditi računa o navedenom i različitim razinama kompetencija, njihovim elementima i međuodnosu kako bi se pokrenulo procese „harmoničnih kombinacija” (Stala, 2011, prema Slotwińska i sur., 2024: 94) koje im mogu pomoći u njihovu budućem kompetentnom djelovanju.

U vidu osmišljavanja formativnih prijedloga zanimljiv je teorijski okvir četverodimenzijskog (4D) okvira kompetencija koji, prema Fadelu i suradnicima, uključuje (2015): a) znanje; b) vještine (kreativnost, kritičko razmišljanje, suradnja i komunikacija); c) karakter (znatiželja, hrabrost, otpornost i etika) i d) metaučenje (metakognicija i metaemocija). U spomenutom okviru navedene kompetencije razrađene su u pedeset podkompetencija koje jasno pružaju uvid u njihovo značenje i daju osnove za prepoznavanje temeljnih aspekata rasta (Fadel i Groff, 2019). Uz to su u njihovu posljednjem ažuriranju uvedeni i međudimenzijski pokretači motivacije: svrha, djelovanje i identitet (Center for Curriculum Redesign, 2024a).



Grafikon 4. Četverodimenzijski (4D) okvir kompetencija⁶⁸

⁶⁸ Grafički prikaz napravljen je prema izvornom prikazu Centra za redizajn kurikuluma (Center for Curriculum Redesign, 2024b: 5).

Navedeni prijedlog mogao bi poslužiti za formaciju katehetâ, a ona bi trebala uključivati rad na znanjima, karakteru i vještinama, te metakompetencijama, kao i međudimenzijskim pokretačima. U tom procesu treba uzeti u obzir različite magnitude kompetencija koje treba integrirati s obzirom na: a) subjektivnu dimenziju koja proizlazi iz osebnih načina internalizacije znanja i vještina svake osobe i iz okvira osobnih razloga i značenja koja animiraju osobu, te iz njezine percepcije o vlastitoj kompetenciji; b) socijalnu dimenziju koja daje prepoznati jedan aspekt kompetencije kroz njezine višestruke manifestacije; c) objektivnu dimenziju koja predstavlja razinu kompetencije koja se može na neki način definirati objektivno, ne samo zato što je povezana sa stvarnošću izvan subjekta koja zahtijeva relevantan i učinkovit odgovor već i zato što se nečije osobno djelovanje provodi unutar društveno i kulturno podijeljene ljudske prakse; d) intersubjektivnu dimenziju koja obuhvaća vanjsko promatranje načina na koji osoba djeluje, ali i razmatranje njezinih misli i osjećaja koji su je vodili i pratili kroz određenu radnju, te pažljivu analizu njezinih rezultata (Pellerey, 2010b: 86). Imajući u vidu spomenute dimenzije kompetencijâ i faktore njihove integracije, trebalo bi tijekom procesa izobrazbe raditi na integraciji prethodno opisanih dimenzija formacije i voditi osobe prema osnovama za aktualiziranje integrirane katehetske kompetencije.

„S druge strane, predano zalaganje oko stjecanja tih vještina ne bi smjelo dovesti do toga da o katehetama razmišljamo kao o kompetentnim agentima u različitim područjima, već prije svega kao o osobama koje su iskusile Božju ljubav i koje se isključivo zbog toga stavljaju u službu naviještanja Kraljevstva. Svijest o vlastitim ograničenjima ne smije obeshrabriti katehetu da prihvati poziv na služenje; štoviše, može odgovoriti oslanjajući se na živi odnos s Gospodinom i na želju da živi kršćanski život autentično, velikodušno stavljajući na raspolaganje zajednici ‘pet kruhova i dvije ribe’ (usp. Mk 6, 38) svojih osobnih milosnih darova. Naša nesavršenost ne smije biti izgovor; naprotiv, misija je stalni poticaj da se ne smjestimo u osrednjost i da nastavimo rasti.” (DC 138)

Tema razvoja kompetencija svakako se ne može smatrati iscrpljenom. Ono što se htjelo naglasiti jest potreba holističkog i integrirajućeg, a time i personalnog pristupa ovoj temi u planiranju formacije katehetâ. U perspektivi međuovisnosti i razvoja suradničkih odnosa nije nužno da svi razviju u potpunosti sve razine integrirane kompetencije, već da znaju surađivati, bratski dijeliti primljene darove, u svrhu što kompetentnijeg suočavanja s izazovima katehetske službe u suvremenim društveno-kulturnim okolnostima.

Temeljni aspekti integrirane izobrazbe katehetâ

Iz navedenog proizlazi da je formacija jedan progresivan, iskustven, refleksivan i cjeloživotni proces preobrazbe koji usmjerava nečije postojanje i djelovanje (Barbon, 2003). U formaciji kateheta integracija treba proizlaziti iz danosti kršćanske objave. Ona postaje glavnom okosnicom za provjeru vlastitih uvjerenja, kritičkih prosudbi i dilema. Time vjera, ispravno tumačena, shvaćena i življena, usmjerava preobražaj osobe prema njezinoj kršćanskoj zrelosti (usp. DC 139). Put prema zrelosti vjere je globalan i zahtjevan proces koji uključuje sve dimenzije osobnosti, a ujedno je i „središnja referentna točka za sve aktivnosti i izbore u životu” (Vallabaraj, 2009: 123). Taj rast ne može biti potpun ako u kritičko promišljanje o sebi i o vlastitim uvjerenjima ili dilemama nije uključen i Bog. Nije riječ samo o tome da se u formaciji uvažavaju istine objavljene danosti vjere i da se one dekla-

rativno prihvate, što nije malo, već da bude uključena i dimenzija osobnog vjerovanja kao bitan element koji također treba biti podložen (samo)kritici i progresivnoj transformaciji u vidu interiorizacije vjere. „Put prema progresivnom sazrijevanju u vjeri je, dakle, proces kontinuirane transformacije, kontinuiranog preispitivanja sebe i vlastite sposobnosti čitanja i interioriziranja iskustva, u svjetlu sve jasnijeg razumijevanja objave.” (Soreca, 2014: 84)

Prvi aspekt u procesu formacije trebao bi se, dakle, odnositi na razvijanje svijesti o vlastitoj osobnoj stvarnosti, posebno o onome što najviše ometa ili negativno obilježava razvoj nečije kršćanske osobnosti. Kroz razmišljanje o vlastitom iskustvu vjere, kateheta bi trebao postati prije svega svjestan svojih disfunkcionalnih ponašanja. Drugi korak trebao bi voditi osobu do analize onoga što održava ta nekoherentna ponašanja. Dodatna razina analize trebala bi obuhvatiti „slušanje” vlastitih uvjerenja i osjećaja koji oblikuju stavove. Posljednji korak odnosi se na motivacijsku razinu koja određuje djelovanje (Soreca, 2013). Kao što smo vidjeli, ona bi se trebala izravno povezivati sa stvarnošću poziva za katehetsku službu, a ne nekim drugim motivacijama. Od kritičke analize vlastitog ponašanja osoba je pozvana spustiti se na razinu motivacije, odnosno na razinu strukture značenja, kako bi se moglo pokrenuti transformacijsko učenje. U tome treba biti osigurano individualno praćenje, a ono je odrasloj osobi prijeko potrebno „kako bi u njoj sazrela ona duhovna mudrost koja osvjetljava i daje jedinstvo raznovrsnim iskustvima njezina osobnog, obiteljskog i društvenog života” (DC 259). Stoga, na prvo mjesto treba staviti poznavanje osobâ, njihovih resursa i formativnih potreba. Bez ovoga osnovnog znanja, izobrazba riskira biti neosobna pouka. Ovaj zahtjev, dakle, odgovara potrebama: a) personalizacije formativnog procesa koja je nužna za odgoj u vjeri; b) transformacijskom procesu učenja; c) pripremi za katehetsko djelovanje koje bi se trebalo intonirati u personaliziranom ključu (usp. DC 264). Tako zamišljen formativni proces pomaže kandidatima u formulaciji njihova projekta života koji treba biti realan, evanđeoski inspiriran i cjeloživotno usmjeren. Zato se u *Vodiču za katehete* (1993) predlaže da se sudionici formacije, od samog početka, usmjeravaju da naprave jedan plan, prema kojem će se prije svega brinuti o svojem identitetu i načinu života, a zatim i o kvalitetama potrebnima za vlastiti apostolat (usp. GC 28). Formativni proces treba stoga biti progresivan kako bi se na kontinuiran i postupan način pomoglo katehetama da postignu ciljeve formacije, a cilj nije formirati nekog savršenog katehetu, jer to nije ni moguće, već pružiti osnove kako bi osoba bila cjelovito zahvaćena i potaknuta učiti kako sazrijevati postupno, kontinuirano i uravnoteženo (usp. GC 28).

U tom praćenju odgovorni za proces formacije trebali bi pomoći katehetama da prepoznaju dubinske motivacije svojih ponašanja, uvjerenja, osjećaja i stavova koji su u kontradikciji s temeljnom perspektivom značenja – evanđeljem i crkvenim naukom. Taj je korak veoma važan, jer, kao što smo vidjeli, u analizi dimenzije „biti”, utječe izravno na uspješnost katehetske službe. Da bi to bilo moguće, sudionicima formacije treba osigurati iskustva života u vjeri i valjan okvir za njihovu kritičnu prosudbu kao i ostale uvjete koji se odnose na istraživanje aspekata moguće promjene, stjecanje znanja, sposobnosti i vještina, te planiranje djelovanja u vidu ispravka i/ili nadogradnje, odnosno integracije nove perspektive. Taj je okvir nužan svakom sudioniku i skupini u cjelini koja će sudjelovati u diskursu o nečijoj osobnoj prosudbi dezorijentirajućih dilema. Ne može se očekivati da će osobe u formaciji, pogotovo početnoj, to moći učiniti same. To je zadatak formatorâ i svih odgovornih za formaciju kateheta – pomoći sudionicima da se suoče s idealom kršćanskog života i djelovanja kako bi uočili vlastite disonance, definirali dezorijentirajuće dvojbe i slobodno se odlučili za put preobrazbe.

„Odgoj za autentično i ozbiljno učenje, stoga, ne može zanemariti sljedeće ciljeve: tražiti trajno i radikalno obraćenje; podržati i ojačati stavove vjere u njezine tri temeljne dimenzije; promicati prikladno i primjereno poznavanje Isusove osobe i njegove poruke; obrazovati za praksu unutar kršćanske zajednice koja ne može biti privatna.” (Vallabaraj, 2009: 125)

Ovaj horizont u malo riječi kaže mnogo, ali kad je riječ o tome da se u skladu s njim treba orijentirati i artikulirati formacijski proces, donošenje odluka i ostvarivanje procesa nije tako jednostavno. U tome mogu biti od pomoći neka opća uputstva, međutim, u tijeku formacije od formatora se zahtijeva visoka razina hermeneutičke kompetencije kako bi se procesi mogli realizirati kao bitni za svakog sudionika, dakle personalizirati, a istovremeno provoditi u određenom kontekstu koji uključuje formativnu skupinu i zajednicu vjernika. O tome je već bilo riječi u opisu eklezijalne naravi formacije kateheta, no ovdje želimo istaknuti još jednom odgojnu ulogu kršćanske zajednice u kojoj kateheta živi i/ili obavlja svoju službu, jer je ona „nužno mjesto rasprave, prijedloga i razlučivanja života za sve njezine članove, a posebno za one koji ostvaruju apostolski poziv. [...] Nikakvo istinsko apostolsko obrazovanje ne može se odvijati izvan konteksta zajednice.” (GC 28)

U ovom kontekstu važno je naglasiti i ulogu formativne skupine (usp. DVRBP 82–84). Kateheta, koji sudjeluje u životu skupine, i opaža i cijeni njezinu dinamiku, prepoznaje i provodi kao svoju primarnu i specifičnu zadaću, to da bude u ime Crkve aktivan svjedok evanđelja, sposoban dijeliti s drugima plodove svoje vjere. Osim što je didaktički čimbenik, katehetska skupina omogućuje iskustvo zajedništva i oblik sudjelovanja u crkvenom životu. Upravo stoga „skrb o odnosima u skupini ima jedno pedagoško značenje: produbljuje osjećaj crkvene pripadnosti i pomaže rast u vjeri.” (DC 218)

Drugi aspekt odnosi se na analizu onoga što se kod sudionika očituje kao disfunkcionalno u odnosu na ostale dimenzije formacije za katehetsku službu, a to se najbolje može vidjeti u realnim iskustvima rada i ostvarivanja odnosa. Međutim, osim iskustva, važno je predvidjeti i procese njihove analize, kritičke refleksije i dijaloga u kojem se osoba suočava s drugima i njihovim doživljavanjem i viđenjima. Kroz ta tri katalizatora (iskustvo, refleksija i odluka) trebao bi proći svaki ishod učenja koji se do u detalje ipak ne može odrediti *a priori*. Nezamisliva je stoga formacija koja u svojem tijeku ne uključuje iskustva i njihovu analizu, praćenje i usmjeravanje prema konkretnim odlukama o vlastitoj nadogradnji osnova za razvoj kompetencija. „U ovoj perspektivi, formacija nije samo stjecanje znanja, već i izgradnja itinerara i upitnika koji omogućuju pojedincu dekonstruirati ono što je naučeno kako bi to rekonstruirao na inovativan i učinkovit način.” (Costa, 2008: 44)

Nadalje, trebao bi voditi računa o stanju relacijskog identiteta kandidata u formaciji, koji, kao što smo prikazali, pretpostavlja različite razine refleksivnosti (individualnu, relacijsku ekološku, teološku). Uvjet je tomu progresivno napuštanje barijera i obrambenih mehanizama koji onemogućuju formativni proces koji dotiče intimnost strukture nečijeg postojanja u odnosu na složenu stvarnost odnosa (sa sobom, Bogom, bližnjima i svim stvorenim). Relacijski fenomen stoga podrazumijeva radikalnu otvorenost koja omogućuje ostvarivanje istinskog procesa formacije. Ta otvorenost zapravo predstavlja motivirano sudjelovanje u interakcijama koje predstavljaju „vanjske komunikacijske tokove” (Scamardella, 2013: 311) bez kojih nema izgradnje identiteta. Oni su predstavljeni u analizi dimenzija „znati biti u” i „znati biti s”. Osim toga, bez otvorenosti za formativni dijalog formacija nema izgleda za uspjeh. Ovdje ima važnu ulogu već spomenuto duhovno praćenje koje bi

osobi trebalo pomoći da se posve otvori milosti, te tako raste u mudrosti (GC 28). To je, kao što smo prikazali, vertikalna i određujuća os formacije koja u svojem središtu treba imati odnos s Bogom. Kvaliteta tog odnosa prepoznaje se u odnosima s braćom i sestrama, onima u formaciji, kao i onima u široj kršćanskoj zajednici i svijetu. „Formacija stoga mora napustiti statične arhitekture koje su nekritički izgrađene na područjima u kojima se obavlja katehetska služba te mora poprimiti takvu dinamiku da bude vrlo interaktivna i sposobna za dijalog sa subjektima u formaciji.” (Soreca, 2013: 9)

Naposljetku, trebao bi biti jasno odabran temeljni model i metodološki pristup koji bi mogao poslužiti skladnoj kombinaciji navedenih aspekata. Oni trebaju uvažavati situaciju subjekta u formaciji, temeljne smjernice Crkve i suvremene domete odgojnih znanosti, utoliko ukoliko služe katehetskom djelovanju kao pedagogiji vjere u činu (usp. DC 147). U *Vodiču za katehete* (1993) jasno se u tom pogledu preporučuje koristiti *iskustvenim, integralnim, dijaloškim, oslobađajućim i harmoničnim* metodološkim pristupima (GC 28). Kao što je očito, riječ je o aspektima induktivnih metodoloških pristupa. To je put koji ima velikih prednosti, jer je u skladu s „ekonomijom” kršćanske objave i s obilježjima spoznaje vjere kroz znakove. Induktivna metoda ne isključuje, već zahtijeva, deduktivnu metodu koja objašnjava i opisuje činjenice polazeći od njihovih uzroka. No, u samome odgojnom činu deduktivna sinteza ima punu vrijednost tek kada je induktivni proces završen (usp. ODK 72).

Kao u katehezi, tako i u formaciji katehetâ, važno je imati na umu da u konačnici obrazovni cilj određuje metodološke izbore (usp. DC 194). Oni ne trebaju biti jednostrani, tj. „mogu se vrednovati metodološki pristupi koji su više usredotočeni na događaje iz života ili više orijentirani na poruku vjere. To ovisi o konkretnim situacijama nositelja kateheze. U oba slučaja važno je *načelo korelacije*, koje povezuje oba vida.” (DC 196) Ovdje se stoga želi dati jedan mogući prijedlog koji bi mogao odgovarati formaciji kateheta koja bi nastojala uzeti u obzir temeljna načela koja su se prethodno nastojala izložiti i argumentirati u svjetlu aktualnih crkvenih smjernica i relevantnih znanstvenih promišljanja. No, najbolji će biti onaj odabir do kojega se dođe u konkretnoj zajednici vjere putem odlučivanja u sinodalnoj perspektivi „kao metodologiji koja je u skladu s putem kojim je zajednica pozvana ići. To je uobičajeni put u kojem se stječu u jedno različite prisutnosti i uloge kako bi se evangelizacija provodila na način koji je više sudionički.” (DC 321) Bez toga teško će biti ostvariti bilo kakav pomak, pa ni onaj u formaciji kateheta, jer je ona, kao i kateheza, u konačnici djelo Crkve.

„Naše je vrijeme složeno, protkano dubokim promjenama, i, u Crkvama drevne tradicije, često je obilježeno fenomenima udaljavanja od vjerskoga i crkvenog iskustva. Sâm hod Crkve obilježen je teškoćama i potrebama za duhovnom, moralnom i pastoralnom obnovom. Ipak, Duh Sveti i dalje u ljudima budi žeđ za Bogom i, u Crkvi, novi žar, nove metode i nove izraze za naviještanje blagovijesti Isusa Krista.” (DC 38)

Evidentno je da postoji više od jednog razloga zbog kojih je nužno pronaći nove putove formacije u Crkvi, odnosno, kako tvrdi Paganelli (2002: 296), „metode koje nisu orijentirane na očuvanje sustava, već na osobu; koje ne polaze od indoktrinacije i podučavanja, već od mobilizacije svih snaga duše; koje ne smatraju odgojenika pasivnim subjektom, već aktivnim”.

Crkva je u tom smislu uputila na jedan mogući model. Dobro je poznavati ga u vidu razmatranja o mogućnostima njegove primjene u crkvenim odgojnim ponudama, što ćemo i učiniti nakon izlaganja o samoj viziji moguće formacije i njezinim konstitutivnim elementima.

PRIJEDLOZI MOGUĆIH METODOLOŠKIH IZBORA

S obzirom na to da se ovdje razmatraju temeljna načela formacije katehetâ, na osnovi do sada iznesenog, i u odnosu na poimanje ministerijalog lica Crkve i identiteta katehetâ u njoj, moguće je uputiti na neke temeljne metodološke izbore koji bi mogli odgovarati njihovoj formaciji. Ti prijedlozi inspiriraju se na konceptu kateheze kao dinamične i složene crkvene stvarnosti koja je u biti „odgojno djelo” (DC 180). Ta dimenzija kateheze konstantno je prisutna u crkvenom djelovanju i potvrđena je u autoritativnim dokumentima crkvenog učiteljstva (Montisci, 2023).

Kateheza kao djelo Crkve služi procesu „preobrazbe” osoba (DC 20, 55, 71c, 75–76, 96, 131, 135f, 166, 260, 396). Ta se preobrazba ostvaruje posredstvom *praćenja, poučavanja i izgradnje* „u vjeri i za vjeru” pri čemu kateheza „uvodi u slavljenje otajstva, baca svjetlo na život i ljudsku povijest i tumači ih” (DC 55). Kako ističe Fossion (2008: 15), kateheza kao odgoj u vjeri može se odnositi na „svaku aktivnost dijaloga, pedagoški organiziranoga, čija je svrha pomoći pojedincima i zajednicama prihvatiti vjeru i živjeti je u njezinim različitim dimenzijama. [...] Ona nema moć prenošenja vjere, ali je njezina uloga bdjeti nad svim uvjetima – kognitivnim, relacijskim, zajedničkim, ambijentalnim itd. – koji je čine mogućom, razumljivom i poželjnom.” U nastojanju da se kateheza kao odgoj u vjeri doista i ostvari u Crkvi ponuđeni su različiti katehetski prijedlozi koji se okvirno mogu podijeliti u tri skupine: a) komunikativno-doktrinarni modeli; b) inicijacijsko-katekumenski modeli i c) integracijsko-odgojni modeli (Meddi, 2011).

Polazeći od te temeljne vizije kateheze, kao prije svega odgojnog dijela Crkve koji se stavlja u službu cjelovitog odgoja osoba, i lika katehetâ čije smo elemente identiteta nastojali predstaviti u artikulaciji dimenzija njegove formacije, s obzirom na odabrani kompetencijski pristup, ovdje se iznose najprije teorijske osnove formativne koncepcije, a zatim i neki mogući metodološki izbori koji bi mogli odgovarati posljednjem od navedenih modela (integracijsko-odgojni). Do tog izbora dovela nas je prethodna analiza i razrada konstitutivnih elemenata formacije katehetâ. Iako ne predstavljaju jedini mogući izbor, vjerujemo da bi mogli poslužiti tomu da se katehetama pruže osnove kako bi se mogli postupno ostvariti kao svjedoci vjere i čuvari spomena na Boga, učitelji i mistagozi, te pratitelji i odgojitelji onih kojima su poslani služiti u svrhu praćenja njihova sazrijevanja u vjeri (usp. DC 113).

Vizija formacije i prevladavajuća formacijska koncepcija

U traženju primjerenih metodoloških izbora potrebno je usredotočiti se na prijedloge koji su podudarni s kršćanskom vizijom formacije i koji mogu najbolje odgovoriti aktualnim potrebama razvoja poslanja Crkve. Bespredmetno je isticati da se ne može očekivati od katehetâ da pruže u praksi ono što tijekom formacije sami nisu primili. To je zakonitost koje je Crkva svjesna, ali unatoč tomu, u formativnim prijedlozima više je izražen aspekt prijenosa sadržaja o vjeri negoli proces odgoja za život u vjeri (Montisci, 2017). Problem se može razmatrati na nekoliko razina. Ovdje želimo na teorijskoj razini ustvrditi podudarnost kršćanske vizije formacije i prevladavajuće formacijske koncepcije u vidu identificiranja temeljnih aspekata formacije katehetâ.

Formacija kao preobrazba

Pojam „formacija” implicitno označava proces kojim se forma u potpunosti ostvaruje (Paganelli, 2002). U ovoj perspektivi, čini se da se koncepti formacije i odgoja podudaraju, a ta je identifikacija u skladu s kulturom grčkog svijeta u kojem se razmišljalo o postojanju idealnog tipa čovjeka, uzora, koji je predstavljao predmet i cilj obrazovanja (*paideia*), shvaćenog kao ostvarenje ljudske prirode (Nanni, 2008a). Danas se pojam formacije u osnovi tumači na dva načina. Prvi je povezan s klasičnom matricom tumačenja, koja se odnosi na razumijevanje formacije kao procesa oblikovanja, „primanja forme” (Nanni, 2008c: 471); dok se drugi odnosi na stjecanje nekih profesionalnih vještina (Laeng, 1998; Genovesi, 1998; Nosari, 2013).

Prema Cambiju i Oreficeu (1997), pojam formacije služi zapravo tomu da se procesima osobnog razvoja dodijeli karakter procesualnosti, cjelovitosti, samoizgradnje i autonomne sinteze što je u konačnici dobro izraženo idejom oblikovanja, tj. „stjecanja forme”. Upravo se stoga riječ „formacija” povezuje s izrazom „proces” (Laporta, 1996; Koruts, Petkov, Nazymko, Denysova i Oliinyk, 2020; Kroth, Carr-Chellman i Rogers-Shaw, 2022; Owusu-Agyeman, 2024) jer se, između ostaloga, čini prikladnim izraziti cjeloživotnu perspektivu čovjekova razvoja odnosno postupnog oblikovanja osobnosti „duž različitih evolucijskih faza od ranog djetinjstva do starosti” (Cambi i Orefice, 1997: 2). U ovoj perspektivi, formativni proces, kao i svaki obrazovni proces, smatra se bitnim za ljudski život i zahtijeva pažnju, uvjete, organizaciju, brigu, pomoć, podršku, vodstvo, iskustva i pomno odabrane sadržaje, jer oblikovati osobu znači njegovati je u njezinoj cjelovitosti, povijesnosti i sposobnosti za samoodgoj koji treba voditi njezinu vlastitom samousavršavanju. „Usmjeravanje pažnje na osobu također znači imati na umu da se čovjek formira samo ako je svjestan, aktivan i odgovoran protagonist vlastitog kulturnog, društvenog, profesionalnog rasta, odnosno svoje humanizacije.” (Macchietti, 2015: 36)

U odgojno-obrazovnim profesijama, ali i u onima koje se bave čovjekom općenito, formacija postaje transformacijski proces *par excellence* jer joj je cilj potaknuti profesionalnu promociju osobe, a istovremeno favorizirati stvaranje prostora „iznad” čistog stjecanja vještina, u kojem svako biće prepoznaje, otkriva i ostvaruje vlastito značenje, vlastitu posebnost i ljudskost. Naime, iskustva formacije odraslih upućuju na jednu nepobitnu činjenicu, a ta je da osobe u formativnom procesu ne očekuju samo korisne informacije i stjecanje vještina, već i „podršku osobnom rastu u slobodi i odgovornosti, smislene odnose, živo uključivanje u društveni i profesionalni svijet, i to u perspektivi trajne skrbi i poboljšanja kvalitete osobnog i društvenog života” (Nanni, 1996: 126). Takva formacija potiče i promiče stjecanje znanja, vještina i sposobnosti, omogućuje izgradnju osnovne platforme (meta-kompetencija), nudi mogućnost osobi da promišlja o sebi, da razvije pedagošku svijest, odnosno svijest o vrijednosti svojega odgojnog poziva, koja će zasigurno doći do izražaja i u odgovornom preuzimanju i profesionalnom provođenju vlastitoga životnog opredjeljenja (Bertolino, 2015). Zadaća je formacije, dakle, predložiti otvoreni horizont, čiji je cilj autentično „biti” i ovladati znanjima, te ponuditi uvjete i mogućnosti za „znati učiniti”, „znati biti u” i „znati biti s” u ambijentu formativnih odnosa koji tim dimenzijama daju poticaj.

Ova transformacijska perspektiva obilježava i razumijevanje kršćanske formacije koja zapravo „ima za glavni cilj oblikovanje i sazrijevanje života u Duhu, u skladu s načelima postupnosti i progresivnosti, tako da se evanđeosku poruku prihvati u njezinoj dinamici preobrazbe i da, prema tome, može utjecati na osobni i društveni život.” (DC 260) Formirati se stoga znači prije svega (dati) se oblikovati u svrhu stjecanja „mentaliteta vjere” (DC 3, 34, 65, 71, 77) prema „zadanoj” formi, koja je u ovom slučaju Isus Krist (usp. Ef 4, 13) i to do te mjere da

osoba može misliti prosuđivati i djelovati na njegov način (usp. RdC 38). U ovom slučaju, biti formiran znači sudjelovati u životu Isusa Krista do te mjere da osoba postane živa „egzegeza” evanđelja (VD 83). To je nemoguće ostvariti bez vjere. Samo ona „zahtijeva promjenu života, *metanoju*, to jest duboku preobrazbu uma i srca; dovodi vjernika da živi taj nov način postojanja, življenja, suživota, koji započinje evanđeljem.” (DGC 55) Oblikovati se, dakle, znači suobličiti se Gospodinu Isusu i njegovu potpunom prinosu Bogu Ocu. On je središte svakog procesa formiranja i „model” koji je svaka osoba u formaciji pozvana nasljedovati. To znači u početnoj formaciji prihvatiti izazov suobličavanja Kristu, do te mjere da osoba može reći: „Ne živim više ja, nego Krist živi u meni.” (Gal 2, 20) U tom smislu, proces formacije mora težiti odgoju za zajedništvo s Bogom, s bližnjima i svim stvorenim, poštujući jedinstvenost osobe i pomažući joj da se izgradi u svim aspektima svoje osobnosti i posve otvori djelovanju Duha Svetoga jer je on onaj koji preobražava naše čovječstvo oskvrnuto grijehom. Polazeći od te teološko-antropološke pretpostavke, formacija se shvaća kao dinamičan proces kroz koji se čovjekova svijest strukturira i poprima vlastitu konfiguraciju. To je zapravo trajni proces koji se odvija pod vodstvom Duha Svetoga u zajednici vjernika kako bi osoba otkrila svoj pravi identitet. To podrazumijeva preobrazbu osobe „koja egzistencijalno interiorizira evanđeosku poruku, kako bi ona bila svjetlo i usmjerenje za njezin crkveni život i poslanje. To je proces koji, budući da se odvija u intimi katehete, duboko dotiče njegovu slobodu i ne može se sveći samo na poduku, moralni poticaj ili osuvremenjivanje pastoralnih tehnika.” (DC 131) U središtu ove perspektive jest osoba koja se formira s cijelim spektrom vlastitih predispozicija i iskustava (Triani, 2005). Formativni proces potrebno je stoga provoditi na integriran način, kroz ispreplitanje personalnih i okolišnih uvjetovanosti koje su u odnosu međuovisnosti sa specifičnim varijablama, odnosno različitim oblicima, interpretativnim i komunikacijskim metodama kojima subjekt gradi, obogaćuje i modificira svoj sustav znanja, vještina i stavova. U formativnom kontekstu odraslih proces transformacije usko je povezan s procesom učenja. Potrebno je stoga vidjeti koji su njegovi konstitutivni elementi i eventualni tijek koji može biti od važnosti i za formaciju kateheta.

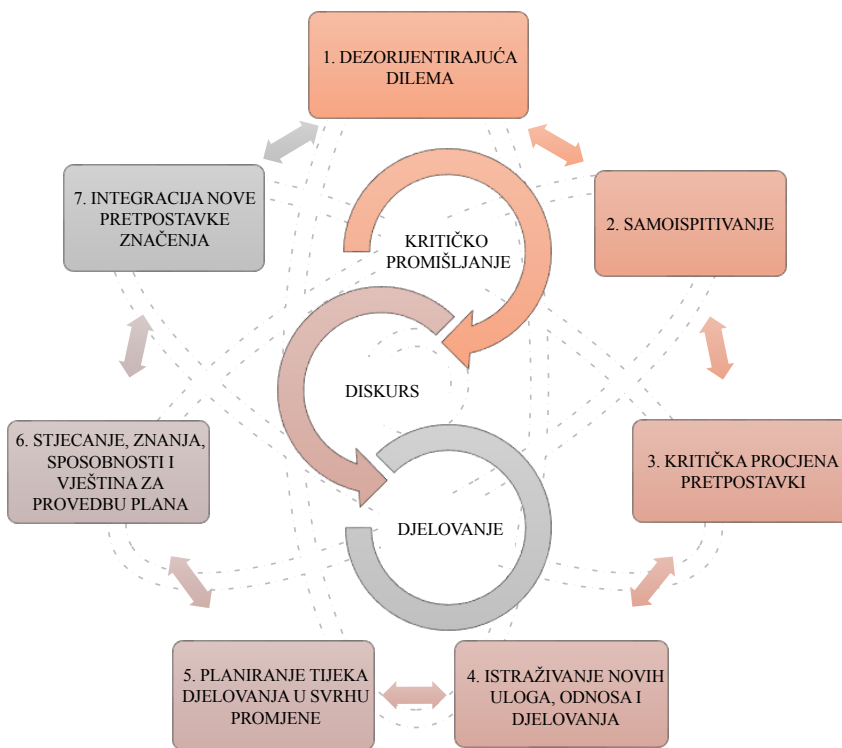
Transformacijsko učenje

Koncept učenja uključuje vrlo opsežan i kompliciran skup procesa. U najširem smislu riječi učenje se može definirati kao bilo koji „proces koji u živim organizmima dovodi do trajne promjene kapaciteta i koji nije samo posljedica biološkog sazrijevanja ili starenja” (Illeris, 2007: 3). U svrhu tumačenja tih promjena razvili su se različiti teorijski pristupi. Jedan od široko rasprostranjenih nastao je sedamdesetih godina prošlog stoljeća. Riječ je o teoriji Mezirowa, profesora obrazovanja odraslih na Učiteljskom koledžu Sveučilišta u Columbiji. U pokušaju da objasni principe strukturiranja obrazovanja odraslih i razjasni procese pomoću kojih oni konstruiraju strukture značenja, kulture i jezika; Mezirow je isticao da se samo propitkivanjem tih struktura može pristupiti „prostoru” moguće modifikacije i transformacije života odraslih (Mezirow, 2016). Ti okviri selektivno djeluju i „oblikuju našu percepciju, spoznaju i osjećaje predisponirajući naše namjere, uvjerenja, očekivanja i svrhe. Ove pretpostavke određuju našu ‘liniju djelovanja.’” (Mezirow, 2009: 92)

Polazeći od transformativne paradigme Mezirowa (1978; 1991; 1994), razvili su se različiti interpretativni pristupi, koji su doprinijeli artikulaciji izvorne teorije u bitnim i raznolikim smjerovima (Mezirow, 1978; Illeris, 2009; Lawson, Blythe i Shaw, 2014; Perillo, 2018; Beer, 2019). Ovaj razvoj učvrstio je još više važnost transformativne paradigme početkom novog tisućljeća (Kokkos, 2022), te se dogodilo znatno interpretativno proširenje teorije sa

znatnim implikacijama za praksu (Taylor, 2017). Prema riječima Mezirowa (2009: 103), transformacijsko se učenje definira kao: „racionalan, metakognitivni proces preispitivanja razloga koji podržavaju problematične perspektive značenja ili referentne okvire, uključujući one koji predstavljaju takve kontekstualne kulturne čimbenike kao što su ideologija, religija, politika, klasa, rasa, spol i drugi. To je proces kojim odrasli uče kako kritički razmišljati za sebe, umjesto da pretpostavke koje podržavaju gledište uzimaju zdravo za gotovo.”

Prema Mezirowu, transformacijsko učenje zapravo je proces koji se može opisati kroz nekoliko etapa (Grafikon 5).



Grafikon 5. Proces transformacijskog učenja⁶⁹

⁶⁹ Grafički prikaz izrađen je prema opisu revidiranih etapa transformacijskog učenja (Beer, 2019: 4). Navedenih sedam etapa temelje se na Mezirowljevoj (1994) reviziji izvornog (1978) opisa procesa koji je uključivao: 1) identifikaciju dezorijentirajuće dileme; 2) samoispitivanje s osjećajima straha, ljutnje, krivnje ili srama; 3) kritičku procjenu pretpostavki; 4) prepoznavanje i podjelu nečijeg nezadovoljstva i procesa transformacije, odnosno otkriće da su vlastito nezadovoljstvo/zbunjenost i vlastiti proces transformacije uobičajeni; 5) istraživanje mogućnosti prihvaćanja novih uloga, odnosa i akcija; 6) planiranje smjera djelovanja; 7) stjecanje znanja i vještina korisnih za provedbu vlastitih planova; 8) privremeno eksperimentiranje s novim ulogama; 9) izgradnju kompetencije i samopouzdanja u novim ulogama i odnosima; 10) integraciju nove perspektive u vlastiti život (Mezirow, 2000: 22). U ovom radu cilj nije bio ulaziti u analizu revizija i adaptacija Mezirowljeve teorije, već uputiti na fundamentalne elemente transformacijskog učenja kao prevladavajuće teorijske orijentacije u formaciji odraslih koja ima svojih osporavatelja kao i podržavatelja (Biasin, 2022) upravo stoga što ova teorija ima mnoge pozitivne aspekte kao i neke ambivalentne i još uvijek neistražene. Autori Taylor i Cranton (2013) osobito ističu ulogu iskustva, empatije i želje za promjenom u učenju, te inherentno pozitivne orijentacije teorije i potrebe za istraživanjima koja uključuju pozitivističke i kritičke pristupe.

Taj proces započinje u trenutku kada osoba utvrdi da postoje razlozi koji je dovode do sumnje u valjanost već oblikovanih referentnih shema tumačenja stvarnosti koje usmjeravaju njezino djelovanje, te kada se uspostave kognitivni i motivacijski uvjeti koji potiču na korištenje tih značenja kako bi osoba mogla orijentirati svoja razmišljanja, osjećanja i djelovanja s obzirom na ono što doživljava u danom trenutku (Chiosso, 2009). Postojeće interpretativne obrasce osoba tada dovodi u pitanje i javlja se dezintegrirajuća dilema, jer obrasci više ne odgovaraju iskustvu, situaciji ili zadatku/problemu s kojim se treba suočiti ili koji treba riješiti. Ta spoznaja dovodi osobu do trenutka „zbunjenosti” i samoispitivanja što uključuje i spoznaju vlastitih osjećaja o konkretnoj dilemi (najčešće su to strah, ljutnja, krivnja i sram). U Mezirowljevoj teoriji ova „zbunjenost” obično uključuje nepovezanost ili nelagodu između starih neadekvatnih referentnih okvira i mogućnosti koje nude novi. Slijedi kritičko vrednovanje koje uključuje identifikaciju i analizu ograničavajuće pretpostavke s obzirom na perspektivu značenja. Prihvatanje činjenice da pretpostavke nisu odgovarajuće potiče refleksiju o mogućoj promjeni sheme/perspektive i istraživanje novih uloga, novih iskustava i novih odnosa.

Osoba se potom nalazi pred zahtjevom planiranja djelovanja, identifikacije onoga što sprječava promjenu, te analize opasnosti i prednosti povezanih s mogućom primjenom „novog”. Slijedi stjecanje znanja, sposobnosti i vještina potrebnih za provedbu plana promjene i, napokon, aktivno ostvarivanje inovacije putem aktualizacije novih uloga čime se nove sheme značenja/perspektive postupno integriraju u vlastiti život na temelju uvjeta koje diktira nova perspektiva. U tom procesu prethodno se iskustvo asimilira i/ili transformira u skladu s novim iskustvom⁷⁰. No proces nije uvijek tako jednostavan, jer prošlo iskustvo utječe, odnosno ima pozitivne ili negativne učinke, na novo učenje i njegovo zadržavanje, na temelju upliva u relevantna svojstva kognitivne strukture. A to znači da svako smisleno učenje nužno „uključuje prijenos” (Ausubel, 1978: 199).⁷¹ Drugim riječima, rezultati prethodnog učenja, u smislu skupa stečenih i organiziranih znanja te razvoja kognitivnih procesa, predstavljaju osnovu podrške svakom novom postignuću. Još od sedamdesetih godina naglašava se, dakle, da je za izgradnju novoga interpretativnog okvira, tj. nadilaženje onoga što se zna ili zna učiniti, potrebno ne samo ići dalje od onoga što je postignuto u prošlosti već često ići i protiv toga. U smislu da je potrebno dekonstruirati pojmove, teorije, tumačenja, uvjerenja, kako bi se shvatila njihova nedostatnost i/ili neispravnost (Pellerey, 2010d). U svakom slučaju, Mezirow priznaje da stvaranje novog obrasca značenja ne mora nužno prolaziti navedenim etapama (Mezirow, 1995: 50), te da se u biti transformacijsko učenje realizira samo onda kada se ostvare tri uvjeta: a) kritičko promišljanje vlastitih pretpostavki značenja; b) diskurs, tj. razgovor u vidu zajedničkog razumijevanja i procjene tumačenja ili uvjerenja kako bi se radnje mogle koordinirati u ostvarivanju odgovarajućih ciljeva; c) djelovanje (Mezirow, 1997: 60).

⁷⁰ U tom nastojanju postoji potreba za intencionalnošću koja je usmjerena stvaranju veza kako bi se osobu potaknulo razvijati „sposobnost kritičkog razmišljanja o vlastitoj prošlosti, sadašnjosti i budućnosti” (Chello, 2019: 45).

⁷¹ Prema Ausubelu učenje uključuje dvije faze: a) prva se odnosi na način na koji informacije dopiru do učenika; b) druga na način na koji ih ugrađuje u postojeću kognitivnu strukturu. Što se tiče prve faze, postoje dva načina: prijamom, ako informacije daju drugi, a učenik ih samo mora pohraniti i otkrićem, kada je informacija rezultat autonomnog iznašaća subjekta. Što se tiče druge faze, inkorporacija se može odvijati na mehanički način, odnosno suprotstavljanjem novog sadržaja „staromu”, ili na značajan način, odnosno inkorporiranjem „novog” znanja u prethodna (Ausubel, 1978).

„Dva glavna elementa transformacijskog učenja su prvo, kritičko razmišljanje ili kritičko samoizražavanje pretpostavki – kritička procjena izvora, prirode i posljedica naših navika uma – i drugo, potpuno i slobodno sudjelovanje u dijalektičkom diskursu kako bi se potvrdila najbolja reflektivna prosudba – što King i Kitchener definiraju kao sud koji uključuje ‘proces kojeg pojedinac evocira kako bi pratio epistemičku prirodu problema i istinsku vrijednost alternativnog rješenja.’” (Mezirow, 1994: 12)

Aktiviranjem tih elemenata proces se u osnovi odvija kroz kritičko vrednovanje struktura značenja, podjelu i djelovanje koje završava transformacijom referentnih perspektiva. U aktivnom procesu kritičkog promišljanja vlastitog života, odrasla se osoba distancira od sebe stavljajući se u poziciju osnaživanja s obzirom na vlastite strukture, kulturna ograničenja i iskrivljene perspektive s namjerom da sudjeluje slobodnije i potpunije u dijalogu iz kojeg će se formulirati nove interpretacije i hipoteze. Na isti način stječe sposobnost racionalne rasprave i pregovaranja o vrijednostima i značenjima, izbjegavajući nekritičko prihvaćanje tuđih tumačenja. Do preobrazbe, međutim, dolazi iz uvjerenja o potrebi nadogradnje/izmjene referentnog okvira značenja koja uključuje kognitivnu, afektivnu i konativnu (ili voljnu) dimenziju osobnosti. Ta preobrazba ne mora biti potpuna promjena. To ovisi o razrješju dileme, odlukama, ali i stilu učenja koje se može razvijati u različitim smjerovima: a) učenje kroz već postojeće interpretativne sheme koje se mogu dalje razrađivati kako bi se prilagodile novom iskustvu ili se mogu odmah rabiti bez potrebe za bilo kakvom adaptacijom; b) učenje kroz formiranje novih interpretativnih shema, odnosno stvaranje novih značenja, koja su dovoljno dosljedna i kompatibilna s već postojećim perspektivama značenja, te ih je moguće integrirati proširujući njihov „opseg”; c) učenje kroz transformaciju obrazaca značenja ili interpretativnih shema kada se nečija gledišta i određena uvjerenja pokazuju neučinkovitima ili potpuno neadekvatnima u odnosu na novu situaciju ili iskustvo i d) učenje kroz transformaciju perspektive značenja kada osoba postane svjesna pogrešne prirode svojih pretpostavki, njihove iskrivljenosti ili nepotpunosti, pa se upušta u njihovu transformaciju kroz reorganizaciju značenja (Mezirow, 2003: 96).

Konačni rezultat tog procesa jest transformacija koja može biti: a) epohalna, odnosno iznenadna i velika preorijentacija u navikama uma, često povezana s važnim životnim krizama; b) kumulativna promjena uzrokovana progresivnim slijedom uvida koji rezultira promjenama u gledištu i dovodi do transformacije navika uma (Mezirow, 2009). Osim toga, transformacijsko učenje ima i neke specifične ishode učenja koji odgovaraju spomenutim fazama: a) veća razina svijesti o kontekstu u koji su smještene nečija uvjerenja i osjećaji; b) kritika pretpostavki i premisa na kojima se temelje; c) procjena alternativnih perspektiva; d) odluka o negiranju starih perspektiva zamjenom novima ili stvaranje sinteze između starog i novog; e) sposobnost poduzimanja mjera na temelju novih perspektiva; f) želja da se „novo” integrira u širi kontekst vlastitog života (Romano, 2021).

Perspektive značenja (epistemičke, psihološke i sociolingvističke) rabe se za projiciranje simboličkih modela koji, dakle, predstavljaju sustav uvjerenja, i to gotovo uvijek prešutnih, za tumačenje i vrednovanje značenja iskustva. One selektivno oblikuju percepciju, spoznaju, osjećaje i dispozicije predisponirajući čovjekove namjere, očekivanja i svrhe. Pružaju kontekst za konstruiranje značenja unutar kojih osoba bira kako će neko iskustvo konstruirati i/ili učiniti svojim. Uz perspektivu značenja u procesu učenja u interakciji su još i: a) uvjeti formativne komunikacije (ovladavanje jezikom, kodovi koji razgraničavaju kategorije, konstrukcije i oznake, načini prijenosa koji se upotrebljavaju za potvrđivanje problematičnih tvrdnji); b) tijek djelovanja kojim se odvija učenje (namjera, želja i volja);

c) slika koju osoba ima o sebi samoj; d) vanjske okolnosti u kojima se učenje događa (Mezirow, 2003). To je, dakle, jedan progresivan, iskustven i refleksivan proces kontinuiranog ažuriranja struktura ili perspektiva značenja koje orijentiraju postojanje i djelovanje. On uključuje i (pre)oblikovanje osobnosti kroz rad na očitim, ali i njezinim latentnim aspektima (Chello, 2019). Prema Illerisu (2009), takvo učenje podrazumijeva promjene ličnosti u organizaciji vlastitog „ja”, a karakterizira ga istovremeno restrukturiranje čitavog skupa shema i obrazaca. „Transformacijsko učenje je stoga i duboko i opsežno, zahtijeva puno mentalne energije, a kada se ostvari, često se može doživjeti na psihičkoj razini, kao osjećaj olakšanja ili opuštenosti.” (Illeris, 2009: 14)

Transformacijska se izobrazba stoga može razumjeti kao „stvarna i značajna modifikacija psihe – u određenoj mjeri uočljiva na nivou ego aparata – koja je rezultat novih intrapsihičkih sinteza, reorganizacija i kognitivnih revizija, što ima za učinak modificiranje orijentacija, ponašanja i djelovanja odraslog subjekta” (Moscato, 2002: 74). U ovoj perspektivi, koncept transformacijskog učenja dobiva novo značenje i može se promatrati kao vrsta učenja koja ima veze s transformacijom identiteta. No, da bi to uistinu bilo moguće, nužno je da formativni proces bude integralan, tj. da zahvati osobu u svim dimenzijama njezine osobnosti (Laporta, 1996). Jedan od aspekata koji je pritom često zanemaren u procesima formacije jesu emocije, a njima treba posvetiti znatno više pozornosti u formaciji odraslih (Minello, 2012; Dozza, 2022; Carter i Nicolaidis, 2023).

Proces formacije odraslih koji želi slijediti transformativne orijentacije trebao bi se graditi na temelju stalnog i personaliziranog praćenja puta učenja, pa se zato nikada ne može do u detalje definirati unaprijed. No, moguće je uputiti na neke smjernice koje pri aktiviranju procesa mogu biti od koristi: a) postupno smanjivati ovisnost o formatoru; b) pomoći razumjeti kako se koristiti resursima za učenje, a posebno iskustvima drugih; c) započeti razvijati odnose usmjerene na uzajamno učenje; d) pomoći u definiranju nećijih potreba za učenjem, u smislu neposredne svijesti i razumijevanja svih vrsta pretpostavki; e) potaknuti veću (su)odgovornost u definiranju ciljeva formacije, planiranju programa učenja i procjeni napretka; f) pomoći pri stjecanju novih vještina i stavova polazeći od stvarne situacije; g) promovirati donošenja odluka, stavljajući osobu na „kušnju” u iskustvima učenja koja zahtijevaju suočavanje s različitim perspektivama značenja; h) poticati upotrebu refleksivnijih i integrativnih kriterija vrednovanja; i) promicati samoispravljanje, „bratsko” ispravljanje i refleksivni pristup istomu; j) olakšati rješavanje problema te prepoznavanje odnosa između osobnih problema i javnih problema; k) osigurati progresivnu i operativnu autonomiju, te pozitivnu klimu putem povratnih informacija u vidu osnaživanja osobe u formaciji; l) naglasiti iskustvene, participativne i projektivne metode poučavanja te se koristiti – kada to slučaj zahtijeva – modeliranjem i dogovorima o učenju; lj) zauzeti etički pristup koji pomaže osobi u formaciji donositi samostalne odluke (Garozzo i Pasquarella, 2019).

Iz navedenog su vidljive brojne prednosti transformacijskog učenja, međutim, možda je ipak njegov najznačajniji doprinos u ozbiljnom shvaćanju intersubjektivnosti u procesu učenja i poučavanja što može biti protulijek aktualnim naglascima na funkcionalnom učenju koje proizlazi iz neoliberalne valorizacije tržišta. Transformacijsko učenje uključuje činjenicu da nećije dileme/probleme dijele i drugi, te da se one/oni pravilno razumiju samo kada se dijele s drugima. „Zajednička priroda individualnih dilema/problema i iskustava nije samo koristan korak prema transformaciji, već i bitan aspekt znanja, razumijevanja i transformacijskog učenja.” (Fleming, 2018: 132) S njima se pojedinci mogu suočavati u skupini/zajednici nastojeći oko traženja elemenata za izgradnju nove, korekciju i/ili nadograd-

nju stare strukture značenja, koji se u našem slučaju trebaju tražiti u okvirima kršćanske vizije života i djelovanja (usp. ODK 55). Ishod, međutim, nije zamišljen ni kao automatski ni kao očit, već kao mogućnost otvorena volji i namjerama odrasle osobe. Transformacijski model pretpostavlja otvorenost osobe, kao i spremnost da se posveti procesu učenja, s ciljem postizanja slobodnijeg i svjesnijeg osobnog stanja i ostvarenja vlastitog potencijala. To se može pretpostaviti da postoji u osoba koje pristupaju formaciji za određenu službu, ali ne mora nužno značiti da je tako. Intencionalnost je stoga presudna u sudionika i u pratitelja formacije.

Izbor (trans)formacijskog modela

Izbor formacijskog modela nikada nije neutralan. On može ovisiti o svjesno prihvaćenome teorijskom horizontu, ali i o jednostavnim osnovnim uvjerenjima koji dovode do određenih izbora i stilova rada (Barbon i Paganelli, 2016). U odgojno-obrazovnom smislu, objašnjava Pellerey (2008b: 757), model je „konceptualna i operativna shema prema kojoj se obrazovna praksa može strukturirati i urediti u odnosu na teleološki princip, ideal čovjeka i društva, koji osiguravaju njegovu koherentnost i organizaciju”. Polazeći od Meirieuova doprinosa (1994), Pellerey navodi pet temeljnih komponenti obrazovnog modela: a) stupanj strukturiranja znanja, vještina, stavova i vrijednosti na koje se upućuje u odgojno-obrazovnom procesu; b) tipologija aktiviranih obrazovnih situacija; c) tipologija i kvaliteta obrazovnih sredstava; d) tipologija i kvaliteta odnosa; e) metode evaluacije. S obzirom na ove sastavne elemente, tijekom povijesti su se razvili različiti modeli kršćanske formacije. Ako želimo ovaj razvoj svesti na ekstremne granice sinteze, onda možemo reći da su u ovom razvoju zacrtana dva temeljna pravca: tradicionalni modeli (Aranci, 2002; Carminati, 2002; De Souza, 2002; Trenti, 2008a) i konstruktivistički modeli (Trenti, 2002; Trenti i Romio, 2006).

U analizi modela formacije odraslih Sultana (2018), koristeći se prethodnom analizom Liparija (2004), spominje tri paradigme koje je moguće prepoznati u razvoju organizacije tih modela, a to su: a) tayloristička; b) društveno-tehnička; c) iskustvena. Suvremeni trendovi formacije odraslih danas se distanciraju od ideje da je u formaciji riječ jednostavno o procesu oblikovanja nekoga prema zadanoj formi, kao i od uvjerenja da je ona puko prenošenje znanja, a sve se više približavaju kategorijama kao što su subjektivnost, intersubjektivnost i iskustvenost (Boffo, Del Gobbo i Torlone, 2022).

U nastavku će se predstaviti jedan model koji se razvio na liniji treće paradigme, sve se više afirmira u obrazovanju odraslih, a postaje sve aktualniji i u drugim odgojno-obrazovnim kontekstima. Razlog odabira tog modela nije njegova popularnost, već njegov koncept koji u najvećoj mjeri odgovara cilju stjecanja integralne kompetencije katehetâ. K tomu se pridružuje i činjenica da može poslužiti procesima odgoja u vjeri i već je provjeren u praksi formacije.

Prijedlog modela

U skladu s iznesenim poimanjem kateheze i dominirajućom koncepcijom formacije čini se da bi formacijski model koji se ostvaruje polazeći od iskustva, istraživanjem i međuljudskim sučeljavanjem te harmoniziranom izmjenom teorije i prakse mogao biti dobar izbor. Upravo su ove karakteristike na prikladan način zastupljene u tzv. modelu laborato-

rija⁷². On se prvi put spominje u talijanskom kontekstu, u odnosu na formaciju kateheta devedesetih godina prošlog stoljeća. Taj se podatak izrijekom povezuje s napomenom koju donosi dokument Nacionalnog katehetskog ureda Talijanske biskupske konferencije (1991).

„Dinamika čina vjere, kao otvaranja i hoda slobode prema Božjem daru spasenja u povijesti, i njezin progresivni razvoj, pokazuju koje su vlastite kompetencije kateheta, proporcionalno različitim razinama i područjima njihova djelovanja. Mogu se razlikovati dva aspekta te kompetencije, jedan analitički i reflektivniji, a drugi sažetiji i operativniji, a to su područja sadržaja i katehetski čin. [...] Upravo ta dva aspekta formacije kateheta zahtijevaju da formacijske škole imaju karakter *zajednice-laboratorija*, gdje se zajedno uči, komunicira i planira prema formacijskim itinerarima; međusobno se katehetizira i obraća pažnju na ono što se stvarno događa u katehezi koja je u tijeku.” (OIFC 13)

Od tada laboratorij kao model formacije kateheta poprima sve više na važnosti. To se događa i zaslugom razvoja laboratorijske dinamike⁷³ koja sve više osvaja formativne programe na svim odgojno-obrazovnim razinama (Sibillo, 2002; Zecca, 2016; Cristofori, Delli Poggi, Serreri, 2017). Kao što je istaknuo Biemmi, jedan od prvih predlagatelja laboratorijske dinamike u formaciji kateheta u Italiji: „Izraz laboratorij koji se primjenjuje u formaciji može nam se ili ne mora svidjeti, ali on se etablirao u svim područjima obrazovanja odraslih. On dobro opisuje vrstu formacije od koje namjeravamo odstupiti i vrstu one kojoj se namjeravamo približiti.” (Biemmi, 2006: 8)

Danas laboratorij podrazumijeva stvaranje učinkovitih konteksta učenja koji bi trebali rezultirati relevantnim rezultatima u vidu stjecanja znanja/sposobnosti/vještina. Laboratorijska formacija pretpostavlja korištenje istraživačke metodologije, pa se zato laboratorij ne shvaća samo kao fizički prostor posebno opremljen za potrebe iskustvenog učenja, već i kao situacija, način rada (Appari, 2009a), ali i kao *forma mentis* (Margiotta, 2013: 50) koja podrazumijeva izravnu interakciju sa stvarnošću odnosno „učenje kroz rad”. Naglasak se stavlja na odgojno-obrazovni odnos, na motivaciju, znatiželju, sudjelovanje, problematizaciju, na personalizirano učenje i korištenje kognitivnih stilova i metakognicije, te na metodi istraživanja i socijalizaciji stečenih znanja/sposobnosti/vještina. U njemu se ne poučava već radi, tj. uči iskustveno, te se konceptualno suočava s problematičnom prirodom procesa i složenošću znanja.

⁷² Pojam „laboratorij” u odgojno-obrazovnom kontekstu moguće je opisati kroz ove kategorije: a) objektivnost – karakterizira ga intencionalnost koja se izražava u specifičnosti objekta; b) prostornost – laboratorij je prostor posebno posvećen ovom objektu; c) aktivnost – sama etimologija pojma laboratorij odnosi se na aktivni rad, učenje, učenje kroz rad. Baldacci (2005) ove karakteristike svodi na dva široko korištena značenja pojma „laboratorij”: a) prostorna perspektiva jer je konfiguriran kao prostor drukčiji od tradicionalne učionice; b) bilo koja nastavna situacija temeljena na aktivnom učenju koja se, dakle, odnosi na mentalni stav. Pomirenje ovih perspektiva je zapravo pedagoški zahtjev (Arduini, 2020).

⁷³ O laboratorijskoj didaktici nije moguće govoriti barem do druge polovice 19. stoljeća, kada je školska učionica počela poprimati koncept opremljenog mjesta za provođenje istraživanja i eksperimentiranja u vezi s procesom poučavanja i učenja. Razvoj ovog koncepta dogodio se prije svega tijekom 20. stoljeća, i to osobito zaslugom Deweyja (1859. – 1952.) koji je u svojem djelu *Demokracija i odgoj. Uvod u filozofiju odgoja* (1916) s izrazom „learning by doing” naznačio bilo koju metodologiju koja se temelji na konceptu „učenja kroz rad”. Iz ovih koncepata proizlazi ideja o laboratoriju, čiji je fokus istraživanja iskustvo, reflektivnost i aktivno učenje (Sibillo, 2002; Margiotta, 2013; Cristofori i sur., 2017; Certo, 2022). Danas se didaktika laboratorija nastoji primijeniti na razna područja odgojno-obrazovnog sustava što rezultira adaptacijom koncepta i prakse laboratorija koji se više ne smatra samo mjestom, već i formom učenja (Cannella i sur., 2016; Appari, 2023).

„Teren formiranja teorije je upravo praksa, čak i ako se ne očekuje da će teorija automatski proizaći iz nje. Potrebna je posebna pažnja za fleksibilnu metodologiju teoretiziranja koja uzima u obzir, na didaktičkom nivou, ne samo kognitivne aspekte, već i emocionalne i osobne. [...] Važno je razumjeti da se teoretiziranje ne sastoji u razmišljanju o iskustvu, već u razvijanju iskustva. Postoje dakle nove stvari koje treba učiniti i novi ciljevi koje treba postići.” (De Bartolomeis, 1978: 253, prema Certo, 2022: 184–185)

Ovo se čini najtežim postulatima laboratorija u kojem aktivnosti moraju biti dobro planirane, organizirane, adekvatno ostvarene i vrednovane. Laboratorijska je formacija, dakle, put koji omogućuje valorizaciju iskustva sudionika kroz oblike sudjelovanja koji povećavaju potencijal njihovih znanjâ, vještina i sposobnosti putem proučavanja i rješavanja problema, traženja argumenata, komunikacije i ostale metode aktivnog i konstruktivnog učenja. „Stoga možemo reći da disciplinarna laboratorijska učionica, postizanjem aktivnog, suradničkog, konverzijskog, reflektivnog, kontekstualiziranog, konstruktivnog i intencionalnog učenja, zadovoljava sve korisne i potrebne karakteristike da bi učenje postalo smisljeno.” (Cannella, Cinganotto, Garista, Iommi, Laici i Pizzigoni, 2016: 7)

Učenje iskustvom, međutim, ne znači da mora biti uvijek i nužno osigurano neposredno iskustvo, u konačnici, iskustvo je uvijek posredovano nekom vrstom djelovanja u određenom području; već to znači „doživljavati stvarnost s različitih gledišta” (Arduini, 2020: 164). Iskustvo kao „izvor” znanja ne treba shvaćati na generički način, niti prema suženom značenju koje se podudara s jednostavnim činjenjem ili uključenošću u neki oblik aktivnosti, pa čak ni doživljajem u kojem netko sudjeluje neposredno. „Da bi postojalo iskustvo, potrebna je intervencija misli koja omogućuje doživljaj pretočiti u riječi, dajući mu simboličko značenje.” (Mortari, 2004: 15) Promišljanje o obrazovnom iskustvu i njegovim značenjima omogućuje stjecanje znanja i vještina potrebnih za promicanje svjesnih odgojno-obrazovnih djelovanja, a istovremeno pomaže razvijati analitičko-kritički kapacitet potreban za razumijevanje stvarnosti koja se stalno mijenja (Palmieri, 2023). Na taj način potiče se izgradnja „identiteta i profesionalnog profila kroz rekurzivni proces između teorijskog znanja, praktičnog iskustva i reflektivne aktivnosti” (Oggoni, 2019: 76).

Učenje, dakle, „kroz” i „iz” iskustva, nakalemljeno na specifična područja, ima tendenciju poticanja različitih logičkih razina koje treba razlikovati kako bi se izbjegle nejasnoće koje ne bi omogućile jasno razumijevanje ishoda učenja. Na prvoj logičkoj razini ta se specifičnost konkretizira u obradi pojedinih tema, dok na drugoj logičkoj razini ishod učenja postaju mentalne navike, stavovi i stečeni načini funkcioniranja (Baldacci, 2005). Laboratorij treba omogućiti aktiviranje procesa u kojima sudionici postaju protagonisti na objema razinama prevladavajući tako stav pasivnosti koji ih često karakterizira tijekom frontalnih načina poučavanja. S tim u vezi Mezirow (2016: 1) piše: „Učimo drukčije kada to radimo čineći nego kada to radimo da bismo razumjeli ono što nam se pripočava. Refleksija nam omogućuje da ispravimo iskrivljenja u našim uvjerenjima i pogreške u rješavanju problema.” Ta refleksija uključuje rekonstrukciju, opisivanje, imenovanje i uređenje iskustava, kako bi se postiglo usidrenje ideja kojima se osoba koristi da bi opravdala svoje djelovanje (Contesini, 2016), a kao takva ona je preduvjet transformacijskog učenja. Davanje vrijednosti promišljanju o iskustvu znači osim toga prevladavanje tradicionalne odvojenosti između teorije i prakse.

Laboratorij kao sredstvo aktivnog učenja pretpostavlja sudjelovanje subjekta koji se bavi nekom aktivnošću i proživljava iskustvo koje mu je važno, a ono je intencionalno povezano s ishodima formativnog procesa. Učenje se događa kada subjekt uspostavi prislan odnos s aktivnošću, tj. kada je prisvoji kognitivno, emocionalno i tjelesno. „To znači

da nema aktivnosti ili iskustva bez subjekta i da nema subjekta bez iskustva ili aktivnosti. Laboratorij sažima i savršeno predstavlja ovu unatražnu dinamiku: subjekt-aktivnost-subjekt.” (Cristofori, 2017: XVII) Iz te dinamike ne bi trebala biti izostavljena teorija (sadržaj učenja), štoviše, ona postaje „sudionicom” dinamike laboratorija posredstvom vještog planiranja, organiziranja, ostvarivanja i vrednovanja procesa iskustvenog učenja (Tablica 8).

1. PLANIRANJE	IZGRADNJA FORMACIJSKOG PUTA
Definiranje cilja	Identificirati ishod učenja.
Izbor prekretnice u razvoju kompetencija	Definirati željeni rezultat procesa učenja, znanja, vještine, i njihove indikatore, te interdisciplinarne veze.
Analiza odabrane jezgre učenja	Definirati konceptualnu strukturu odabrane jezgre. (Koncepti – Sadržaji – Stavovi)
Izbor zadataka	Organizacija rada na zadatku.
Opis rada u laboratoriju	Provođenje aktivnosti i realizacija zadataka koji uključuju dubinska iskustva.
2. ORGANIZIRANJE	IZGRADNJA FORMACIJSKOG PUTA
Mentalni prostor	Definiranje i ovladavanje postupcima koji će se prevesti u zadatke. Strukturiranje zadatka usmjerenog na aktiviranje sudionika, konačnog rezultata i redoslijeda radnji.
Fizički prostor	Priprema konteksta i didaktičkih sredstava.
Vrijeme	Definiranje rasporeda vremena.
3. REALIZACIJA	IZGRADNJA FORMACIJSKOG PUTA
Uvod	Aktiviranje kognitivnog i metakognitivnog rasta. Identifikacija predznanja.
Praksa u laboratoriju	Rad na zadatku. Pristup: induktivni, hipotetsko-deduktivni. Istraživanje strategija potrebnih za rješavanje problema. Metoda: dijeljenje, rasprava o postupcima.
Provjere	Razvoj alata kontrole procesa učenja.
4. EVALUACIJA	IZGRADNJA FORMACIJSKOG PUTA
Diskusija	Definiranje metoda za usporedbu dobivenih rezultata.
Samovrednovanje	Definiranje kriterija za samoprocjenu.
Evaluacija	Definiranje kriterija vrjednovanja.

Tablica 8. Metodologija laboratorija od pripreme do vrednovanja (Appari, 2009b)

Proces stjecanja znanja/vještina/sposobnosti u laboratoriju može se organizirati pojedinačno ili kolektivno (Frabboni, 2005). Međutim, laboratorij uključuje aktivan osobni rad. Drugim riječima, postoji složena organska veza između radnog zadatka u laboratoriju i aktivnog učenja sudionika koji uči radeći, stječe mentalne navike, te određene vještine i sposobnosti. Identifikacija ishoda, sadržaja i ostalih elemenata aktivnog učenja trebala bi se temeljiti na kognitivnim i nekognitivnim disonancama sudionika. To uključuje razmatranje o tome ako, kako i kada, te kroz koja odgovarajuća profesionalna posredovanja vremena, mjesta, kvalitete i kvantitete, odnosa, djelovanja i okolnosti, novi aspekti mogu biti implementirani u osobnu ili grupnu povijest sudionika. Iz tih razloga, plan laboratorija mora biti fleksibilan kako bi mogao ciljano i funkcionalno odgovoriti na potrebe formacije sudionika. Zato se danas sve više ističe potreba osmišljavanja odgojno-obrazovnih procesa koji odgovaraju različitim disciplinskim područjima i predispozicijama sudionika (Appari, 2023).

Laboratorijska formacija ne samo da odgovara na suvremene obrazovne potrebe već i priprema sudionike za suočavanje s budućim izazovima, promičući praktične, refleksivne i suradničke vještine. U svijetu koji se stalno razvija i mijenja, sposobnost učenja kroz rad, razmišljanja o vlastitim postupcima i rad u timu temeljne su vještine koje se ovim modelom žele promovirati. Laboratorijska formacija nudi stoga idealan okvir za razvoj spomenutih vještina, pretvarajući istovremeno izobrazbu u smislenu, motivirajuće i životno korisno iskustvo. Upravo stoga laboratorij se sve više tumači kao bilo koja didaktička situacija koja predstavlja karakter aktivnog učenja (Baldacci, 2005). U tom smislu, laboratorij se uzdiže do ranga pedagoške metafore sa snažnim teorijskim i epistemološkim korijenima. U isto vrijeme, on postaje i svojevrsna pedagoška metafora cjeloživotnog učenja (Cristofori i sur., 2017). Razlog je tomu što laboratorij promovira iskustveno učenje, a ono je „generativno” (Pantaleo, 2018: 225), omogućuje „naučiti kako učiti” uključujući sve razine osobnosti, povezujući teoriju i praksu u jednu smislenu cjelinu znanja, sposobnosti i vještina.

Iako postoji suglasje o temeljnim odrednicama laboratorija kao formativnog modela, identitet nekoga konkretnog laboratorija strukturira se s obzirom na prirodu učenja koje se u njemu razvija i vrste procesa koji ga generiraju. Ako uzmemo u obzir spiralnu artikulaciju teorije i prakse, učenje se ne odnosi samo na dekontekstualizirano znanje ili njegove deklinacije, već konvergira u konstrukciji vještina, i to kroz sadržaje, interdisciplinarnе zaplete i vještine koji u laboratoriju nisu predmet učenja same po sebi, već postaju sredstvo u službi suočavanja s određenim situacijama u kojima se trebaju aktivirati kompetencije (Grange, 2006). Upravo stoga o laboratoriju se sve manje govori na „jednoglasan način” (Sultana, 2018: 46). Unatoč tomu, ili možda baš zbog toga, proširilo se uvjerenje da je to model koji može odgovarati potrebama formacije katehetâ kao onih koji bi trebali u svojoj službi pratiti procese preobrazbe osoba i njihova rasta u vjeri (usp. DC 3, 135c, 210, 259).

Adaptacija modela

Danas je laboratorij kao model formacije predložen i u novom *Direktoriju za katehezu* (2020) „kao formacijska praksa u kojoj se vjera *uči čineći*, vrednovanjem proživljenih iskustava, doprinosi i izričaja svake osobe, s ciljem transformacijskog učenja” (DC 135f). Taj prijedlog smješta se u kontekst govora o kriterijima formacije kateheta i direktno je povezan s konstatacijom da je „iskustvo zapravo formacijski laboratorij u kojem je učenje najdublje” (DC 149). Kako se to ističe u spomenutom dokumentu, kateheza zapravo predstavlja „laboratorij dijaloga” (DC 54; Garmaz, 2023) u kojem „oslušivanje potreba

ljudi, pastoralno razlučivanje te konkretna priprema, provedba i vrednovanje putova vjere predstavljaju momente trajnog formacijskog laboratorija za pojedine katehete” (DC 134). Novi *Direktorij* pomiče granicu koja je bila u neku ruku postavljena u katehetskim promišljanjima o laboratoriju kao modelu trajne formacije katehetâ (Borbon i Paganelli, 2016; Sultana, 2018). Budući da se nabraja među kriterijima formacije katehetâ, laboratorij više nije samo jedan od mogućih modela njihove permanentne izobrazbe, on postaje formativna paradigma čije bi karakteristike (laboratorijska didaktika) trebale inspirirati sve oblike kršćanske formacije. Davno je na to uputio papa Ivan Pavao II. (2000: 3) indicirajući na primjere „laboratorija vjere” u Svetom pismu koje je nazvao „laboratorijima ljudskog duha” u kojima se može „doživjeti i postupno sazrijevanje i uvjerenje o vlastitoj privrženosti vjeri”.

Kao što je prethodno izloženo, laboratorij je usmjeren što skladnijoj harmonizaciji teorije i prakse, ali se ona treba realizirati posredstvom iskustva. Zato se u svojim osnovama taj model usredotočuje ne na sadržaje već prije svega na iskustva sudionika i elaboraciju istoga u vidu preobrazbe njihovih referentnih okvira koji su (ili bi mogli biti) disfunkcionalni s namjerom da ih se učini „inkluzivnijima, reflektivnijima, otvorenijima, sposobnijima za razlikovanje i mijenjanje” (Mezirow, 2016: 119). Iako podrazumijeva asimilaciju nekih sadržaja, laboratorij nije „mala” teološka škola, niti metodološki tečaj, već je proces koji integrira razne elemente znanja i iskustva te cilja osposobljavanju za kompetentno djelovanje. Upravo stoga ovaj model privilegira slijed koji polazi od potrebitosti sudionika s obzirom na razne dimenzije njihove katehetske formacije, pruža široki spektar iskustava i njih smatra „teološkim mjestom”, vrednuje rad u skupinama i socijalne oblike učenja, kombinira konkretna iskustva u praksi i trenutke analize tih iskustava, te se nastoji ostvarivati u suglasnosti s temeljnim pastoralnim izborima u kontekstu neke mjesne Crkve (Biemmi, 1999).

Implementacija laboratorijskog modela uključuje neke precizne izbore koji se mogu formulirati u četiri temeljna: a) korištenje sredstava koja pomažu iznijeti na vidjelo iskustva sudionika, njihovu formativnu povijest, te koncepciju kateheze koju imaju; b) uključivanje sudionika kako bi se utvrdili ishodi procesa formacije i svakoga pojedinog susreta; c) ozbiljno praćenje iskustvenog doživljavanja sudionika i susljedne analize iskustava; d) harmonično kombiniranje teorije i prakse kako bi se sudionicima pomoglo razvijati nove sposobnosti i vještine (usp. FCCC 46). U provedbi laboratorijske dinamike važnu ulogu ima voditelj/pratitelj formacije. On treba upravljati procesima koji mogu rezultirati neočekivanim ishodima, te se treba znati nositi s kontinuiranim i nepredvidljivim promjenama.

Slijedeći te opće odrednice, u talijanskome katehetskom kontekstu laboratorij se isprva počeo prakticirati kao metoda trajnog usavršavanja kateheta. Predložena didaktička sekvencija sastojala se od triju etapa: a) projekтивna koja uključuje komunikaciju i analizu vlastitog iskustva ili nekog općenitijeg iskustva, kako bi osobe postale svjesne istoga i zauzele kritički stav o strukturama značenja koje su na temelju tog iskustva oblikovane; b) analitička u kojoj se sudionici susreću s nečim što je drukčije od njihova iskustva, a što bi trebali usvojiti (jer je važno za njihovo svjedočenje i djelovanje); c) transformacijska u kojoj se želi pospješiti interiorizacija vjere⁷⁴ putem iskustvenog učenja (Biemmi, 2006: 10–11).

Prakticiranje formacije prema navedenim etapama urodilo je uvjerenjem o stvarnoj transformacijskoj snazi ovog modela koji zapravo „obuhvaća svemir mentalnih reprezen-

⁷⁴ Biancardi (2006) upućuje na tri procesa koja to mogu pospješiti: a) sudjelovanje u obredima koji su indikatori interiorizacije iskustva vjere; b) moralno ponašanje; c) privrženost vjerskoj skupini. Ovi su procesi međuvršni, izražavaju, potvrđuju i jačaju vjeru, ali mogu biti i ambivalentni.

tacija subjekata koji se dekonstruira i restrukturira, kroz proces promjene. To je formacija koja se ostvaruje ne akumulacijom, već sve većom sviješću i transparentnošću. Čini ljude progresivno svjesnima, realnima, uključivima s obzirom na stvarnost s njezinim ograničenjima, uravnoteženima, savitljivima, sigurnima, a istovremeno otvorenima.” (Biemmi, 1999: 39) Osim toga, utvrđeno je da laboratorij ima i brojne druge prednosti (koje su ujedno i zakonitosti funkcioniranja laboratorija). Kao eksperimentalna radionica u kojoj se iskustveno uči nije prostorno ograničen na učionicu i frontalno oblikovanje susreta; nije usmjeren na učitelja, niti opterećen sadržajem, već se usredotočuje na sudionike i njihovo kreativno rješavanje dilema/poteškoća/problema; interdisciplinarno je usmjeren; karakterizira ga personalizirano praćenje razvoja vještina i sposobnosti sudionika u njihovu praktičnom suočavanju s novim iskustvima i njihovom razradom; pospješuje razvoj timskog rada i zajedništva u Crkvi; proširuje perspektive i vještine za život u pluralističkom kontekstu (Frabboni, 2005; Paganelli, 2002; Sultana, 2018). Time je još jednom potvrđeno uvjerenje kako je „formacija u kojoj se vješto izmjenjuje teorija s praksom uvijek vrlo učinkovita” (FCCC 45). Međutim, nakon deset godina iskustva, jasno se upozorilo na činjenicu da laboratorij, u svojoj originalnoj zamisli, ne iscrpljuje sve sadržaje formacije za katehetsku službu, te da se treba kompletirati s drugim oblicima formacije koji se tiču „kompetencija koje se odnose na znanje o temeljnim sadržajima kršćanske vjere” (Biemmi, 2006: 8). Ova konstatacija zahtijevala bi dužu teorijsku elaboraciju u koju ovdje ne možemo ulaziti više od onoga što je već rečeno ili će se istaknuti u osvrtu na konceptualnu referenciju metodološkog pristupa. Samo ćemo podsjetiti da je ovdje riječ o najdelikatnijem momentu laboratorijske didaktike u kojem, kao što je prethodno istaknuto, teren strukturiranja teorije postaje upravo praksa (De Bartolomeis, 1978: 253, prema Certo, 2022: 184–185).

Favoriziranje laboratorijske didaktike ne znači potpuno isključivanje transmisiona metodologije. No, u svrhu njezine ispravne uporabe u modelu laboratorija potrebno je adekvatno primijeniti fundamentalna metodološko-didaktička načela „learning by doing” te „problem solving” i „cooperative learning”. To su temeljni elementi laboratorijske metode koja u svojoj cijelosti treba sadržavati: a) konkretno, participativno djelovanje temeljeno na ključnim i jasno definiranim operacijama (učenje kroz rad); b) prisutnost problematičnih elemenata o kojima mora postojati nekoliko vjerojatnih hipoteza rješenja o kojima treba raspravljati (rješavanje problema); c) poštovanje vremena učenja što pretpostavlja i usvajanje znanja na kojem će se temeljiti istraživački rad; d) personalizaciju ishoda formacije i putova učenja što uključuje podjelu sudionika u skupine prema stilovima i ritmovima i/ili interesima (suradničko učenje) njihova učenja.

Da bi personalizacija bila stvarna, a ne samo *flatus vocis*, potrebno je „prevladati barem dvije stare paradigme” kako tvrdi Margiotta (2013: 35). Prva se odnosi na dvostruki, neprimjereni redukcionizam prema kojem se misli: a) bilo koji metodološki put svima je jednako primjeren, bez obzira na različite kognitivne stilove, osobne karakteristike itd.; b) cijeli intelektualni život osobe u osnovi je teorijska aktivnost, bez obzira na aristotelovsku lekciju koja podsjeća na vječnu neodvojivost teorijske sfere od praktične sfere. Druga paradigma koju treba prevladati je ona koja i danas dodjeljuje primat školskom gledištu (kršćanske) formacije, prema kojem se znanje stječe na udaljenosti od partikularne empirijske osnove i egzistencijalne uključenosti. Budući da je navedene paradigme teško nadvladati, u kontekstu formacije katehetâ danas se preferira govoriti o „ublaženom laboratoriju” u kojem se više prostora daje frontalnoj pouci koja se onda kombinira s modulima osmišljenim prema laboratorijskoj dinamici u kojima se „neki asimilirani elementi provjeravaju i

prerađuju s obzirom na komunikaciju vjere” (Biemmi, 2011: 66). Laboratorij stoga ostaje metodološka perspektiva, ali se on provodi i predlaže u modificiranoj verziji. Međutim, laboratorij danas nije više samo model. On se u Crkvi prepoznaje i kao teološka kategorija (Rosito, 2019), mjesto eksperimentiranja, ali i reforme koja se ostvaruje u onoj mjeri u kojoj uključuje mnoštvo oblika, procesa i konteksta učenja koje „nije rezultat obrazovanja, već slobodnog sudjelovanja u smislenom okruženju” (Illich, 2012: 45).

Mogući metodološki pristup

Istaknute orijentacije trebale bi se realizirati posredstvom određenoga metodološkog pristupa koji bi mogao, u najboljoj mogućoj mjeri, odgovoriti zahtjevima formacije katehetâ u današnjem vremenu. Crkva je po tom pitanju veoma otvorena za prihvaćanje svih onih prijedloga, ili elemenata metodoloških pristupa, koji nisu u suprotnosti s evanđeljem (usp. ODK 148). U povijesti kateheze ostvarena su glede toga različita iskustva, a danas se postavlja pitanje kako promovirati nova, tj. adekvatnija suvremenom trenutku. Time se ne želi reći da treba napustiti svu baštinu prošlosti, štoviše, Crkva usmjerava na iskorištavanje funkcionalnih iskustava kršćanske formacije koja bi mogla poprimiti novo ruho (usp. DC 64; Biemmi, 2018). S obzirom na do sada iznesene aspekte, kriterije, kompetencijski pristup i fundamentalne elemente transformacijskog učenja, može se uputiti na jedan mogući metodološki pristup koji bi mogao pomoći katehetama da se osposobe za kompetentno djelovanje. Riječ je o hermeneutičko-egzistencijalnom pristupu čija je osnova i polazište iskustvo, cilj integracija novih životnih perspektiva, a put ostvarivanja promicanje refleksivnosti (Donati, 2010). On se čini odgovarajućim prijedlogom s obzirom na do sada iznesene teorijske orijentacije u formaciji katehetâ, ali i s obzirom na suvremene naglaske u teorijama transformacijskog učenja kojima je osnova upravo iskustvo.

Iskustveno učenje

Prijenos znanja od učitelja (onoga koji zna) na onoga koji je u formaciji (onoga koji ne zna) najrazvijenija je paradigma učenja (lat. *appreñdere, apprehendere*, doslovno hr. *uzeti*). Sljedeća paradigma, trenutačno najraširenija, želi preokrenuti perspektivu: fokus je usmjeren na učenika, koji treba postati protagonist vlastitog procesa formacije, a mijenja se i uloga učitelja, koji bi trebao biti podupiratelj⁷⁵, moderator (engl. *facilitator*). Najizravnija posljedica ovog trenda jest personalizacija formativnih programa i razvoj aktivne metodologije poučavanja. Ova koncentracija na aktivne procese omogućila je da se fokus proširi na cjeloživotno učenje (*lifelong learning*)⁷⁶.

⁷⁵ „Podupiranje se, dakle, odnosi na promicanje vještina reinterpretacije interakcija ekosustava kao kritičko-refleksivnih itinerara orijentiranih na formuliranje i eksperimentiranje hipoteza djelovanja sposobnima odgovoriti na sve složenije društvene potrebe, kreativno kombinirajući pritom materijalne i nematerijalne resurse, individualne talente i kolektivnu maštu, kako bi se proizvele transformacije koje istovremeno utječu na subjekte i njihov životni kontekst.” (Galeotti, 2020: 363)

⁷⁶ Postoje mnoge ključne riječi koje su predložene kako bi se ocrtala ova paradigma. Prisjetimo se nekih od njih: *active learning, experiential learning, discovery learning, workplace learning*, također (s više metodološkog stajališta) *action learning, problem based learning, metaphoric experiential learning*, ili čak (kada treba naglasiti ulogu dodijeljenu skupini osoba koje pohađaju isti tečaj) *collaborative learning, cooperative learning* i sl.

„Opće značajke ove konstruktivističke paradigme, primijenjene na obrazovanje odraslih, dobro su poznate: ona postulira, ako ne napuštanje, onda drastično smanjenje frontalnih lekcija u korist drugih načina obuke u kojima je moguće da učenici postanu protagonisti specifičnih iskustava; riječ ‘poučavanje’ (povezana s tradicionalnim modelom transmisivskog poučavanja koji se koristi u obrazovnim ustanovama) zamjenjuje se riječju ‘učenje’; uloga učitelja postaje sekundarna kako bi se napravilo mjesta za osobe (različito nazvane) koje preuzimaju funkcije ‘podupiratelja učenja’, čime se učenicima vraća odgovornost za njihovo učenje.” (Mattalucci, 2010: 1)

Paradigma o kojoj je ovdje riječ uključuje vrlo različite metodološke pristupe koje povezuje usmjerenost na iskustvo (Serbati, 2011).

Učenje „kroz” i „iz iskustva”

Formacija odraslih odvija se u različitim situacijama ili kontekstima, formalnim i neformalnim.

Procesi učenja, koji se pritom pokreću, a tumače se kao transformacijski, mogu se potaknuti reflektivnim „sredstvima” koja navode osobe do toga da postanu svjesne implicitnih i eksplicitnih epistemičkih struktura na kojima se temelje njihove interpretativne prakse te da tako „proizvedu” nove oblike znanja i obrasce značenja koji će usmjeravati njihovo djelovanje. Tako sudjelujući u dijalektičkome formativnom procesu koji se usredotočuje na provjeru valjanosti njihovih shema/pretpostavki značenja, odnosno, znanja, stavova, sposobnosti i vještina koje stoje u temeljima njihova djelovanja, sudionici procesa mogu dosegnuti veću razinu svijesti i osposobljenosti. U metodološkim pristupima koji se u literaturi definiraju kao transformacijski podržava se stoga „učenje iz iskustva” i „učenje kroz iskustvo” – to su termini koji se nekad poistovjećuju iako nisu istoznačni (Romano, 2021).

„Učenje iz iskustva” obuhvaća pristupe koji promiču racionalnu analizu vlastitog iskustva u procesu eksplikacije i kritičke revizije pretpostavki oko kojih se strukturiraju znanja, vještine i sposobnosti. Usmjerenost na učenje iz iskustva uključuje protokole i tehnike suradnje, u kojima se potiču osobe da preispitaju načine na koje uče i konstruiraju „ključeve za tumačenje događaja” (Fabbri i Romano, 2017: 9). Od njih se razlikuju pristupi koji potiču „učenje kroz iskustvo” (*experience-based learning*). Oni uključuju aktivno (su)djelovanje u situacijama koje osoba proživljava u prvom licu. Ono što je zajedničko ovim pristupima jest interes za refleksiju⁷⁷ koja je sastavni dio procesa učenja (Taylor, 2009; Lawson i sur., 2014).

U iskustvenom učenju⁷⁸ pristupi su zapravo komplementarni. Kako ističe Pellerey (2010c), da bi se neki susret, događaj ili situacija mogli nazvati iskustvom, potrebna su

⁷⁷ Moon (2005) navodi osam temeljnih metoda i tehnika kojima se pospješuje učenje refleksijom: a) sustavno bilježenje i procjenjivanje vlastitog iskustva; b) izrada i vođenje portfolija (mape); c) osnivanje grupe podrške; d) akcijsko istraživanje koje služi za (poticanje) organizacijske promjene; e) problemsko učenje u kojemu se osobno iskustvo zamjenjuje konkretnim slučajevima; f) vršnjačko vrednovanje i samovrednovanje gdje se očekuje analiza (osobnih) postignuća te uvjeta u kojima su ostvarena; g) osobni razvojni plan koji dolazi nakon vrednovanja te se na temelju njega određuje operativni plan za ostvarivanje napretka u područjima koja su se pokazala slabijima; h) supervizija koja donosi podršku u razvoju, a pruža je osoba koja je stručna za određeno područje, ali nije član grupe.

⁷⁸ Iskustveno učenje razvija se 40-ih godina 20. stoljeća kao tehnika grupnog treninga za rješavanje međurasnih i vjerskih izazova, a 50-ih je postalo tehnika za poticanje učinkovitog vodstva u grupnom radu. Poslije se rabilo u obrazovanju odraslih za promicanje samoaktualizacije i određenih društvenih promjena, a danas kao opća teorija učenja (Seaman i sur., 2017).

najmanje dva elementa: afektivni (emocionalna angažiranost) i kognitivni (promišljanje o doživljenom). Afektivni se element odnosi na emocionalnu reakciju, a kognitivni se odnosi na pokušaj razumijevanja zašto je do nje došlo kao i njezina značenja. Iskustveno učenje u kojem se kombiniraju ovi elementi može imati dvostruki učinak: a) osobni rast u vještina, znanju i sposobnostima povezanim s nekom djelatnošću; b) progresivna percepcija osobne vrijednosti koja se pripisuje toj aktivnosti (Pellerey, 2010e). Iskustvo, dakle, ne znači jednostavno biti uključen u neki oblik aktivnosti. Ono poprima svoje puno značenje kada postane objektom promišljanja i kada ga subjekt svjesno prisvoji kako bi shvatio njegovo značenje, a to zahtijeva slušanje sebe, vlastitih emocionalnih dojmova i rad na kognitivnim elaboracijama (Mortari, 2004).

Chiosso (2009) tvrdi kako u procesu transformacijskog učenja odrasla osoba može preformulirati vlastite okvire značenja kada god se za to „pojave” dostatni razlozi, pa je stoga veoma važno osigurati uvjete kako bi se mogli pokrenuti kognitivni i motivacijski postupci pronalazanja novih načina razmišljanja i djelovanja (Mezirow, 2016). U primjeni iskustvenog učenja glavno je pitanje stoga kako pokrenuti proces preobrazbe. Prethodno je izloženo kako bi početak tomu mogla biti „dezorijentirajuća dilema” (Mezirow, 2003). Međutim, studije o transformacijskim teorijama naglašavaju kako jedan događaj, iskustvo, ili situacija nisu određujući za pokretanje procesa kritičke revizije nečijih pretpostavki koje bi onda rezultirale transformacijskim učenjem (Marsick i Neaman, 2018; Eschenbacher, 2020). Uključeno je mnogo više čimbenika koji mogu potaknuti, pratiti i usmjeravati ispitivanje onih interpretativnih struktura, kulturno prenesenih i jezično organiziranih, koje odrasli imaju tendenciju primjenjivati u stvarnosti. Potrebna je stoga višedimenzijaska vizija složenih međusobno povezanih sustava odnosa, situacija, materijalnih i nematerijalnih čimbenika i ograničenja koji doprinose pokretanju i razvoju procesa kritičke revizije, vrednovanja i transformacije nečije perspektive značenja (Gherardi, Houtbeckers, Jalonen, Kallio, Katila i Laine, 2016; Romano, 2021; Fabbri, 2022). Želeći dati doprinos razvoju učenja u toj perspektivi (koju smo prethodno predstavili pod naslovom „cjelovita ekologija”), a ne zaustavljajući se pritom samo na kritikama Mezirowljeve teorije učenja, koje upozoravaju na istaknuti individualizam (Collard i Law, 1989), Fleming (2022) je ustvrdio da se racionalni diskurs mora temeljiti na međuljudskim procesima potpore i priznanja koji grade samopouzdanje, samopoštovanje i samouvažavanje.

„Ovi odnosi uzajamnosti preduvjeti su za samoostvarenje, kritičko promišljanje i transformacijsko učenje. Priznanje postaje osnova na kojoj se temelje komunikacijsko djelovanje, emancipacijsko učenje i društvene promjene. To znači da je transformacijsko učenje najbolje podržano interakcijama koje nisu samo pune poštovanja već i koje eksplicitno prepoznaju individualnu vrijednost svakog pojedinca zajedno s težnjama i željama koje potiču njegovu borbu za priznanjem. Napori za poboljšanje poučavanja, većom upotrebom tehničkih kompetencija, bilo putem internetskih platformi ili u učionicama, ostat će sumnjivi ako nisu dobro utemeljeni u odnosima uzajamnog poštovanja i priznanja.” (Fleming, 2022: 10)

Polazeći od tih osnova, u formaciji je potrebno valorizirati složenu stvarnost intrapsihičkog svijeta osoba i njihova životnog konteksta kako bi proces njihova učenja ostvario svoju svrhu (Lange, 2018; Wessels, 2024). Pritom je potrebno dobro razlikovati odnose koje osoba može uspostaviti sa svijetom prirode od onih koje ostvaruje s Bogom, drugim ljudima ili kulturnim znakovima i simbolima. U tom kontekstu mogu se razlikovati dvije vrste iskustva: ono koje je povezano s percepcijom stvari i osoba, te ono koje je povezano

sa sadržajem komunikacije (Pellerey, 2010e). Prvo predstavlja kontekst koji favorizira ili iskrivljuje tumačenje onoga što se verbalno prenosi. Upravo zbog toga učenje „iz iskustva” i „kroz iskustvo” ne može biti transformacijsko ako se ne ostvaruje kao proces uzajamnog uvažavanja. Samo takva izobrazba ima potencijal za jačanje razvoja identiteta, a to je središnji cilj integralnog procesa formacije koji uključuje sve aspekte osobnosti (spoznaja, čuvstva i volja) i sve dimenzije formacije („biti”, „znati”, „znati učiniti”, „znati biti u” i „znati biti s”).

U tom procesu posebno važnu ulogu imaju akumulirana iskustva. Priče o iskustvima postale su tako primarni „alat” u procesima formacije, usmjeravanja i podrške, jer jasno ilustriraju prvenstvo u individualnom životu i u odgojno-obrazovnoj praksi, potrage za smislom života i uloge pažnje koju ljudi (ne)iskazuju jedni drugima (Atkinson, 2002). U skladu s tim u formativnoj praksi afirmirale su se narativne metodologije (Kaneclin i Scaratti, 1998; Wurdinger i Carlson, 2010; Lamb, 2015; Rossetti, 2023). Pripovijedanje tako postaje mehanizam kroz koji se „stvara” identitet, kao internalizirana i razvijajuća životna priča (Olivieri, 2020). McAdams i Browman (2001: 11) stoga će reći da je „identitet evoluirajući i implicitni narativ o sebstvu, koji rekonstruira prošlost i anticipira budućnost”. U potrazi za inovativnim pristupima znanju, poučavanju i osposobljavanju, pripovijedanje je preuzelo središnju ulogu.⁷⁹ Ono se preporučuje i u suvremenim katehetskim smjernicama s jasnom argumentacijom.

„Jezik pripovijedanja ima intrinzičnu sposobnost uskladiti sve jezike vjere oko svoje središnje jezgre, a to je vazmeno otajstvo. Pospješuje, k tome, iskustveni dinamizam vjere jer uključuje osobu u svim njezinim dimenzijama: čuvstvenoj, spoznajnoj, voljnoj. Stoga je dobro prepoznati vrijednost pripovijedanja u katehezi, jer ono naglašava povijesnu dimenziju vjere i njezino egzistencijalno značenje, tvoreći plodonosno ispreplitanje između Isusove povijesti, vjere Crkve i života onih koji je pripovijedaju i slušaju. Narativni jezik posebno je prikladan za prenošenje poruke vjere u kulturi koja je sve siromašnija dubokim i učinkovitim komunikacijskim modelima.” (DC 208)

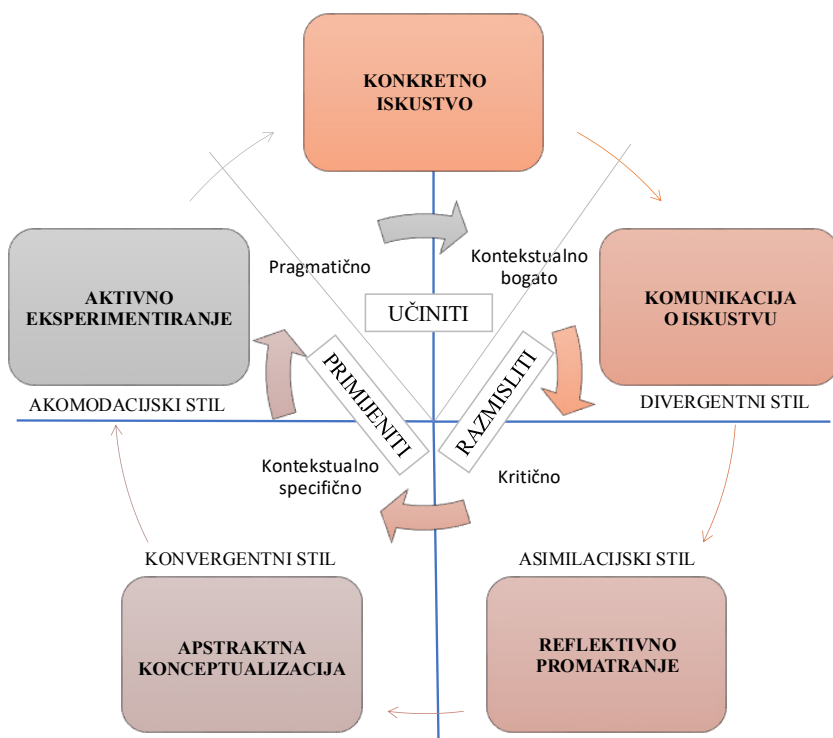
Usvajanje ove perspektive transformacijskog učenja u svrhu promicanja stručne formacije podrazumijeva, dakle, aktiviranje „ciklusa djelovanja, dijaloga i promišljanja kroz kolektivne i suradničke istraživačke procese koji znaju kako povezati teoriju i praksu, istraživanje i sudjelovanje, strogost i relevantnost, konceptualnu koherentnost i utjecaj.” (Fabbri, 2021: 68) Navedena perspektiva dovodi do potrebe razmatranja iskustvenog učenja kao procesa.

Konceptualna referencija

U pripremi odgojnog ili pastoralnog puta temeljenog na iskustvu potrebno je stoga imati na umu neke konceptualne referencije i nužne prijelaze. Polazište je, dakle, proživljeno iskustvo. To je neizostavan početni trenutak u kojem je nužno podržavati svijest o subjektivnom značenju iskustva. U razjašnjenju toga što se dogodilo u kontekstu iskustva treba uzeti u obzir doživljene emocije, njihov intenzitet i vrijednost te ispitati razloge koji stoje u korijenu tih doživljaja. Riječ je o „pretvaranju” događaja u priču s ciljem da se proživljeno učini razumljivim i da dobije osobno značenje. U razmatranju, promišljanju i tumačenju senzacija i ponašanja

⁷⁹ De Agelis i Vitale (2017: 75) tvrde kako je ovo nastojanje, u izvannastavnom i u školskom kontekstu, pogodilo razvoju „prakse osobnog pripovijedanja usmjerene na samousavršavanje, s ciljem pokretanja procesa promjena i novog planiranja koje se može pretvoriti u konkretne rezultate za subjekt u obuci. Kroz narativni pristup [...] namjera je u biti razviti sve adekvatnije i snažnije modele samoizgradnje i ovladavanja oblicima znanja, iskustva i odnosa.”

koja su se pojavila tijekom iskustva, treba se stoga usredotočiti na razumijevanje i dubinu analize. To je oblik interpretacije i rekonstrukcije koji nije automatski i često zahtijeva pomoć posrednika koji znaju voditi narativni dijalog. Samo tako može doći do konceptualizacije, odnosno obrade iskustava, u svjetlu interpretativnih okvira i operativnih orijentacija. Rekonstrukcija i reinterpretacija sebe i svojih prethodnih iskustava trebala bi dovesti do novih znanja i novih modela djelovanja. Uz jasniju i/ili novu perspektivu značenja, razvija se tako pragmatično znanje koje se temelji na procesu dekontekstualizacije i razrade shema ili modela koji imaju općenitiji, apstraktniji karakter. Trebao bi uslijediti prijenos novih interpretativnih shema, odnosno novih perspektiva značenja, i modela djelovanja, razrađenih u kontekstu (re)kontekstualizacija nove situacije ili novog problema (Pellerey, 2010e). Navedeni prijelazi se u biti inspiriraju na teorijama iskustvenog učenja (Kolb, 2015; Pfeiffer i Ballew, 1988) koje uključuju nekoliko faza i stilova učenja (Grafikon 6).



Grafikon 6. Faze i stilovi iskustvenog učenja⁸⁰

⁸⁰ Proces učenja prema Kolbovoj teoriji iskustvenog učenja (KELT) sastoji se od četiri etape: a) konkretno iskustvo, b) reflektivno promatranje, c) apstraktna konceptualizacija, d) aktivno eksperimentiranje (Kolb, 1984: 41). Komunikaciju, u smislu podjele reakcija i zapažanja, kao zasebnu etapu izdvojili su Pfeiffer i Jones (1985). Unutrašnja koncepcija prikaza temelji se na radovima Poláčka (2003: 413–414), Morrisa (2019: 18–19), Akhtara (2020: 63), te Hölznera i Halberstadta (2023: 28). Razlog prikaza peterodijelne strukture odnosi se na prethodno iznesen opis koji donosi Pellerey (2010e) u svrhu pripreme puta formacije temeljenog na iskustvu. Ovdje nije moguće ulaziti u raspravu o potrebi izdvojenosti komunikacije o iskustvu kao zasebne etape. Cilj je bio uputiti na teorijski okvir koji stoji u temeljima moguće crkvene prakse po pitanjima formacije, a s obzirom na to da se KELT razvija u raznim smjerovima (Halberstadt i sur., 2023), unatoč kritikama i nedostacima, može poslužiti i u formaciji katehetâ.

Proces se sastoji od sljedećih etapa: a) konkretno iskustvo – subjekt doživljava praktične situacije, aktivno sudjelujući u nekoj aktivnosti ili stvarnoj situaciji; b) komunikacija – osoba prenosi prve dojmove o iskustvu; c) reflektivno promatranje (analiza) – pojedinac ulazi u proces analize iskustva; d) apstraktna konceptualizacija – prva reflektivna zapažanja rabe se za formuliranje apstraktnih koncepata i teorija kroz koje subjekt nastoji razumjeti principe i zakone koji upravljaju iskustvom, razvijajući tako teorijsko razumijevanje koje se može primijeniti i na druge situacije; e) aktivno eksperimentiranje (aplikacija) – pojedinac je u stanju primijeniti nova znanja u novim stvarnim situacijama čime se ponovno pokreće ciklus učenja. U posljednjem koraku dolazi do generalizacije u kojoj se apstrahira konkretno iskustvo i prepoznaju temeljni principi iz kojih se mogu „izvući” nove implikacije za djelovanje. Te se implikacije mogu aktivno testirati kako bi mogle poslužiti kao vodiči u stvaranju novih iskustava. Aktivnim eksperimentiranjem ti se principi isprobavaju u novim situacijama stvarnog života. Kao rezultat ovog posljednjeg koraka u ciklusu učenja, konkretna iskustva ponovno postaju moguća i time započinje drugi ciklus učenja. Teorija, zapravo, naglašava ulogu iskustva u procesima učenja, tvrdeći da se „znanje stvara transformacijom iskustva” (Kolb, 1984: 38), a transformacija iskustva provodi se refleksijom o istome (Cunliffe i Easterby-Smith, 2017).

Prema Kolbu (1984, 2015), ciklus učenja moguće je započeti u bilo kojoj etapi, npr. od poučavanja apstraktnih koncepata (npr. teorija), koji se onda u praksi testiraju aktivnim eksperimentiranjem, a time postaju konkretno doživljeni. Najvažnije je da se sve etape dovrše i da odražavaju ono što je stvarno doživljeno. Samo tako uvidi stečeni iz iskustva postaju znanje koje se može „prenijeti” u druge situacije. Zbog toga, optimalna ulazna točka može ovisiti o okruženju za učenje, ali i o različitim stilovima učenja koje pojedinac razvija tijekom života. Oni su smješteni u grafičkom prikazu na osi konvergencije, a to su: a) divergentni stil onih osoba koje preferiraju konkretno iskustvo i reflektivno promatranje, posjeduju sposobnost mašte i stvaranja ideja i iz tog su razloga sposobni organizirati složenost odnosa u sistemskoj viziji stvarnosti; b) asimilacijski stil onih pojedinaca koji preferiraju faze reflektivnog promatranja i apstraktnu konceptualizaciju, koji posjeduju vještine teorijskog modeliranja i odlučuju se za induktivne procese zaključivanja; c) konvergentni stil onih subjekata koji naginju apstraktnoj konceptualizaciji i aktivnom eksperimentiranju, te procesima deduktivnog zaključivanja; d) akomodacijski stil onih osoba koje preferiraju aktivno eksperimentiranje i konkretno iskustvo u procesu učenja, koje intuitivno i odmah rješavaju probleme i znaju upravljati hitnim slučajevima (Gooden, Preziosi i Barnes, 2009: 58). Biti svjestan osobnog stila učenja je korisno, ali to ne znači da se ne može učiti i na druge načine ili da preferirani stil ostaje isti tijekom cijelog života (Poláček, 2003).

„Iskustveno učenje je proces izgradnje znanja koji uključuje kreativnu napetost između četiri načina učenja koji odgovaraju kontekstualnim zahtjevima. Ovaj proces je prikazan kao idealizirani ciklus učenja ili spirala u kojoj učenik ‘dodiruje sve osnove’ – doživljavanje, razmišljanje, razmišljanje i djelovanje – u rekurzivnom procesu koji reagira na situaciju učenja i ono što se uči.” (Kolb, 1984: 194)

Teorija KELT definira, dakle, učenje kao kontinuirani proces transformacije koji se ostvaruje kao rezultat kombinacije dviju dijalektički povezanih aktivnosti: a) shvaćanja iskustva, bilo da je riječ o konkretnom iskustvu ili apstraktnoj konceptualizaciji; b) transformacije iskustva, bilo da je riječ o reflektivnom promatranju ili aktivnom eksperimen-

tiranju. „Iskustveno učenje tako prekida s doktrinom bihevizma, koja se temelji na mehaničkom procesu učenja u kojem su ishodi, rutine i pružanje ‘pravog’ odgovora na svaki podražaj dominantni ciljevi učenja.” (Hözlner i Halberstadt, 2023: 28) Iako kritiziran, zbog određenog pojednostavnjenja načina učenja i velikog oslanjanja na iskustvo; nedostatka empirijske osnove; pitanja tumačenja onoga što se točno podrazumijeva pod „konkretnim iskustvom” u procesima učenja; moguće nedostatne kohezije etapa učenja; potreba za uvažavanjem komplementarnih znanja; pitanja jesu li odnosi među etapama možda dvosmjerni, a ne samo jednosmjerni, „podcjenjivanja” društvene interakcije u izgradnji znanja i sl. (Seaman, 2008; Schenck i Cruickshank, 2015; Wallace, 2018; Morris, 2019); Kolbov ciklus iskustvenog učenja postao je najutjecajniji model ili, kako ističu Seaman, Brown i Quay (2017: 3), „najjasniji izraz” teorije iskustvenog učenja.

Naime, Kolbov ciklus promiče stjecanje vještina osobnim eksperimentiranjem, omogućujući da se učinkoviti tečajevi obuke osmisle za određenu skupinu sudionika na temelju željenog stila učenja. On stoga nudi vrlo korisne elemente za razumijevanje pedagoškog potencijala iskustvenog okruženja u formativnim ponudama (Rossetti, 2023). To dokazuje i činjenica da su se posljednjih godina istraživanja teorije iskustvenog učenja (KELT) više nego učestvovala, i to u mnogim područjima kao što su npr. menadžment, obrazovanje, informacijske znanosti, psihologija, medicina, sestrištvo, računovodstvo i pravo; što predstavlja obnovljeni interes i pozornost na primjenu ove teorije u formalnim obrazovnim okruženjima, posebno u visokom obrazovanju (Morris, 2019).

Središnji postulat transformacijskog učenja – iskustvo, poprima sve veću važnost i u religijskoj pedagogiji (Fossion, 1990). Teorija iskustvenog učenja prepoznaje se i u osnovama jednoga konkretnog metodološkog pristupa koji se već afirmirao u području religijske pedagogije, a koji bi mogao, u kombinaciji s inspirativnim modelom kršćanske formacije, tj. dinamikama koje karakteriziraju formaciju prema konstitutivnim elementima starokršćanskog katekumenata, poslužiti formaciji kateheta u naše vrijeme. Time bi polaznicima formacije mogla biti „osigurana” stvarna iskustva i učenje „iz iskustva” i „kroz iskustvo”, elementi koji konstituiraju transformacijsku izobrazbu i stjecanje osnova za buduće kompetentno djelovanje u katehetskoj službi.

Hermeneutičko-egzistencijalna metodologija

Na teorijskom nivou, hermeneutika⁸¹ može ponuditi formaciji ideju procesa učenja koji nije mehanički, već interaktivan, egzistencijalan, specifičan i jedinstven, dok na operativnoj razini, može biti korisna za promišljanje obrazovnog odnosa kao komunikacijskog čina koji stavlja ljude, njihove priče, slušanje i dijalog u središte. Za hermeneutičku pedagogiju, akcija i reakcija, poučavanje i učenje čine mrežu ili, točnije, međuljudsku „igru” u kojoj je važno „poznavanje vlastitih granica, zajednička komunikacija, tumačenje i razumijevanje, iskustvo prolaska i prelaska praga između jednog svemira značenja i drugog, prema kriterijima višestrukog horizonta složenih sustava značenja i kodova koji se u nedogled pozivaju na druge kodove.” (Salmeri, 2016: 67) U religijskoj pedagogiji i katehatici riječ je o nastojanju povezivanja i tumačenja ljudskog iskustva s vjerskim činjenicama (usp. ODK 153).

⁸¹ Izraz potječe od grčke riječi *hermeneia* s dvostrukim značenjem: ‘izraziti, komunicirati i tumačiti’. Otuda izvorna kvalifikacija hermeneutike kao „umjetnosti interpretacije” (Trenti i Romio, 2006).

„Riječ je o korelaciji koja se ostvaruje u ‘napetosti’ susreta Boga i čovjeka, odnosa između kršćanske objave i čovjekova iskustva, vjere i povijesti, vjere i života, objavljenе i predane istine i njezinog ostvarenja u povijesnoj situaciji učenika. [...] Navedeni suodnos nije lako dosljedno i skladno provesti jer nije posve jednostavno dovesti u neposrednu vezu životnu situaciju učenika i objavu, koliko god su one sjedinjene u vjerskim iskustvima na kojima počiva tradicija vjere. [...] Riječ je o kreativnoj vjernosti koja poštuje, njeguje i oslanja se na kršćansku tradiciju, zapisanu i življenu, ali je u isto vrijeme osjetljiva prema traženju novog govora vjere i ostvarenju novih načina življenja vjere.” (HBK, 2003: 12)

Upravo zbog poteškoća koje su se sve više očitovale u primjeni načela korelacije, početkom 90-ih godina prošlog stoljeća započelo je razdoblje kritičke, čak i skeptične prosudbe tog principa (Zalar, 2005). Taj je princip bio dugo dominantan, iako je, prema nekim autorima, često u praksi zapravo bila riječ o „skrivenoj ontološkoj agendi” (Pollefeyt, 2008: 13). Kako je društvo postajalo sve više pluralno, postupno se shvatilo da korelacija (kao religijsko-pedagoško načelo) otežano funkcionira (Biemmi, 1996). Drugim riječima, ustanovljeno je da antropologija više ne jamči automatski prečac do teologije i da ispravna iskustvena analiza stvarnosti više ne vodi do automatskog prepoznavanja relevantnosti i posljedičnoga egzistencijalnog i vjerskog odobravanja vjerske istine. Možda je to i stoga, tvrdi Mendl (2018), što princip korelacije nikada nije razvijen u smjeru sveobuhvatne didaktičke metode.

Ako se temeljna „struktura religijsko-pedagoškog rada [...] sastoji u nastojanju sučeljavanja teoloških uvida o hermeneutici vjere s empirijskim pretpostavkama o pedagogiji vjere, i to na način da se iz toga sučeljavanja mogu utemeljiti preporuke za praksu religioznog odgoja i izgradnje vjere” (Garmaz, 2005: 290), to se nastojanje u suvremenom kontekstu treba više otvoriti egzistencijalno-hermeneutičkoj pedagogiji (Nanni, 2008b; Cicatelli, 2023). U nastojanju da se ponudi pristup koji bi možda više mogao odgovarati zahtjevima odgoja u vjeri u suvremenom svijetu, Trenti je ponudio hermeneutičko-egzistencijalni metodički pristup koji za postulat uzima izvornu suglasnost između autentičnoga ljudskog iskustva i kršćanske vjere.

„Specifičan religiozni odgojni postupak vodi dakle prema transcendenciji; ali da bi bio povezan sa sveukupnim govorom o učenju, susret s transcendencijom ne razlikuje se i nije alternativa susretu s iskustvom u njegovoj ljudskoj ozbiljnosti. Štoviše, susret s transcendencijom nastoji proučiti ljudsku ozbiljnost u njezinoj sveukupnoj dubini, kako bi je ozdravio od nestalnosti koja joj prijete. Pod tim uvjetom religija se ispravno smješta uz druge discipline koje istražuju čovjekov život, žele ga razumjeti i predlažu njegovo potpuno vrednovanje.” (Trenti, 2003b: 145)

Produbljujući tu temeljnu intuiciju kroz studij (Trenti, 1991; 1999; 2001; 2003; 2004; 2008b; Trenti i Romio, 2006.) i eksperimentiranje (Romio, 2009; Trenti, Maurizio, Romio, 2014; Romio i Chiodini, 2015), Trenti je razvio pedagoško-didaktički model koji je nazvan *didattica ermeneutico-esistenziale* – DEE (hermeneutičko-egzistencijalna didaktika). Model se i dalje razvija u Centru istraživanja i formacije *Ermeneutica Esistenziale Zelindo Trenti* (CeRFEE Zelindo Trenti) koji, uz druge publikacije, izdaje časopis po nazivom *Ermes education. Una rivista per comprendere il cambiamento.*

Teorijski okvir

U kontekstu „hermeneutičkog zaokreta” (Geffrè, 2001; Trenti, 2002) koji je obilježio i religijsku pedagogiju na početku 21. stoljeća, hermeneutičko-egzistencijalni pristup postupno se nametnuo kao instrument teološke (Lombaerts i Pollefeyt, 2005; Bissoli, 2023) i religijsko-pedagoške konfrontacije (Trenti i Romio, 2006; Diana, 2021). U tom modelu korelacija kao teološko i religiozno-pedagoško načelo ostaje važna, ali ne i odlučujuća, jer konačni ishod procesa učenja ovisi o mnogim korelacijama koje se mogu uspostaviti u traženju odgovora na egzistencijalna pitanja do kojih subjekt dolazi u procesu učenja (Trenti, 2003a). Zadaća je evangelizatora i zajednice vjere općenito potaknuti to produbljivanje vrtloga pitanja, koja vode do onih na koje odgovore može u konačnici dati samo evanđelje (Gatti, 1976).

U osnovi ovoga metodološko-didaktičkog postupka nalazi se optimistično antropološko polazište, karakteristično za katoličku pedagogiju, prema kojem je ljudsko biće u biti hermeneutičko biće (Pollefeyt, 2020b), pa se stoga naglasak stavlja na nužnost „prijelaza od tumačenja teksta na tumačenje osobnog iskustva” (Trenti i Romio, 2006: 193). U središtu je, dakle, istraživanje postojanja kako bi se u njemu „pronašao” Bog (Trenti, 2007). Međutim, ljudsko je iskustvo višestruka stvarnost, a veza između iskustva i tradicije (kršćanske) u suvremenom je društvu sve labilnija. Hermeneutička religijska pedagogija stoga nastoji razviti i podržati procese i metode koji potiču uspostavljanje mnoštva mogućih korelacija između ljudskog iskustva i religijskih tradicija/znanja/usmjerenja, kako bi pomogla pojedincima da oblikuju svoj identitet u suvremenome pluralističkom društvu (Pollefeyt, 2008). Hermeneutičko je učenje, dakle, oblik učenja koji se ne odriče svojega hermeneutičkog konteksta, međutim, polazište više nije kršćanska tradicija kao takva, već često kontradiktorna tumačenja stvarnosti koja stvaraju tzv. hermeneutička sjecišta (Pollefeyt, 2020a). Njih možemo usporediti s prije spomenutim dezorijentirajućim dilemama. Ona se rješavaju u procesu obrazovne komunikacije u kojoj se traži odgovor na ciljano odgojno pitanje.

„Hermeneutička metodologija nastoji integrirati dimenzije odgoja, formacije i poučavanja, stavljajući dimenziju poučavanja u službu odgojno-didaktičke dimenzije kako bi se mogla postići prvotna svrha odgoja osobe putem njezine formacije. Odgojno pitanje postaje pokretač cijelog procesa oko kojeg se vrte i obrazovanje i formacija.” (Trenti i Romio, 2006: 179)

Ovaj induktivni i tumačeno-životni način poučavanja i učenja koristi se različitim izvorima: prevladavajuća kultura (pluralni kontekst), životna „priča” sudionika i postojeće religijske/ideološke narativne tradicije. Na taj se način želi izbjeći monokorelacija, s jedne strane, i relativizam, s druge strane, jer se smatraju pedagoški neučinkovitim. Unutar ovih krajnosti moguća su, međutim, razna rješenja, pa i nepoželjna. No, to je rizik koji iskustvene metode učenja trebaju prihvatiti, a on se uvelike tiče izražene slobode sudionika.

„Hermeneutički model ima jasan konstruktivistički otisak u sebi zbog naglaska koji daje središnjoj ulozi subjekta i njegovoj aktivnosti u izgradnji znanja, zbog odbacivanja obrazovanja kao unaprijed određenog *a priori* slijeda, zbog njegove blizine stvarnom svijetu i praksi indukcije, a ne dedukcije.” (Trenti, 1991: 7)

Cilj je konstruktivističkog pristupa konstrukcija znanja, a ne njegova reprodukcija. On respektira složenost stvarnog svijeta kroz autentične i kontekstualizirane zadatke temeljene na konkretnim iskustvima, koje treba interpretirati u stvarnim okruženjima učenja. Cilj

nije apstrakcija, već promišljanje o složenoj stvarnosti kako bi se potaknula kooperativna konstrukcija znanja koja vodi promjeni egzistencije (Romio, 2021). Zato se u ovom pristupu nastoji mobilizirati sistemsko razmišljanje i duboko učenje, koje preokreće transmisioni pristup u korist interaktivno-konstruktivističkog pristupa koji privilegira iskustvo posredovano refleksivnošću. „Dakle, pristup u kojem se ‘isprepliću’ tijelo, um, emocije, konteksti i njeguje samoefikasnost i inicijativa.” (Dozza, 2022: 21)

Proces učenja

U procesu učenja nastoji se imati u vidu psihopedagoške i didaktičke konstrukcije koje vide usko povezanima tri aspekta: a) *psihološki razvoj osobe*; b) *društveno-kulturni kontekst*; c) *konstruktivno-suradnički odnos* (Carnevale, 2017: 426–427). Ovi aspekti jasno očituju poveznicu s iskustvenom teorijom učenja Deweyja (1961) prema kojoj se znanje društveno konstruira i temelji se na iskustvima (Roberts, 2003). Ovoj teorijskoj osnovi pridodaje se i teorija Kolba koja se, kao što je izloženo, više zadržava na vanjskim *inputima* potrebnim za razvoj refleksije. Proces učenja ne aktivira se samo zato što je netko proživio određeno iskustvo, već je potrebno osigurati i poticaje u raznim etapama učenja. One se mogu artikulirati počevši od osobnog iskustva preko progresivnih poticaja koji se nude u svrhu sazrijevanja osobe do postizanja organske i osobne rekonstrukcije u obrazovno „zrelom” iskustvu (Di Agresti, 2004). U hermeneutičko-egzistencijalnom pristupu te etape motivirane su vodećim pitanjima, a upravljane sadržajnim doprinosima s kojima se susreću sudionici tijekom procesa učenja. Riječ je, dakle, o svojevrsnome dubinskom čitanju stvarnosti koje se događa intencionalno i pod vodstvom formatora osposobljenog za praćenje hermeneutičkog procesa.

„Osobni i društveni događaji života i povijesti nalaze interpretativno svjetlo u sadržaju vjere; on, s druge strane, uvijek mora biti predstavljen s obzirom na implikacije koje ima na život. Taj postupak pretpostavlja hermeneutičku sposobnost: postojanje, ako se tumači u odnosu na kršćanski navještaj, očituje se u svojoj istini; *kerigma*, s druge strane, uvijek ima spasenjsku i vrijednost punine života.” (DC 196)

Srž hermeneutičko-egzistencijalnog procesa nalazi se u povezivanju prvih dvaju elemenata posredstvom trećega, tj. subjekta sa svim njegovim psihološkim karakteristikama, potrebama za razvojem i razumijevanjem i sadržaja koji bi trebali poslužiti tomu da subjekt u procesu formacije stekne potrebna znanja, vještine i stavove za bolje razumijevanje sebe, drugih i svijeta, te kompetentno suočavanje sa zadacima/problemima/izazovima. Ova dva elementa moraju ostati usko povezana ako se ne želi formaciju učiniti besmislenom i beskorisnom. Učenje bi se trebalo, dakle, kretati u plodnom međudnosu između subjekta i objekta, između egzistencijalno-povijesnog projekta osobe i tradicije, ali naglasak je potrebno staviti na projekt, tj. „na razradu njegova značenja” (Trenti i Romio, 2006: 99). Ovaj pristup, dakle, u prvi plan stavlja subjekte (njihovo egzistencijalno središte) i njihove potrebe za napredovanjem u okviru temeljnoga formativnog programa. Ovaj prioritet odgovara uvjerenju da se potpuni obrazovni uspjeh postiže adekvatnim odgovorom na egzistencijalna očekivanja/probleme subjekta. „Moramo biti svjesni tih problema, ne da bismo doveli u pitanje njihov pravedan temelj ili zanijekali njihove zahtjeve, već da bismo prihvatili njihove pravedne zahtjeve, na razini vjere.” (Pavao VI, 1971: 2)

Proces formacije mora se stoga kontinuirano prilagođavati egzistencijalnoj situaciji sudionika, i to s kreativnom fleksibilnošću, kako bi se došlo do odgovarajućeg i proporcio-

nalnog odgovora na raznolike i promjenjive potrebe njihova sazrijevanja (De Pieri, 2007). Samo će tako disciplinski sadržaji, ukršteni u određenom smislu sa životom imati svoju formativnu vrijednost. Sudionici formacije u tom su procesu zapravo protagonisti vlastite izobrazbe, a ne samo primatelji određenih sadržaja. Oni su ti koji razrađuju odgovore na pitanja, i to na temelju pomno odabranih izvora. Time se osigurava maksimalna personalizacija formativnog procesa, što ne znači da ne treba postojati jedan okvirni plan djelovanja. Bit je u tome da on ne može postati važniji od potreba sudionika i njihovih pitanja koja u sebi nose potragu za smislom. U tom smislu voditelj treba biti spreman na kontinuirano mapiranje kretanja i „opskrbu” sudionika u tijeku trajanja formacije. Osnovno načelo zahtijeva, dakle, primijenjeno poučavanje koje ne polazi od specifičnih sadržaja, već se njima koristi na istraživačkom putu u pretežno konstruktivističko-suradničkom pristupu koji polazi od iskustva (Carletti i Varani, 2005; Callari Galli, Cambi i Ceruti, 2003). Više od unaprijed definirane radnje, formacija je određena upravo nepredvidivošću tih iskustava koje hermeneutička metodologija nastoji pozdraviti promicanjem procesa koji polazi od života kroz obogaćivanje znanja i potrebnih vještina do izgradnje novoga egzistencijalnog stanja osobe u životnom kontekstu (Romio, 2023).

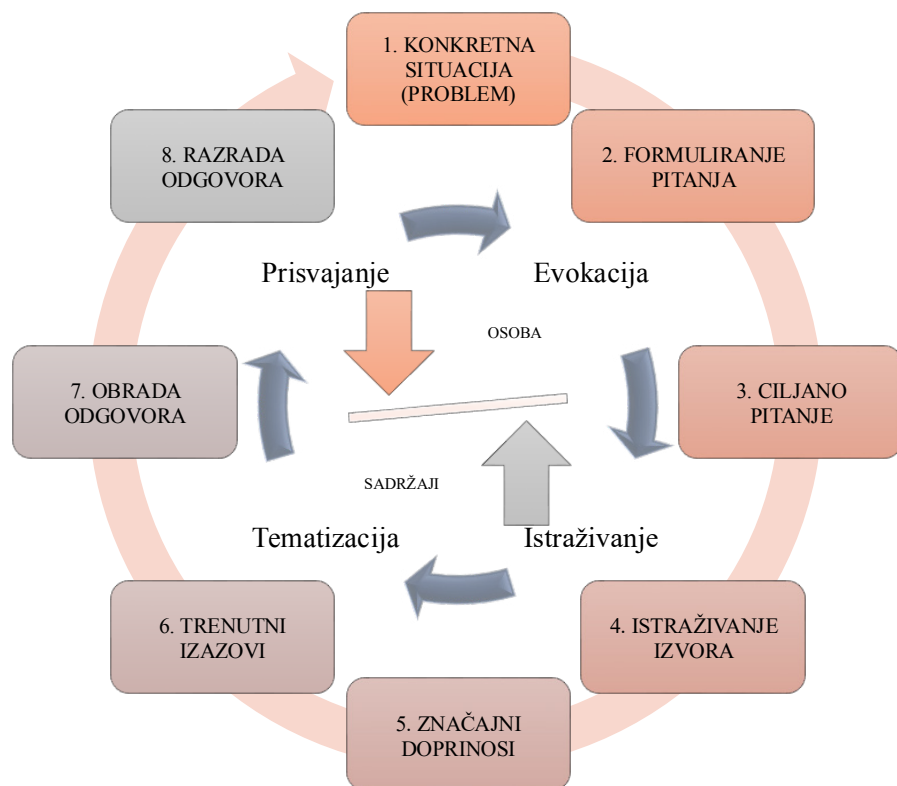
Didaktički postupak

Prema hermeneutičko-egzistencijalnom pristupu formacijski proces slijedi cikličko-progresivnu logiku koja se razvija od početnog pitanja do odgovora koji potiče nova pitanja. „Hermeneutički postupak polazi od subjekta, od pitanja koje mu se nameće i koje treba jasno identificirati. U odnosu na pitanje se opravdava i definira pribjegavanje tradiciji, istraživanjima, čak i sadašnjima; oni se ne preispituju radi njih samih, već s obzirom na odgovor; tako da se u povratku na osobu, u novosti koju joj je istraživanje omogućilo, hermeneutički krug zatvara.” (Trenti i Romio, 2006: 102) Riječ „novost” skriva zapravo sadržaj, tijek i ishod procesa učenja. Zatvaranjem hermeneutičkog kruga ulazi se zapravo u novo egzistencijalno stanje.

„Na području religioznog izbora novost se sastoji u tome da Bog u stjecištu tog procesa ne ostavlja prostor za razočaranje niti dopušta skretanja koja su sama po sebi zanimljiva: malo-pomalo se nameće kao jedini na koga se postojanje usredotočuje. Priviknutost na Boga postaje prisni odnos: štoviše, postaje obzorje u pozadini kojega se preispituje i provjerava mnogostrukost situacija. I na razini unutarnjeg vrednovanja ocrtava se isti hermeneutički preokret: od sigurnosti i povjerenja u stvarnost koju se može dohvatiti osjetilima prelazi se u sigurnost i povjerenje u transcendentni svijet.” (Trenti, 2003b: 149)

U svrhu toga progresivnog hoda predloženo je slijediti nekoliko koraka (Grafikon 7). Kao što je vidljivo u grafičkom prikazu, na oprečnoj strani iskustva nalaze se značajni doprinosi (ponuđeni izvori/sadržaji) s kojima se sudionici formacije ne susreću odmah, već nakon niza koraka u kojima se odvijaju četiri temeljna procesa: a) *evokacija* (pokretanje motivacije za učenje, iznošenje egzistencijalnih pitanja, identificiranje odgojno-obrazovnog pitanja); b) *istraživanje* (pokreće se usporedba sa sadržajem kako bi se stekli interpretativni alati); c) *tematizacija* (razvoj vlastite interpretacije ciljanog pitanja zahvaljujući radu na sadržajnim izvorima, te usporedba interpretacija); d) *privajanje* (provedeni put učenja preispituje se, vrednuje, usvaja se nova vizija i otvara novi krug).

Hermeneutički krug nadahnjuje se na doprinosima Heideggera i Gadamera (Trenti i Romio, 2006; Trenti, Maurizio i Romio, 2014), a hermeneutički proces polazi od egzistencijalne situacije sudionika koja se analizira različitim alatima kako bi se uočila „područja” u kojima se mogu pojaviti ona pitanja koja razbijaju „koru” očitog i banalnog. Potom je potrebno definirati pitanje koje se nameće iz iskustava; to jest, bit će potrebno pratiti osobu i njezine sumnje/pitanja/dileme koje su na neki način pedagoško, ali i teološko „mjesto” koje potiče osobu na razvoj. Ta granica nejasnoće i/ili neznanja koja postoji u svakoj konkretnoj egzistencijalnoj situaciji mora pronaći izraz, u obliku pitanja (formuliranje pitanja). Na taj će se način dati glas onim očekivanjima koja svatko njeguje u dubinama i koja, pravilno vođena, mogu učiniti život autentičnim. Provokacije koje su se pojavile u konkretnoj situaciji, izražene u pitanjima, pronalaze tumačenje i potpunu formulaciju u tzv. ciljanom pitanju.



Grafikon 7. Hermeneutičko-egzistencijalni postupak učenja⁸²

Uz vodstvo i podršku moguće je, dakle, doći do srži problema, do otkrivanja skrivene strane, nejasno percipirane i ne baš identificirane razine egzistencije. Ciljano pitanje upu-

⁸² Grafički prikaz priređen je prema opisima pedagoško-didaktičkog postupka objavljenima u: Trenti (2003a: 140–150) i Trenti i Romio (2006: 102–108; 193–196).

čuje na ispravan smjer koji upućuje na traganje za odgovorima na egzistencijalna pitanja. U hermeneutičkom procesu pitanje daje uvid u „prostor“ iskustva koji još nije istražen. Pitanje ne rješava još ništa, već budi znatiželju i interes da se dođe do odgovora (Bramilla, 2022). U kontekstu vjerske i kulturne tradicije potrebno je potom pronaći dragocjene indikacije, metodološke kriterije, jezične formulacije koje vode potragu za odgovorom. Podupiratelj procesa mora odabrati relevantnu dokumentaciju iz velikog bogatstva izvora, proporcionalnu resursima sudionika i odgovarajuću s obzirom na ciljano pitanje. Time započinje istraživanje koje se provodi u nizu aktivnosti (što realističnijih, povezanih sa stvarnošću i autentičnim životnim iskustvima) koje odgovaraju iskustvenim, kooperativnim i konstruktivnim modalitetima. Značenje sadržajnih doprinosa mjeri se njihovom sposobnošću da razjasne očekivanja, usmjere na odgovor i protumače značenje osobnoga egzistencijalnog projekta. Doprinosi tradicije (u ovom slučaju kršćanske), čak i ako su razrađeni u prošlosti i povezani s drugim kontekstom i stoga „zamagljeni“, još uvijek su odlučujuća referencija. Razrade koje se provode u interpretativnom radu na dokumentima/sadržajima vjere/tradicije/kulture moraju se mjeriti instancijama prisutnim u iskustvu. Životne situacije imaju svoju istinu, vlastitu dosljednost koja osobu nadmašuje, ali se oblikuju kada se istražuju u svojim najskrivenijim komponentama. Nova osjetljivost sazrela u susretu sa sadržajima trebala bi se moći izraziti upravo stoga jer daje smisao početnoj situaciji. Ne ponavljaju se definicije koje su donijeli drugi, ali se stvaraju izrazi koji čine nejasnu i slojevitost stvarnost bližom, razumljivijom unatoč svim izazovima koje očituje ili skriva. Nakon toga slijedi put razrade odgovora, suočavanja sa sadržajima, sve dok se ne konstruiraju mogući i bitni odgovori za osobni rast i sazrijevanje. To nisu samo pojmovi koje treba dodati onima kojima je osoba već ovladala, već novo stanje osobe do kojeg treba doći. Konačan odgovor, kojim se zatvara interpretativni proces. Konačno tumačenje otkriva put kojim se prošlo, promjenu koja se dogodila. Hermeneutički krug zatvara se novim egzistencijalnim stanjem postignutim kroz proces razrade. Međutim, nova provokacija sadržana u odgovoru ponovno otvara proces koji donosi nova pitanja i traži nove odgovore. Svaki odgovor, u hermeneutičkom krugu, otvara nova pitanja koja ističu problematične aspekte koji još nisu riješeni, a svako „buduće“ učenje mora uzeti u obzir ono što je već razvijeno ne samo u smislu znanja i vještina već i stavova i vrijednosti, više ili manje internaliziranih sudjelovanjem u događajima, okruženjima, dijalozima, sastancima ili pak sukobima (Pelerey, 2010d).

Tijekom procesa učenja sudionici trebaju postati svjesni trostruke hermeneutike: tradicije (sadržaja), trenutačnog konteksta i sebe kao subjekta (Bowie, 2016; Aldridge, 2018). Integracija tih triju perspektiva u velikoj mjeri ovisi o kvalitetama formatora. Hermeneutička metodologija kreće se, dakle, u smjeru protagonizma sudionika čiji put učenja treba biti iskustven, personaliziran i fleksibilan, ali ne zato manje jasan, praćen i usmjeravan. „Na konkretnom odgojnom planu jasno je da je riječ o tumačenju unutarnjeg iskustva: izoštravanja sposobnosti tumačenja i traženja odgovora koji mogu pripremiti autentičnu religioznu raspoloživost.“ (Trenti, 2003b: 148) Upravo je to danas zadatak katehetâ koji bi trebali služiti u kontekstu u kojem se ništa više ne može pretpostaviti, a da bi se mogli suočiti s tim, i mnogim drugim izazovima, trebali bi i sami biti formirani u navedenim sposobnostima. U tome im u procesu formacije na pomoć trebaju biti formatori kao i cijela kršćanska zajednica.

Formatori katehetâ

Temeljni je zadatak formatora⁸³ pomoći sudionicima transformacijskog procesa učenja da u potpunosti budu svjesni svih etapa kroz koje prolaze (Mezirow, 2009). Taj se zadatak artikulira u niz susljednih imperativa koji se odnose na planiranje, organiziranje, usmjeravanje, potpomaganje i vrednovanje procesa učenja. Njega treba realizirati uporabom profesionalne metode (hipoteza, promatranje, interpretacija, intervencija, evaluacija) i poštovanjem specifičnoga metodološkog pristupa kojeg u ovom slučaju nalaže tijekom hermeneutičkog kruga. Formatori trebaju biti osposobljeni za kompetentno suočavanje sa zadatcima i izazovima koje taj metodološki pristup uključuje.

Uloge formatorâ

U logici formacije koju predlaže hermeneutičko-egzistencijalni pristup, tim formatora trebao bi biti u stanju pratiti složene procese induktivnog učenja. Metodologija koju pretpostavlja hermeneutički krug nije svediva na neke jednostavne tehničke postupke vođenja i vrednovanja. Ono najdublje što se događa u tom procesu ostaje u svakom slučaju skriveno i nepredvidivo (Romio, 2016). Formator je pozvan definirati i dekodirati ono što je moguće, i to s pogledom u budućnost i u prošlost, kako bi osigurao „konsolidiran proces učenja” (Pinnock, 2004: 42). Indikatori napretka u tom procesu trebaju biti određeni u skladu s razlikom koju je subjekt ostvario između ulaznih i izlaznih kompetencija. Tu će razliku biti lakše procijeniti ako se dobro identificira polazišno stanje, radni zadatak i kriteriji evaluacije. U skladu s tim zadatak formatorâ artikulira se u tri momenta: planiranje, ostvarivanje i vrednovanje (Tablica 9).

Planiranje procesa učenja započinje analizom stanja u kojem se sudionik formacije nalazi. Ono se može procijeniti prema opisu područja djelovanja (budućeg) katehete u određenom kontekstu. Bez ove prethodne analize nedostaje utvrđivanje specifičnih formativnih potreba, što dovodi do neizbježnog izbora generičkih postupaka koji nisu plodonosni. Analiza treba uputiti na prioritete formativnog postupka. „Na isti način na koji govorimo o kristocentrizmu u prenošenju sadržaja, tako je potrebno razmišljati o formaciji oko konkretnih operativnih vještina, a ne o formuliranju tečajeva i predmeta koji ne uspijevaju stvoriti jedinstvo u vlastitoj prezentaciji.” (Meddi, 1998a: 68)

Područje iskustva koje identificira egzistencijalno stanje osobe u formaciji i njezine specifične formativne potrebe karakteriziraju brojni elementi. Odabir kvalifikacijskog elementa uvest će red u različita pitanja koja se mogu pojaviti i istovremeno će usmjeriti proces učenja prema jasnom i ciljanom pitanju, dok odabir preciznog iskustva na kojem će se intervenirati zahtijeva dodatno pojašnjenje područja intervencije tijekom samog procesa. Potom je nužno odrediti vodeći formativni motiv u skladu s kojim se odlučuje intervenirati. Prije konačne formulacije motiva bit će prikladno napraviti usporedbu s normativnim dokumentima (univerzalni, nacionalni, biskupijski, župni itd.) koji se odnose na identitet katehete i propise povezane s područjem njegove (buduće) službe. Usporedba će omogućiti provjeru relevantnosti

⁸³ „Formatorom smatramo svakoga tko se profesionalno bavi pospješivanjem procesa učenja i promjena, prema jednom intencionalnom, racionalnom i uključivom planu. Veza između pojma formator i učenje izričito ukazuje na relacijski ili kontekstualni karakter procesa formacije. Formacija nije radnja koja se može obaviti bez obzira na uključenost s obzirom na rezultat, koji se sastoji u prelasku subjekta, iz jednog početnog stanja u drugo konačno.” (De Vito, 2010: 44)

PLANIRANJE	OSTVARIVANJE	VREDNOVANJE
definiranje odgojnog pitanja	svijest o motivirajućem pitanju	obavljanje zadatka provjere
planiranje etapa učenja	formulacija ciljanog pitanja	primjena kriterija
definiranje ishoda učenja	organizacija procesa	vrednovanje rezultata
zbor zadatka i organizacija rada	rad na predloženim izvorima	utvrđivanje razina kompetencija
elementi provjere i vrednovanja	razrada odgovora	potvrđivanje kompetencija

Tablica 9. Uloge formatorâ u hermeneutičko-egzistencijalnom procesu učenja (Romio, 2016: 8)

odabrane formativne teme s regulatornim indikacijama kao i njezinu ispravnu elaboraciju u kontekstu plana formacije. Potom je nužno naznačiti faze kroz koje osoba treba proći, te razraditi ishode formacije. Na tim osnovama identificirat će se radni zadatak koji mora biti autentičan, odnosno mora uputiti na stvarnu situaciju problem/izazov s kojim se jedan kateheta redovito suočava. Formator će odabrati: sadržaje, materijale, metode i sredstva koja su korisna za rješavanje zadatka te će naznačiti vrijeme i organizaciju rada. Faza planiranja završava navođenjem načina provjere i vrednovanja procesa.

Faza ostvarivanja procesa formacije sastoji se u rješavanju autentičnog zadatka koji se temelji na formativnom pitanju/potrebi. Sudionici bi trebali prije svega, biti upoznati s tijekom rada i postati svjesni procesa koji je pred njima kao i njegova značenja kako bi bili motivirani slijediti predviđeni put. Motivacija općenito proizlazi iz izazova suočavanja s egzistencijalnim pitanjima. Formator treba voditi i usmjeravati formulaciju tih pitanja prema definiranju odgojnog pitanja (tzv. ciljano pitanje) koje ima snagu motivirati uključenost sudionika sve do formulacije bitnog i uvjerljivog odgovora koji je kadar mijenjati početno egzistencijalno stajalište/pogled/djelovanje. Definiranjem tog pitanja započinje proces rada na izvorima. Svrha je zadatka ovladati resursima za razvoj kompetencije i znati kako pronaći odgovor na neko sljedeće slično pitanje/izazov/dilemu. Zadatak se rješava osobno ili zajednički razradom relevantnih materijala koje je formator pomno odabrao i ponudio s ciljem konstruiranja odgovora na ciljano pitanje. Radeći na izvorima, sudionici se fokusiraju na one resurse koji će im biti potrebni za formuliranje odgovora, pri tome svaka pogreška može postati koristan pokazatelj za (pre)usmjeravanje istraživanja i puta učenja koji pospješuje interiorizaciju „novog” pogleda/aspekta/sadržaja. Formatori se uključuju u ovaj dio procesa kao „katalizatori” u svijesti da autentično ostvaruju svoju crkvenu službu ne samo u priopćavanju i dijeljenju sadržaja vjere i temeljnih iskustava kršćanstva već i u omogućavanju svojim sugovornicima da je prisvajaju i osobno izražavaju.

„Kateheta-katalizator prikladan je i osobito koristan u vrijeme kada se u katehezi pažnja manje posvećuje sadržaju, a više osobi koju treba povezati s Gospodinom i kršćanskom zajednicom, prepoznajući bitnu ulogu osoba uključenih u odgojni odnos, čija su sloboda i odgovornost neophodan preduvjet za njihovo ljudsko-kršćansko sazrijevanje.” (Montisci, 2015: 25)

Naposljetku, dolazi faza vrednovanja koja se sastoji od rješavanja zadataka, kojima se mjeri, vrednuje i potvrđuje rezultat procesa učenja. Stvarna razina kompetencije može se provjeriti samo obavljanjem novog zadatka. Autonomna realizacija novoga autentičnog zadatka, drukčijeg, ali sličnog onomu u fazi ostvarivanja, moći će razjasniti je li osoba sposobna dati odgovor na egzistencijalni problem koji je sličan onomu za koji se tražilo rješenje tijekom procesa njezine formacije. Zadatci će morati uključiti stvarne osobe s kojima bi kateheta trebao raditi u realnim uvjetima, jer samo tako može doći do izražaja njegova kompetencija. Autentično vrednovanje, za razliku od tradicionalnog vrednovanja, vrednuje proces i koordiniranu upotrebu znanja, vještina i sposobnosti, ali nikada ne može biti globalno vrednovanje osobe. U evaluaciji će se trebati primjenjivati pokazatelji i identificirati razine kompetencija prema određenim kriterijima. Rubrika početnog vrednovanja olakšat će prepoznavanje razine kompetencije koju je netko postigao tako da će i to biti jedan od kriterija procjene. Na kraju procesa, postignuta razina kompetencije trebala bi se ovjeriti dokumentom koji se može čuvati u portfelju vještina. Tako je moguće pratiti formacijski put osobe sve do završetka procesa njezine formacije (Trenti i Romio, 2006; Romio, 2016).

Vještine formatorâ

Očito je da zahtjevi opisanog procesa nadilaze mogućnosti jednog subjekta. Riječ je o potrebi timskog pristupa formaciji u svim fazama, od planiranja do evaluacije. Timski pristup formaciji, zasnovan na visokoj razini profesionalnosti i stalnoj međusobnoj komunikaciji, osigurava integritet i uspješnost formacije (De Vito, 2010). U svakom slučaju, kada osoba primi mandat formiranja kateheta obvezuje se slijediti smjernice crkvenog vodstva i obnašati svoju službu u duhu zajedništva (usp. GC 36). Time formatori postaju snažna i sigurna referencija s motivacijskog gledišta i s gledišta vođenja procesa učenja i ustrajnosti u službi. Riječ je o razvijanju odnosa koji olakšavaju planiranje, aktivaciju i razvoj učenja koje se u velikoj mjeri temelji na iskustvu i na određenom pristupu promišljanja o njemu.

Postojanje skupine formatora katehetâ pretpostavlja nekoliko stvari: a) vjerovanje u model formacije koji je odabran i smatra se da odgovara stvarnim potrebama i personalnim resursima; b) stvarno vjerovanje u suodgovornost i stoga sposobnost stvarnog dijeljenja, povjerenja, spremnosti na preispitivanje, slušanja i dijaloga; c) vjerovanje u sposobnost ljudi da preuzmu odgovornost; d) hrabrost riskiranja što također znači prihvaćanje pogrešaka i mogućih neuspjeha (Busnelli i Cursi, 2010: 113).

Cilj skupine formatora nije samo postići dogovor o ciljevima, aktivnostima i ulogama, već i podijeljena vizija o tome kako uspostaviti proces transformacije u skupini i s onima kojima su poslani služiti. Na taj način planiranje uključuje niz koraka koji vode prihvaćanju poziva na obraćenje mentaliteta i aktivno stavljanje sebe u službu transformativne i preobražavajuće (evanđeoske) vizije života i djelovanja. U logici transformacijskog učenja prvotni je naglasak stavljen na zajedništvo i poziv koji određuje viziju budućnosti kojoj misija katehetâ treba služiti. Polazeći od ove integrativne osnove, može se razmišljati o koracima formuliranja i ostvarivanja zajedničkoga transformacijskog plana za što je potrebno „puno situacijske inteligencije, empatije, intuicije i praktične mudrosti” (Vojtáš, 2018: 45).

Svaki od formatora pozvan je stoga sa svojim kolegama (braćom i sestrama u vjeri) nastojati opravdati spomenuta „vjerovanja” te stvarati adekvatno odgojno okruženje koje potiče angažman, promiče razmišljanje i olakšava osobne procese učenja „kroz iskustvo” i iz „iskustva”.

„Formacija stoga mora napustiti statične arhitekture koje su nekritički umetnute u sva područja u kojima se obavlja katehetska služba i mora poprimiti takvu dinamiku da je učini vrlo interaktivnom i sposobnom za dijalog sa subjektima u formaciji.” (Soreca, 2013: 9)

Vještom kombinacijom podrške, stimulacije i upravljanja grupnom dinamikom, prije svega kao pratitelj, formator tako stvara uvjete za duboko i transformacijsko učenje. Ništa manje bitna nije njegova uloga u planiranju i evaluaciji procesa. Navedene etape procesa, odnosno uloge formatorâ (planiranje, praćenje, vrednovanje) iako različite, zapravo su komplementarne. Navedeno upućuje na potrebu posjedovanja nespecifičnih vještina (temeljne kompetencije) i nekih specifičnih. Posljednje se obično dekliniraju oko triju sastavnica koje formator mora imati da bi mogao obaviti zadatke povezane s nekom specifičnom formacijom: a) terenska komponenta (dobro poznavanje organizacije omogućuje da formacija bude primjerena okruženju u kojem se odvija); b) komponenta metode (poznavanje i korištenje adekvatnih metodičkih modela i metodoloških pristupa); c) komponenta sadržaja (tehnička kompetencija, ali i određena strast, povezana sa specifičnim područjem djelovanja). Teren-sadržaj-metoda tri su komplementarne komponente profesionalnosti svakog formatora (Bruscaglioni, 1988: 397, prema De Vito, 2010: 45). Spomenuti autor također identificira tri vrste vještina formatorâ: a) osnovne vještine (dijagnoza situacije, razumijevanje odnosa, analiza potreba, analiza formalnih struktura, istraživačke vještine, razumijevanje društvene stvarnosti); b) didaktičke vještine (komunikacija, kontrola tjeskobe, kontrolna skupina i međuljudskih procesa, upravljanje odgojno-obrazovnom situacijom); c) menadžerske vještine (djelovanje u organizaciji, ekonomska vizija rada, pregovaranje s klijentima, donošenje odluka, predviđanje i planiranje, identificiranje i pronalaženje potrebnih unutarnjih i vanjskih resursa).

Sličan pogled na vještine onih koji se bave formacijom odraslih donosi Ceriani (1996) ističući one koje se odnose na temeljna disciplinska znanja, vještine i stavove stečene kroz iskustveno učenje; te vještine koje se tiču upravljanja procesom formacije što uključuje sposobnost formulacije i provođenja projekata, poučavanja, usmjeravanja i nadzora učenja koji zahtijevaju pedagošku osjetljivost, socijalne vještine i sposobnosti, emocionalnu osjetljivost i visoku razinu predanosti. Zanimljivo je da spomenuti autor, uz navedeno, ističe potrebu metakvaliteta koje treba shvatiti kao vještine nužne za ostvarenje učinkovitoga formativnog odnosa. Među tim metakvalitetama Ceriani (1996: 137, prema De Vito, 2010: 46) ističe: kreativnost, vještine razmišljanja, vještine učenja, samosvijest, a izdvaja posljednju jer ona izravno utječe na učinkovitost pedagoškog odnosa. U svakom slučaju, nužno je raditi na razvoju strateških vještina kako bi formatori katehetâ mogli djelovati autentično i stručno na temelju izgrađenih perspektiva značenja i vrijednosti. Napor stoga leži u formiranju i identificiranju⁸⁴, s jedne strane, konstitutivnih značajki spomenutih kompetencija (uglavnom teorijski pristup koji se u ovim promišljanjima nastojao donekle izložiti), a s druge

⁸⁴ Pri procjeni kompetencija trebalo bi uzeti u obzir tri moguća izvora otkrivanja svojstava kompetencije: a) konačna izvedba neke aktivnosti; b) subjektivna percepcija; c) promatranje ponašanja u značajnim situacijama (Pellerey, 2010b: 84).

strane u identificiranju mogućih oblika otkrivanja tih značajki (koje bi trebalo učiniti s obzirom na različite profile kateheta koje Crkva treba u određenom ambijentu). One bi trebale poslužiti odabiru prikladnih formatora različitih životnih poziva koji su, uz istančan osjećaj za Crkvu i prethodno iskustvo u katehezi, pripremljeni za tu zadaću (usp. GC 27).

Ako bismo sve prethodno spomenute vještine formatora katehetâ htjeli izraziti u ime-ničnom obliku, onda bismo mogli reći da bi on trebao biti kompetentni svjedok vjere, pro-matrač, analitičar, tumač, vizionar, programer, organizator, učitelj, odgojitelj, podupiratelj, poticatelj, komunikator, usmjeravatelj, revizor i voditelj s istančanim darom za razlučivanje jer se stavlja u službu formacije onih koji su pozvani biti u službi osobnog praćenja procesa odgoja u vjeri. O njihovoj se formaciji treba pobrinuti na adekvatan način, jer bez toga nije moguće ostvariti pomake u katehetskoj praksi. Elementi koji su ovdje istaknuti kao kon-stitutivne sastavnice formacije katehetâ trebali bi na isti način biti razmatrani i u odnosu na potrebe planiranja, ostvarivanja i vrednovanja izobrazbe formatorâ katehetâ, jer bi i oni, da se poslužimo rječnikom Schöna (1991: 296), trebali biti „refleksivni praktičari”, ali ništa manje, odnosno prije svega duhovni pratitelji *par excellence*.

„On je k`o stablo zasađeno pokraj voda tekućica
što u svoje vrijeme plod donosi;
lišće mu nikad ne vene,
sve što radi dobrim urodi.”
(Ps 1, 3)

ZAKLJUČAK

Analiza razvoja katehetske službe u postkoncilsko vrijeme uputila je na jednu dinamičnu crkvenu stvarnost koja je 2021. godine kulminirala uspostavljanjem službe katehetâ. Taj proces predstavlja svojevrsnu paradigmu razvoja odnosa laika i zaređenih službenika po pitanju njihova različitog, ali komplementarnog sudjelovanja u Kristovoj proročkoj, svećeničkoj i učiteljskoj službi. Ono što se dogodilo s motuproprijima pape Pavla VI. i pape Franje podsjeća nas na činjenicu da se poimanje službi vjernikâ laika tijekom povijesti nekoliko puta mijenjalo, i to kao odgovor na nove pastoralne potrebe, promijenjenu kulturnu osjetljivost i sazrijevanje eklezioloških vizija. Upravo su to koordinate oko kojih se i danas kreću neki procesi inkulturacije službe katehetâ. Ta bi služba uistinu moga doprinijeti daljnjem razvoju laičkih službi u Crkvi, ali pod uvjetom da ona zaista i zaživi u narodu Božjem u skladnoj suradnji sa zaređenim službenicima. Tomu je preduvjet razjašnjavanje nejasnoća, u odnosu na ostale laičke službe i različite crkvene tradicije, te izradu kriterija i formativnih planova za one katehete koji se toj katehetskoj službi žele posvetiti trajno. Međutim, iako bitna, ta služba nije u žarištu aktualne katehetske problematike u hrvatskom kontekstu koliko je to pitanje formacije župnih kateheta.

Prema principu izomorfizma svatko teži ponavljati odgojni model kojim je odgajan. Zato ne bi imalo nikakvog smisla od kateheta u našim župnim zajednicama zahtijevati da u svojem služenju doprinose procesima odgoja u vjeri i kršćanskoj preobrazbi svojih sugovornika ako im tijekom formacije nije bilo omogućeno susresti se s transformacijskim oblicima učenja. Ono može predstavljati viziju formacije koju se želi ostvariti, no zato je nužan i izbor metodičkog modela kao i konsekventan metodološki pristup. Čini se da je jedan element nužan: o formiranju župnih kateheta morat će se sve više razmišljati u smislu stjecanja odgovarajućih vještina, odnosno sposobnosti aktiviranja, koordinacije i ažuriranja unutarnjih i vanjskih resursa u valjanom i produktivnom odgovoru na različite i sve izazovnije situacije. U formaciji odraslih teži se sve više prema personalizaciji, što ne znači i isključivanje komunitarne dimenzije. Međutim, okvirni plan formacije katehetâ ne može se jasno formulirati, a onda ni adekvatno pokušati realizirati, ako prije svega nisu jasna neka teološko-ekleziološka i katehetsko-pedagoška ishodišta. Dakle, nije riječ prije svega o pitanju materijalnih resursa, iako ni ona nisu nevažna, već o poimanju identiteta i poslanja Crkve, ideje o katehezi, vizije katehetâ i teorijskih osnova formacije koje stoje u osnovama nekoga formativnog plana.

Među katehetačarima danas postoji usuglašeno stajalište da o spomenutim polazištima katehetske formacije trenutačno nema konsenzusa (Meddi, 2024), a to se onda očituje i na praktičnoj razini, osobito kada se analiziraju formativne ponude i prakse koje se čine, u većem broju slučajeva, nekonzistentne u sebi samima i posve „odlijepljene” (Montisci, 2017) od realnih pastoralnih potreba. Tako navedeni aspekti, umjesto da budu olakšavajući horizonti djelovanja, predstavljaju čvorišta koja je potrebno razriješiti kontekstualno, kako bi sadržaji o njima postali podijeljena uvjerenja kojima će se ravnati fundamentalni izbori u planiranju, praćenju, ostvarivanju u vrednovanju formacije. U tome od pomoći mogu biti crkvene smjernice, no katkad i one u sebi sadrže divergentna stajališta zbog kojih nije jednostavno pronaći adekvatna uporišta i temeljna polazišta (Ruta, 2023a), tim više ako se te smjernice uvelike razlikuju od uobičajenih praksi u konkretnoj stvarnosti neke mjesne Crkve.

Tako se, naprimjer, kaže da kateheza ima svoje specifične zadaće u perspektivi (inicijalnog i trajnog) odgoja vjere (usp. OKD 6, 9, 21, 31; ODK 84–86; DC 79–89), međutim, ona danas treba preuzeti i zadaću prvog naviještanja (usp. ODK 62; EG 164–165; DC 260, 261a, 297). Taj pristup, općenito nazvan kerigmatski (usp. DC 66), sa sobom donosi mnoge prednosti, ali može biti i uzrokom mnogih nesnalaženja. Na poseban način zato što se želi opteretiti katehezu zadaćama koje pripadaju i drugim crkvenim službama (Meddi, 2019). Ovdje se ne želi reći da je to akumuliranje zadaća kateheze (usp. DC 75–89, 207, 261) po sebi negativno, ali može biti dezorijentirajuće u vidu donošenja odluka na praktičnoj razini. Zato je važno da se pri osmišljavanju plana formacije za katehete prije svega ima jasnoća o identitetu kateheze za koju se nekoga želi formirati, a što je usko povezano i s vizijom Crkve koja se promiče, i to ne toliko eksplicitno, koliko implicitno, prešutno i svakodnevno. Ako se žele izbjeći nepotrebne zablude, u željenim ishodima formacije katehetâ o navedenim aspektima trebalo bi doći do jasnoće kako bi se mogao ostvariti dosljedan izbor elemenata koje se odlučilo slijediti. Ovo se zapravo tiče prethodnog savjetovanja odgovornih za formaciju katehetâ (usp. ODK 222; DC 93, 111, 116c, 425), te utvrđivanja stajališta koja bi mogla pospješiti sinodalnu preobrazbu Crkve u kojoj bi kateheza mogla/trebala imati bitnu ulogu (usp. DFS 27, 78).

Kako ističu hrvatski biskupi: „Svi smo, i pastiri i vjernici, pozvani uložiti maksimalne napore kako bi djelovanje laika u našoj Crkvi i u našem društvu bilo uzdignuto na razinu veće kompetentnosti, organiziranosti, sustavnosti i gorljivosti. Taj se zadatak neće moći ostvariti bez stalnog učenja i usavršavanja, kao ni bez prikladnog duhovno-molitvenog života i nastojanja oko obraćenja” (ZŽS 127). Izložena promišljanja žele biti skroman doprinos tomu složenom zadatku.

POPIS TABLICA I GRAFIKONA

Tablice

Tablica 1. Biblijska čitanja tijekom obreda uvođenja katehetâ u službu.....	37
Tablica 2. Dodatne zadaće katehete uvedenog u službu	45
Tablica 3. Božje i ljudsko djelovanje u razlučivanju i ostvarivanju poziva.....	63
Tablica 4. Definiranje svrhe formacije kateheta u direktorijima za katehezu.....	65
Tablica 5. Dimenzije formacije i kompetencijska usmjerenost formativnog procesa.....	77
Tablica 6. Kompetencije za 21. stoljeće i njihova futurologijska projekcija	79
Tablica 7. Oblikovanje identiteta prema relacijsko-refleksivnom pristupu	104
Tablica 8. Metodologija laboratorija od pripreme do vrednovanja	137
Tablica 9. Uloge formatorâ u hermeneutičko-egzistencijalnom procesu učenja.....	155

Grafikoni

Grafikon 1. Komplementarni aspekti formacije kateheta	66
Grafikon 2. Dimenzije i koordinate formacije u perspektivi integralne ekologije.....	109
Grafikon 3. Konstitutivni elementi integrirane kompetencije.....	121
Grafikon 4. Četverodimenzijski (4D) okvir kompetencija	122
Grafikon 5. Proces transformacijskog učenja	130
Grafikon 6. Faze i stilovi iskustvenog učenja.....	145
Grafikon 7. Hermeneutičko-egzistencijalni postupak učenja.....	152

LITERATURA

Jeruzalemska Biblija. Stari i Novi zavjet s uvodima i bilješkama iz „La Bible de Jérusalem”, uredili: A. Rebić, J. Fućak i B. Duda (1994). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.

Drugi vatikanski koncil

Drugi vatikanski koncil (72008). *Apostolicam actuositatem. Dekret o apostolatu laika* (18. studenoga 1965.). U: *Dokumenti* (str. 429–481). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.

- *Ad gentes. Dekret o misijskom poslanju Crkve* (7. prosinca 1965.). U: *Dokumenti* (str. 507–584). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- *Christus Dominus. Dekret o pastirskoj službi biskupa* (28. listopada 1965.). U: *Dokumenti* (265–311). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- *Dei Verbum. Dogmatska konstitucija o božanskoj objavi* (18. studenoga 1965.). U: *Dokumenti* (str. 401–428). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- *Lumen gentium. Dogmatska konstitucija o Crkvi* (21. studenoga 1964.). U: *Dokumenti* (str. 77–199). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- *Optatam totius. Dekret o odgoju i izobrazbi svećenika* (28. listopada 1965.). U: *Dokumenti* (str. 335–365). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- *Presbyterorum ordinis. Dekret o svećeničkoj službi i životu* (7. prosinca 1965.). U: *Dokumenti* (str. 586–650). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- *Sacrosanctum Concilium. Konstitucija o svetoj liturgiji* (4. prosinca 1963.). U: *Dokumenti* (str. 3–60). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- *Gaudium et spes. Pastoralna konstitucija o Crkvi u suvremenom svijetu* (7. prosinca 1965.). U: *Dokumenti* (str. 651–816). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- *Gravissimum educationis. Deklaracija o kršćanskom odgoju* (28. listopada 1965.). U: *Dokumenti* (str. 367–390). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.

Ostali dokumenti

Alliance for the Certification of Lay Ecclesial Ministers, Federation of Diocesan Liturgical Commissions, In Word and Witness, National Association for Lay Ministry, National Association of Pastoral Musicians (2018). National Federation for Catholic Youth Ministry National Certification Standards for Lay Ecclesial Ministers, 2018 – 2025, <https://cdn.ymaws.com/www.nalm.org/resource/resmgr/documents/standards_formation/national_standards_2018-2025.pdf>. Pristupljeno 12. kolovoza 2023.

Archdiocesan Commission on the Liturgy (2022). Guidelines for the Institution of Lectors, Acolytes and Catechists in the Archdiocese of Brisbane, <<https://www.liturgybrisbane.net.au/media/ebnp4ndz/guidelines-for-the-institution-of-lectors-acolytes-and-catechists-brisbane-feb-2.pdf>>. Pristupljeno 2. kolovoza 2024.

- Archdiocese of Brisbane (2001). Guidelines for Lay Leaders of Liturgy, <<https://www.liturgybrisbane.net.au/media/1168/guidelines-for-lay-leaders-of-liturgy.pdf>>. Pristupljeno 23. rujna 2024.
- Australian Catholic Bishops Conference (2018). Faithful Stewards of God's Grace. Lay Pastoral Ministers in the Church in Australia, <https://nce.catholic.org.au/images/pdf/Faithful_Stewards_of_Gods_Grace.pdf>. Pristupljeno 13. veljače 2024.
- Benedetto XVI. (2012b). San Giovanni d'Ávila, sacerdote diocesano, è proclamato Dottore della Chiesa universale. Lettera apostolica a perpetua memoria (7 ottobre), <https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/apost_letters/documents/hf_ben-xvi_apl_20121007_giovanni-avila.pdf>. Pristupljeno 19. lipnja 2023.
- Benedikt XVI. (2008). U dijalogu sa svim kulturama zadržati identitet kršćanske vjere. Kateheza na općoj audijenciji (15. svibnja), <https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/hr/audiences/2008/documents/hf_ben-xvi_aud_20080514.html>. Pristupljeno 17. lipnja 2023.
- Benedikt XVI. (2009). *Caritas in veritate. Enciklika o cjelovitome ljudskom razvoju u ljubavi i istini* (7. srpnja). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Benedikt XVI. (2011). *Verbum Domini. Postsinodalna apostolska pobudnica o Božjoj riječi u životu i poslanju Crkve* (30. rujna 2010.). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Benedikt XVI. (2012a). Preobražavajuća snaga vjere. Kateheza na općoj audijenciji (17. listopada), <https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/hr/audiences/2012/documents/hf_ben-xvi_aud_20121017.html>. Pristupljeno 17. lipnja 2023.
- Biskupi Jugoslavije (1983). *Radosno naviještanje Evanđelja i odgoj u vjeri. Temeljne smjernice o obnovi religioznog odgoja i kateheze* (30. rujna). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Biskupska sinoda (2020). *Posebna sinoda za panamazonijsko područje. Amazonija: novi putevi za Crkvu i za cjelovitu ekologiju. Završni dokument* (26. listopada 2019.). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Commissione della Conferenza Episcopale Italiana per i problemi sociali e il lavoro (1989). *La formazione all'impegno sociale e politico. Nota pastorale per i problemi sociali e il lavoro* (1 maggio). Bologna: Dehoniane.
- Commissione teologica internazionale (2018). La sinodalità nella vita e nella missione della Chiesa. Nota preliminare, <https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/cti_documents/rc_cti_20180302_sinodalita_it.html>. Pristupljeno 14. prosinca 2023.
- Commissione teologica internazionale (2020). La reciprocità tra fede e sacramenti nell'economia sacramentale (12 ottobre), <https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/cti_documents/rc_cti_20200303_reciprocita-fede-sacramenti_it.html#>. Pristupljeno 2. kolovoza 2024.
- Conferenza Episcopale Italiana (1970). Il rinnovamento della catechesi (2 febbraio), <https://www.educat.it/documenti/download/Il%20Rinnovamento%20della%20Catechesi_sito.pdf>. Pristupljeno 13. lipnja 2023.
- Conferenza Episcopale Italiana (1977). Evangelizzazione e ministeri. Documento pastorale dell'episcopato italiano (18 agosto), <https://www.chiesacattolica.it/wp-content/uploads/sites/31/2017/02/Evangelizzazione_e_ministeri.pdf>. Pristupljeno 17. lipnja 2023.

- Conferenza Episcopale Italiana (1985). *La formazione teologica nella Chiesa particolare. Nota pastorale delle Commissioni per la dottrina della fede, la catechesi e la cultura e per l'educazione cattolica* (19 maggio). Bologna: Dehoniane.
- Conferenza Episcopale Italiana (2014). *Incontriamo Gesù. Orientamenti per l'annuncio e la catechesi in Italia* (29. giugno). Bologna: Dehoniane.
- Conferenza Episcopale Italiana (2022a). I ministeri istituiti del lettore, dell'accolito e del catechista per le chiese che sono in Italia. Nota ad experimentum per il prossimo triennio (5 giugno), <<https://liturgico.chiesacattolica.it/wp-content/uploads/sites/8/2022/07/13/NotaCeiMinisteri.pdf>>. Pristupljeno 1. srpnja 2023.
- Conferenza Episcopale Italiana (2022b). I ministeri istituiti del lettore, dell'accolito e del catechista per le chiese che sono in Italia. Scheda esplicativa (11 luglio), <https://diocesibg.it/wpcontent/uploads/sites/2/2022/07/NotaMinisteri_SchedaEsplicativa.pdf>. Pristupljeno 14. listopada 2023.
- Conferenza Episcopale Lombarda (2023). Lettori, accoliti e catechisti istituiti. Orientamenti per le Diocesi Lombarde, <<https://catechesi.diocesidicomo.it/wp-content/uploads/sites/16/2023/05/Orientamenti-in-vista-dellistituzione-del-ministero-del-lettore-della-ccolito-e-del-catechista.pdf>>. Pristupljeno 11. rujna 2024.
- Congregazione per il culto divino e la Disciplina dei Sacramenti (2021a). Lettera ai presidenti delle conferenze dei vescovi sul rito di istituzione dei catechisti (3 dicembre), <https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccdds/documents/rc_con_ccdds_doc_20211203_lettera-rito-istituzione-catechisti_it.html>. Pristupljeno 1. rujna 2023.
- Congregatio de Cultu Divino et Disciplina Sacramentorum (2021b). Pontificale Romanum ex decreto Sacrosancti oecumenici Concilii Vaticani II instauratum, auctoritate Pauli PP. VI promulgatum, Francisci PP. cura recognitum. De institutione catechistarum. Editio typica, <https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccdds/documents/rc_con_ccdds_doc_20211203_decreto-rito-istituzione-catechisti_la.html>. Pristupljeno 23. srpnja 2023.
- Congregazione per la dottrina della fede (2016). *Iuvenescit Ecclesia*. Lettera ai Vescovi della Chiesa cattolica sulla relazione tra doni gerarchici e carismatici per la vita e la missione della Chiesa (15 maggio), <https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_20160516_iuvenescit-ecclesia_it.html>. Pristupljeno 23. srpnja 2024.
- Congregazione per l'Evangelizzazione dei Popoli (1993). Guida per i catechisti. Documento di orientamento in vista della vocazione, della formazione e della promozione dei catechisti nei territori di missione che dipendono dalla Congregazione per l'Evangelizzazione dei Popoli (3 dicembre), <https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cevang/documents/rc_con_cevang_doc_19971203_cath_it.html>. Pristupljeno 1. srpnja 2023.
- Consiglio internazionale per la catechesi (1990). *La catechesi degli adulti nella comunità cristiana. Alcune linee e orientamenti* (Pasqua, 1990), <https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cclergy/documents/rc_con_cclergy_doc_14041990_cata_it.html>. Pristupljeno 23. srpnja 2024.

- De Donatis, A., cardinale vicario della Sua Santità per la diocesi di Roma (2022). Lettera ai parroci di Roma, <<https://www.diocesidiroma.it/catechistico/wp-content/uploads/2022/10/Lettera-del-Cardinale-Vicario.pdf>>. Pristupljeno 16. listopada 2023.
- Documento Finale della Seconda Sessione della XVI Assemblea Generale Ordinaria del Sinodo dei Vescovi (2 – 27 ottobre 2024). „Per una Chiesa sinodale: comunione, partecipazione, missione” e Risultati delle Votazioni, (26 ottobre 2024), <https://press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2024/10/26/0832/01659.html#_Toc180798655>. Pristupljeno 28. listopada 2024.
- Giovanni Paolo II (1994). Discorso ai partecipanti alla riunione promossa dalla Congregazione per il clero (22 aprile), <https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/it/speeches/1994/april/documents/hf_jp-ii_spe_19940422_fedeli-laici.html>. Pristupljeno 29. travnja 2023.
- Giovanni Paolo II (2000). XV Giornata mondiale della gioventù. Veglia di preghiera presieduta dal Santo padre (19 agosto), <https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/it/speeches/2000/jul-sep/documents/hf_jp-ii_spe_20000819_gmg-veglia.html>. Pristupljeno 13. prosinca 2023.
- Hranić, Đ., nadbiskup (2021). Zar obnavljati napukle jarbole? Poruka predsjednika Vijeća HBK-a za katehizaciju i novu evangelizaciju na početku školske i katehetske godine 2021./2022., <<https://nku.hbk.hr/2021/08/30/poruka-predsjednika-vijeca-hbk-za-katehizaciju-i-novu-evangelizaciju-na-pocetku-skolske-i-katehetske-godine-2021-2022/>>. Pristupljeno 18. rujna 2022.
- Hrvatska biskupska konferencija (2000). *Župna kateheza u obnovi župne zajednice. Plan i program* (17. rujna). Zagreb: Nacionalni katehetski ured; Zadar: Hrvatski institut za liturgijski pastoral.
- Hrvatska biskupska konferencija (2002). *Na svetost pozvani. Pastoralne smjernice na početku trećega tisućljeća* (15. kolovoza). Zagreb: Glas Koncila.
- Hrvatska biskupska konferencija (2003). *Plan i program nastave katoličkoga vjeronauka u osnovnoj školi, u izdanju*. Zagreb: Nacionalni katehetski ured Hrvatske biskupske konferencije.
- Hrvatska biskupska konferencija (2012). *Za život svijeta. Pastoralne smjernice za apostolat vjernika laika u Crkvi i društvu u Hrvatskoj* (21. prosinca). Zagreb: Glas Koncila.
- Hrvatska biskupska konferencija (2018). „*Da vaša radost bude potpuna*” (Iv 15, 11). *Kateheza i rast u vjeri u današnjim okolnostima* (12. travnja). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Hrvatska biskupska konferencija (2024). Sažetak za Sinodu o sinodalnosti 2021. – 2024. (26. lipnja), <<https://sinoda.hbk.hr/2024/category/dokumenti/232/>>. Pristupljeno 18. travnja 2024.
- Hrvatski sabor (2013). Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (8. veljače), <https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2013_02_22_359.html>. Pristupljeno 7. lipnja 2023.
- Ivan Pavao II. (1990). *Christifideles laici. Apostolska pobudnica o pozivu i poslanju laika u Crkvi i svijetu* (30. prosinca 1988.). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.

- Ivan Pavao II. (1991). *Redemptoris missio. Enciklika o trajnoj vrijednosti misijske naredbe* (7. prosinca 1990). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Ivan Pavao II. (1991). *Centesimus annus. Enciklika prigodom stote godišnjice „Rerum novarum“* (1. svibnja). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Ivan Pavao II. (1994). *Catechesi tradendae. Apostolska pobudnica o vjerskoj pouci u naše vrijeme* (16. listopada 1979.). Pretisak iz Glasa Koncila, br. 24/1979. Zagreb: Nadbiskupski duhovni stol – Glas Koncila.
- Katekizam Katoličke Crkve* (2016). Zagreb: Glas Koncila.
- Kongregacija za bogoštovlje (1987). *Biskupski ceremonijal obnovljen prema odredbi sveopćeg sabora vatikanskoga II. a proglašen vlašću pape Ivana Pavla II.* (14. rujna 1984.) Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Kongregacija za kler (2000). *Opći direktorij za katehezu* (15. kolovoza 1997.). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Kongregacija za kler, Papinski savjet za laike, Kongregacija za nauk vjere, Kongregacija za bogoštovlje i sakramente, Kongregacija za biskupe, Kongregacija za evangelizaciju naroda, Kongregacija za ustanove posvećenog života i društva apostolskog života, Papinski savjet za tumačenje zakonskih tekstova (1998). *Naputak o nekim pitanjima suradnje vjernikâ laikâ u svećeničkoj službi* (15. kolovoza 1997.). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2024). Pravilnik o znanstvenim i interdisciplinarnim područjima, poljima i granama te umjetničkom području, poljima i granama. Narodne novine, 3/2024 (5. siječnja), <<https://www.zakon.hr/cms.htm?id=59278>>. Pristupljeno 21. svibnja 2024.
- Nacionalni katehetski ured Hrvatske biskupske konferencije (2000). Odgovornost i kompetencije župnika u odgoju u vjeri. *Katehetski glasnik*, 2 (2), 110–111.
- Nacionalni katehetski ured Hrvatske biskupske konferencije (2001a). Seminar za pripremu – doškoloavanje župnih kateheta, pastoralnih suradnika – animatora. *Katehetski glasnik*, 3 (1), 95–96.
- Nacionalni katehetski ured Hrvatske biskupske konferencije (2001b). Trajno usavršavanje vjeroučitelja u školi i kateheta u župnoj zajednici. Nova koncepcija i programi u 2001. *Katehetski glasnik*, 3 (1), 177–178.
- Nacionalni katehetski ured Hrvatske biskupske konferencije (2024). Katehetski uredi <<https://nku.hbk.hr/>>. Pristupljeno 13. travnja 2024.
- Nadbiskupijski ordinarijat Đakovo (2008). *Ti si Krist – za nas i za sve ljude. Izjave i odluke Druge sinode đakovačke i srijemske*. Zagreb: Glas Koncila.
- Nadbiskupski duhovni stol (2023). Uputa koju treba obdržavati kod dodjele mandata u Zagrebačkoj nadbiskupiji (28. siječnja). *Službeni vjesnik Zagrebačke nadbiskupije* (1), 43–53.
- National Association for Lay Ministry (2022). Initial Reflections on Antiquum Ministerium and Archbishop Roche's Letter to Presidents of Episcopal Conferences on the Rite of Institution of Catechists, <https://cdn.ymaws.com/www.nalm.org/resource/resmgr/documents/nalm_statement_on_antiquum_m.pdf>. Pristupljeno 2. kolovoza 2023.

- Paolo VI (1970). Discorso ai membri della VI Assemblea generale della Conferenza Episcopale Italiana (11 aprile), <https://www.vatican.va/content/paul-vi/it/speeches/1970/documents/hf_p-vi_spe_19700411_assemblea-cei.html>. Pristupljeno 1. svibnja 2023.
- Paolo VI (1971). Discorso ai partecipanti al 1° Congresso catechistico internazionale (25 settembre), <https://www.vatican.va/content/paul-vi/it/speeches/1971/september/documents/hf_p-vi_spe_19710925_congresso-catechistico.html>. Pristupljeno 18. rujna 2023.
- Papa Francesco (2013a). Omelia per la giornata dei catechisti nell'Anno della Fede (29 settembre), <https://www.vatican.va/content/francesco/it/homilies/2013/documents/papa-francesco_20130929_giornata-catechisti.html>. Pristupljeno 13. travnja 2023.
- Papa Francesco (2013b). Discorso ai partecipanti al Congresso internazionale sulla catechesi (27 settembre), <https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2013/september/documents/papa-francesco_20130927_pellegrinaggio-catechisti.html>. Pristupljeno 11. srpnja 2023.
- Papa Franjo (2013c). *Evangelii Gaudium. Apostolska pobudnica o naviještanju evanđelja u današnjem svijetu* (24. studenoga). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Papa Franjo (2015). *Laudato si'. Enciklika o brizi za zajednički dom* (24. svibnja). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Papa Francesco (2016). Giubileo straordinario della misericordia. Giubileo dei catechisti. Omelia (25 settembre), <https://www.vatican.va/content/francesco/it/homilies/2016/documents/papa-francesco_20160925_omelia-giubileo-catechisti.html>. Pristupljeno 11. travnja 2023.
- Papa Francesco (2018a). Videomessaggio ai partecipanti al Convegno internazionale su „Il catechista, testimone del mistero” organizzato dal Pontificio Consiglio per la nuova evangelizzazione (22 settembre), <https://www.vatican.va/content/francesco/it/messages/pont_messages/2018/documents/papa-francesco_20180922_videomessaggio-catechisti.html>. Pristupljeno 11. srpnja 2023.
- Papa Francesco (2018b). La Chiesa donna e madre. Meditazione mattutina nella cappella della Domus sanctae Marthae (26 gennaio), <https://www.vatican.va/content/francesco/it/cotidie/2018/documents/papa-francesco-cotidie_20180126_chiesa-donna-e-madre.html>. Pristupljeno 12. travnja 2023.
- Papa Franjo (2018c). *Gaudete et exultate. Apostolska pobudnica o pozivu na svetost u suvremenom svijetu* (19. ožujka). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Papa Franjo (2019). *Christus vivit. Posinodalna apostolska pobudnica mladima i cijelom Božjem narodu* (25. ožujka). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Papa Franjo (2020a). *Querida Amazonia – Ljubljena Amazonija. Posinodalna apostolska pobudnica narodu Božjem i svim ljudima dobre volje* (2. veljače). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Papa Francesco (2020b). Udienza ai partecipanti al Congresso internazionale dei catechisti (10 settembre), <<https://press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2022/09/10/0667/01776.html>>. Pristupljeno 13. veljače 2023.

- Papa Franjo (2021a). *Spiritus Domini*. Apostolsko pismo u obliku motuproprija o izmjeni kan. 230 § 1 Zakonika kanonskog prava o pristupanju žena službama lektorata i akolitata (10. siječnja), <<https://ika.hkm.hr/dokumenti/spiritus-domini/>>. Pristupljeno 13. veljače 2023.
- Papa Francesco (2021b). *Lettera al prefetto della Congregazione per la Dottrina della Fede circa l'accesso delle donne ai ministeri del lettorato e dell'accollato* (10 gennaio), <http://www.vatican.va/content/francesco/it/letters/2021/documents/papa-francesco_20210110_lettera-donne-lettorato-accollato.html>. Pristupljeno 11. veljače 2023.
- Papa Francesco (2021c). *Discorso ai partecipanti all'incontro promosso dall'Ufficio Catechistico Nazionale della Conferenza Episcopale Italiana* (30 gennaio), <https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2021/january/documents/papa-francesco_20210130_ufficio-catechistico-cei.html>. Pristupljeno 1. ožujka 2024.
- Papa Francesco (2021d). *Antiquum ministerium*. Lettera apostolica in forma di Motu proprio con la quale si istituisce il ministero di catechista (10 maggio), <https://www.vatican.va/content/francesco/it/motu_proprio/documents/papa-francesco-motu-proprio-20210510_antiquum-ministerium.html>. Pristupljeno 1. ožujka 2024.
- Papa Francesco (2021e). *Ai partecipanti all'incontro promosso dal Pontificio Consiglio per la promozione della nuova evangelizzazione su „Catechesi e catechisti per la nuova evangelizzazione”*, <<https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2021/sep-tember/documents/20210917-nuova-evangelizzazione.html>>. Pristupljeno 6. ožujka 2024.
- Papa Francesco (2022a). *Ministeria quaedam di San Paolo VI*. Messaggio ai vescovi, ai presbiteri e ai diaconi, alle persone consacrate e ai fedeli laici nel cinquantenario della Lettera apostolica in forma di „motu proprio” (15 agosto), <<https://www.vatican.va/content/francesco/it/messages/pontmessages/2022/documents/20220815-messaggio-ministeria-quaedam.html>>. Pristupljeno 7. rujna 2023.
- Papa Francesco (2022b). *Discorso ai partecipanti al Congresso internazionale dei catechisti* (10. settembre), <<https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2022/sep-tember/documents/20220910-congresso-int-catechisti.html>>. Pristupljeno 10. rujna 2023.
- Papa Francesco (2023a). *Catechesi sul Discernimento*. 14. L'accompagnamento spirituale (4. gennaio), <<https://www.vatican.va/content/francesco/it/audiences/2023/documents/20230104-udienza-generale.html>>. Pristupljeno 19. lipnja 2024.
- Papa Franjo (2023b). *Strast za evangelizacijom: vjernikov apostolski žar*. 7. Drugi vatikanski koncil. 2. Biti apostoli u apostolskoj Crkvi. Kateheza na općoj audijenciji (15. ožujka), <<https://www.vatican.va/content/francesco/hr/audiences/2023/documents/20230315-udienza-generale.html>>. Pristupljeno 11. studenoga 2023.
- Papinska biblijska komisija (2022). *„Što je čovjek?” (Ps 8,5). Putovanje kroz biblijsku antropologiju* (30. rujna 2019.). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Pavao VI. (1967). *Populorum progressio*. Enciklika o razvitku naroda (26. ožujka), <https://csnc.hbk.hr/wp-content/uploads/2020/05/pavao_vi_populorum_progressio.pdf>. Pristupljeno 11. rujna 2023.

- Paulus PP. VI. (1972). Ministeria quaedam. Litterae apostolicae Motu proprio datae disciplina circa primam tonsuram, ordines minores et subdiaconatus in Ecclesia latina innovatur (XV Augusti), <https://www.vatican.va/content/paul-vi/la/motu_proprio/documents/hf_p-vi_motu-proprio_19720815_ministeria-quaedam.html>. Pristupljeno 17. veljače 2023.
- Pavao VI. (1972). Ministeria quaedam. Apostolsko pismo u obliku motuproprija kojim se obnavlja disciplina prve tonzure, nižih redova i podđakonata u Latinskoj Crkvi (15. kolovoza), <<https://ika.hkm.hr/novosti/motu-proprio-ministeria-quaedam/>>. Pristupljeno 18. ožujka 2024.
- Paulus PP. VI. (1972). Ad pascendum. Litterae apostolicae Motu proprio datae quibus nonnullae normae ad Sacrum Diaconatus spectantes statuuntur (XV Augusti), <https://www.vatican.va/content/paul-vi/la/motu_proprio/documents/hf_p-vi_motu-proprio_19720815_ad-pascendum.html>. Pristupljeno 18. ožujka 2023.
- Pavao VI. (1973). Apostolsko pismo Ad pascendum. Nove norme o đakonatu. *Služba Božja*, 13 (1), 66–72.
- Paulus PP. VI (1974). Messaggio per la giornata missionaria mondiale (29 giugno), <https://www.vatican.va/content/paul-vi/it/messages/missions/documents/hf_p-vi_mes_1974-0731_world-day-for-missions-1974.pdf>. Pristupljeno 18. ožujka 2024.
- Pavao VI. (1976). *Evangelii nuntiandi. Apostolski nagovor o evangelizaciji u suvremenom svijetu* (8. prosinca 1975.). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Pontificale Romanum ex decreto Sacrosancti oecumenici Concilii Vaticani II instauratum, auctoritate Pauli PP. VI promulgatum, Francisci PP. cura recognitum. De institutione catechistarum. Editio typica, 2021., <<https://press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2021/12/13/0845/01772.html>>. Pristupljeno 16. prosinca 2021.
- Pontificio Consiglio per la promozione della nuova evangelizzazione (2020). *Direttorio per la catechesi* (23 marzo). Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana; Cinisello Balsamo (Milano): Edizioni San Paolo.
- Rimski misal. Opća uredba iz trećeg tipskog izdanja* (2004). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Rimski obrednik obnovljen prema odluci Svetoga općeg sabora Drugog vatikanskog, proglašen vlašću pape Pavla VI. Blagoslovi* (2007). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Rimski pontifikal obnovljen prema odluci svetog ekumenskog sabora Drugog vatikanskog a proglašen vlašću pape Pavla VI. Službe u Crkvi. Ređenja. Posvete. Zavjetovanja* (1988). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Sala stampa della Santa Sede (2008). XII Assemblea generale ordinaria del Sinodo dei vescovi „La Parola di Dio nella vita e nella missione della Chiesa”, 5 – 26 ottobre 2008. Elenco finale delle Proposizioni. Edizione italiana, <https://www.vatican.va/news_services/press/sinodo/documents/bollettino_22_xii-ordinaria-2008/01_italiano/b37_01.html#Documenti_che_si_presentano>. Pristupljeno 12. lipnja 2023.
- Sinodo dei vescovi (1977). Messaggio al popolo di Dio. 4. Assemblea generale (30 ottobre), <<http://secretariat.synod.va/content/synod/it/assemblee-general/quartera-assemblea-generale-ordinaria--la-catechesi-nel-nostro-tem.html>>. Pristupljeno 23. lipnja 2023.

- Sveti zbor za klerike (1971). *Opći katehetski direktorij* (11. travnja). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Ufficio Catechistico Nazionale della Conferenza Episcopale Italiana (1991). *Orientamenti e itinerari di formazione dei catechisti. Sussidio pastorale*. Bologna: Dehoniane.
- Ufficio catechistico nazionale della Conferenza Episcopale Italiana (2006). *1. La formazione dei catechisti nella comunità cristiana [1982]. 2. Orientamenti e itinerari di formazione dei catechisti [1991]. 3. La formazione dei catechisti per l'iniziazione cristiana dei fanciulli e dei ragazzi [2006]*. Leumann (Torino): Elledici.
- United States Conference of Catholic Bishops (2005). *Co-Workers in the Vineyard of the Lord. A Resource for Guiding the Development of Lay Ecclesial Ministry*, <<https://www.usccb.org/upload/co-workers-vineyard-lay-ecclesial-ministry-2005.pdf>>. Pristupljeno 17. lipnja 2023.
- XVI. Redovna opća skupština biskupske sinode (2023). *Za sinodalnu Crkvu: zajedništvo, sudjelovanje, poslanje. Instrumentum laboris za prvu sesiju (listopad 2023.)*, <<https://sinoda.hbk.hr/2024/category/dokumenti/7-instrumentum-laboris/>>. Pristupljeno 19. svibnja 2024.
- XVI. Redovna opća skupština biskupske sinode (2023). *Sinodalna Crkva u poslanju. Sažeto izvješće s prvog zasjedanja XVI. redovne opće skupštine Biskupske Sinode, 4. – 9. listopada 2023. (28. listopada)*, <<https://sinoda.hbk.hr/2024/category/dokumenti/9-sinodalna-crkva-u-poslanju-sazeto-izvjescje-s-prvog-zasjedanja-xvi-redovne-opce-skupstine-biskupske-sinode-4-9-listopada-2023/>>. Pristupljeno 18. ožujka 2024.
- XVI. Opća redovita skupština biskupske sinode (2024). *Kako biti sinodalna Crkva u poslanju? Instrumentum laboris za drugo zasjedanje (listopad 2024.)*, <<https://sinoda.hbk.hr/2024/category/dokumenti/11-instrumentum-laboris-za-drugo-zasjedanje-sinode-listopad-2024/>>. Pristupljeno 28. kolovoza 2024.
- Zakonik kanonskoga prava proglašen vlašću Ivana Pavla II.* (1996). S izvorima (27. siječnja). Zagreb: Glas Koncila.

Bibliografija

- Akhtar, N. (2020). Challenges Associated with the ERE Cycle as an Andragogy in Pakistan: Experiential Learning Practices. *Pakistan Journal of Educational Research and Evaluation*, 8 (2), 58–72.
- Alberich, E. (2002). *Kateheza danas. Priručnik fundamentalne katehetike*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
- Alberich, E. (2011). Catechesi ed educazione: uno stretto e collaudato rapporto. U: F. Kannheiser-Feliziani (ur.), *Catechei ed educazione: un rapporto possibile e fecondo* (str. 113–127). Leumann (Torino): Elledici.
- Alberici, A. (1999), *Imparare sempre nella società conoscitiva*. Torino: Paravia.
- Alcamo, G. (2019). La vita cristiana come cammino di santità. Rilettura catechetica di Gaudente ed exsultate. *Catechesi*, (3–4), 118–133.
- Aldridge, D. (2018). Religious education's double hermeneutic. *British Journal of Religious Education*, 40 (3), 245–256.
- Alessandrini, G. i De Natale, M. L. (2015). Intorno alla galassia „Competenza”: il lavoro del gruppo SIPED. U: G. Alessandrini i M. L. De Natale (ur.), *Il dibattito sulle competenze. Quale prospettiva pedagogica* (str. 1–19). Lecce: Pensa.
- Ambrose, M. R. (2021). The Amendment in Can. 230 §1: Its Juridical Implications for Women as Lector and Acolyte. *Indian Theological Studies*, 58 (1) 95–119.
- Ambrose, M. R. (2023). Lay ministry of catechist. In Light of the Apostolic Letter Antiquum Ministerium. *Vidyajyoti Journal of Theological Reflection*, 87 (6), 440–457.
- Amherdt, F. X. (2023). The Instituted Ministries of Readers and Acolytes: A Kairos for the Synodality of the Liturgy. *The Person and the Challenges*, 13 (2), 215–223.
- Ančić, N. A. (2003). *Na koncilskog putu. Obnova i posadašnjeje Crkve u pluralnom društvu*. Split: Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Splitu.
- Angori, S. (2001) Professioni educative: quali competenze communi? U: S. S. Macchietti (ur.), *Formazione e professioni educative* (str. 13–69). Roma: Bulzoni.
- Appari, P. (2023). *La didattica laboratoriale. Il sistema dei laboratori come scelta metodologica*, [s. d.]: Samostalno objavljeno.
- Aranci, G. (2002). Il modello catechistico tridentino. U: L. Meddi (ur.), *Diventare cristiani. La catechesi come percorso formativo* (str. 159–166). Napoli: Luciano Editore.
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaele Cortina Editore.
- Ausubel, D. P. (1978). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.
- Babić, M. (2002). „Lex orandi lex credendi” u crkvenoj predaji. *Služba Božja*, 42 (2–3), 103–120.
- Baloban, J. (1998). Izobrazba vjeroučitelja na našim učilištima. *Kateheza*, 20 (3), 183–189.
- Baloban, S. (2013). Znanstveno-nastavni i znanstveno-istraživački instituti – bogatstvo Katoličkoga bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. *Bogoslovska smotra*, 83 (4), 697–721.

- Barbon, G. (2003). *Nuovi processi formativi nella catechesi*. Bologna: Dehoniane.
- Barbon, G. (2004). Il laboratorio come luogo di formazione integrale. *Via, Verità e Vita*, (196), 60–61.
- Barbon, G. (2021). Competenze, metodo, pratiche. U: Istituto di Catechetica della Università Pontificia Salesiana (ur.), *Catechisti oggi in Italia. Indagine Mixed Mode a 50 anni dal „Documento Base”* (str. 232–248). Roma: Libreria Ateneo Salesiano.
- Barbon, G. i Paganelli, R. (2016). *Pensare e attuare la formazione*. Leumann (Torino): Elledici.
- Barghiglioni, E., Barghiglioni, M. i Meddi, L. (2008). *Adulti nella comunità cristiana. Guida alla preparazione di itinerari per l'evangelizzazione, la crescita nella fede e la mistagogia della vita cristiana*. Milano: Paoline.
- Basso, A. (2022). Italy. Four key words for teaching catechism. *Union*, 101 (1–2), 21–22.
- Beckett, D. (2008). Holistic Competence. Putting Judgements First. *Asia Pacific Education*, 9 (1), 21–30.
- Bennett, J. M. (2008). Transformative training. Designing programs for culture learning. U: M. A. Moodian (ur.), *Contemporary leadership and intercultural competence. Exploring the cross-cultural dynamics within organizations* (str. 95–110). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Berger, P. (1994). *Il problema dell'agire morale nell'età del pluralismo*. Bologna: Il Mulino.
- Bergoglio, J. M. – Papa Francesco (2015). *Ai catechisti. Uscite, cercate, bussate!* Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Bertolino, S. (2015). Essere educatore, tra attitudini, formazione e competenze. U: S. S. Macchietti i F. D'Aniello (ur.), *Parole e questioni dell'educazione* (str. 267–290). Fano (PU): Aras Edizioni.
- Biancardi, G. (2006). La catechesi per un atteggiamento di fede maturo. *Catechesi*, 75 (3), 30–41.
- Biancardi, G. i Gianetto, U. (2016). *Storia della catechesi. 4. Il movimento catechistico*, Roma: Libreria Ateneo Salesiano.
- Biasin, C. (2022). Jack Mezirow (1923 – 2014). Educare gli adulti attraverso la trasformazione delle prospettive di significato. U: E. Marescotti (ur.), *Educazione permanente e degli adulti: storia di un'idea. Interlocutori privilegiati e concetti fondativi* (str. 171–186). Torino: UTET Università.
- Biemmi, E. (1996). L'esperienza umana in catechesi. Il problema della correlazione. *Esperienza e Teologia*, (2), 22–33.
- Biemmi, E. (1999). La formazione dei catechisti in Italia. Verso una prassi rinnovata, *Notiziario Ufficio Catechistico Nazionale*, 28 (6), 22–43.
- Biemmi, E. (2006). *Compagni di viaggio. Laboratorio di formazione per animatori catechisti di adulti e operatori pastorali*. Bologna: Dehoniane.
- Biemmi, E. (2011). Il catechista e la sua formazione. Intervento in qualità di responder alla relazione del prof. Pier Paolo Triani. U: *Notiziario Ufficio Catechistico Nazionale*, 40 (3), 61–68.

- Biemmi, E. (2018). Cosa significa oggi instaurare prassi di iniziazione cristiana? *Catechesi*, 87 (4), 2–17.
- Birbes, C. (2012). *Progettare competente. Teorie, questioni educative, prospettive*. Milano: Vita e Pensiero.
- Birbes, C. (2017). Pedagogia, ambiente, pensiero ecologico. U: M. L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice i F. Pinto Minerva (ur.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (str. 75–88). Lecce: Pensa.
- Bissoli, C. (2013). La teologia ermeneutica in prospettiva biblica. U: R. Romio, (ur.), *L'ermeneutica esistenziale. Aspetti filosofici, teologici, psicologici, pedagogici e didattici* (str. 51–72). Torino: Elledici.
- Boffo, V. (2010). La comunicazione formativa: tra ascolto ed empatia. U: S. Guetta (ur.), *Saper educare in contesti di marginalità. Analisi dei problemi ed esperienze di apprendimento mediato* (str. 31–37). Roma: KOINÈ – Centro Interdisciplinare di Psicologia e Scienze dell'Educazione.
- Boffo, V., Del Gobbo, G. i Torlone, F. (2022). Educazione degli Adulti, dalle strategie alle urgenze. In luogo di una introduzione. U: V. Boffo, G. Del Gobbo, F. Torlone (ur.), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi* (str. 7–28). Firenze: University Press.
- Bollin, A. (2013). *Confermali con la tua benedizione. Celebrazioni del mandato e pensieri formativi per gli operatori della catechesi*. Torino: Elledici.
- Bollin, A. i Gasparini, F. (1990). *La catechesi nella vita della Chiesa. Note di storia*. Roma: Paoline.
- Bonometti, S. (2013), *Lavorando s'impara. Riflessioni didattiche sull'apprendimento esperienziale*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bowie, R. (2016). Doing RE hermeneutically. Learning to become interpreters of religion. *RE Today*, 34 (1), 60–62.
- Braga, C. (2023). Il Villaggio per la Terra. Tra educazione agli obiettivi per lo sviluppo sostenibile ed ecologia integrale. *Pedagogia più Didattica*, 9 (1), 144–156.
- Brandani, W. i Zuffinetti, P. (ur.). *Le competenze dell'educatore professionale*. Roma: Carocci Faber.
- Brandolini, L. (1992). *Ministeri e servizi nella Chiesa di oggi*. Roma: Centro Liturgico Vincenziano – Edizioni liturgiche.
- Breuning, W. (1972). La dottrina trinitaria. U: R. Vander Gucht i H. Vorglimler (ur.), *Bilancio della teologia del XX secolo*, vol. III (str. 26–43). Roma: Città Nuova.
- Brkan, J. (1995). Crkvene službe (kan. 145 – 196). *Služba Božja*, 35 (3–4), 211–266.
- Brkan, J. (2014). *Crkvena vlast upravljanja. Porijeklo, sposobnost, suradnja*. Split: Vlastita naklada.
- Brubaker, R. i Cooper, F. (2000). Beyond „Identity”. *Theory and Society*, 29 (1) 1–47.
- Brust Nemet, M. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u sukonstrukciji nastave. *Život i škola*, 30 (2), 79–95.

- Buchta, R. (2022). The catechist in the Church community. A witness of faith and a mistagogue. *Annals of Theology*, LXIX (11), 59–73.
- Bugnini, A (1997). *La riforma liturgica (1948 – 1975)*. Roma: Centro Liturgico Vincenziano – Edizioni liturgiche.
- Busnelli, F. R. i Corsi, G. (2010). *Nuovi educatori. Percorsi di formazione e modelli organizzativi*. Roma: Federazione SCS/CNOS Editore.
- Callari Galli, M., Cambi, F. i Ceruti, M. (2003). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (1999). Dall'addestramento alla formazione: l'evoluzione dell'idea di professionalità. U: F. Cambi i M. Contini (ur.), *Investire in creatività. La formazione professionale nel presente e nel futuro* (str. 17–38). Roma: Carocci.
- Cambi, F. i Orefice, P. (ur.) (1997). *Il processo formativo tra storia e prassi. Materiali d'indagine*. Napoli: Liguori Editore.
- Campagnoli, L. (2010). *Il sacerdozio comune dei battezzati. Bilancio storico e prospettive future*. Roma: Edizioni Apostolato della preghiera.
- Capra, F. (2022). *Le relazioni della vita. I percorsi del pensiero sistemico*. Assago: Aboca Edizioni.
- Carletti, A. i Varani, A. (2005). *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*. Trento: Erickson.
- Carminati, M. (2002). La formazione dei cristiani nella catechesi in „forma di vera scuola”. U: L. Meddi (ur.), *Diventare cristiani. La catechesi come percorso formativo* (str. 167–171). Napoli: Luciano Editore.
- Carrara, P. (2021). Provocazioni ministeriali. Né spartizione, né supplezza. *Teologia*, (46), 147–156.
- Castellucci, E. (2003). Il punto sulla teologia del laicato oggi: prospettive, *Orientamenti Pastorali*, 51 (6/7), 42–84.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Cavalcante, J. A. M. (2024). *Società e ambiente*. Roma: Edizioni Sapienza.
- Cegolon, A. (2008). *Competenza. Dalla performance alla persona competente*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.
- Cencini, A. (2005). Formazione permanente e modello dell'integrazione. *Tredimensioni*, 2 (3), 276–286.
- Cencini, A. (2011). *Formazione permanente. Ci crediamo davvero?* Bologna: Dehoniane.
- Chello, F. (2019). Certificare gli apprendimenti non formali e informali per promuovere la cittadinanza interculturale. U: F. M. Sirignano i P. Perillo (ur.), *La scuola delle culture. Riflessioni pedagogiche situate* (str. 43–54). Lecce: Pensa.
- Chiosso, G. (2009). *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*. Milano: Mondadori.
- Cicatelli, S. (2023). Pensare la pedagogia in prospettiva ermeneutico-esistenziale. U: R. Romio, (ur.), *L'ermeneutica esistenziale. Aspetti filosofici, teologici, psicologici, pedagogici e didattici* (str. 91–140). Torino: Elledici.

- Cimmarusti, C. (2015). Hegel e la dialettica trinitaria tra la Scienza della logica e la fenomenologia dello spirito. U: V. Limone, G. Maspero, C. Moreschini, A. Gatto i V. Cicero (ur.), *Trinità in relazione. Percorsi di ontologia trinitaria dai Padri della Chiesa all'Idealismo tedesco* (str. 283–298). Panzano in Chianti (Firenze): Feeria.
- Ciriello, C. (2023). La formazione dei catechisti. L'importanza della formazione spirituale e della prassi del discernimento per una lettura dei „segni dei tempi”. U: M. Mohorić i M. O. Llanos (ur.), *Novi Direktorij za katehezu. Izazov katehezi i pastoralu danas. Zbornik radova međunarodnog znanstvenog simpozija, Zadar, 24. i 25. rujna 2021.* (str. 145–158). Zadar: Sveučilište u Zadru, Università Pontificia Salesiana, Nacionalni katehetski ured Hrvatske biskupske konferencije.
- Collard, S. i Law, M. (1989). The limits of perspective transformation. A critique of Mezirow's theory. *Adult Education Quarterly*, 39 (2), 99–107.
- Congar, Y. (1973). Intervention. U: Conference épiscopale française (ur.). *Tous responsables dans l'Eglise? Le ministère presbytéral dans l'Eglise toute entière „ministérielle”. Réflexions de l'Assemblée plénière de l'épiscopat [français]* (str. 56–72). Paris: Le Centurion.
- Connell, M. W., Sheridan, K. i Gardner, H. (2003). On abilities and domains. U: R. J. Sternberg i E. L. Grigorenko (ur.), *The psychology of Abilities, Competencies, and Expertise* (str. 126–155). New York: Cambridge University Press.
- Costa, G. i Fglizzo, P. (2015). L'ecologia integrale. *Aggiornamenti sociali*, 66 (8–9), 541–548.
- Costa, M. (2008). Un nuovo rapporto tra formazione e complessità. *Rivista di scienze della formazione e ricerca educativa*, 15 (1), 33–62.
- Costabile, A. (2010). Crisi, scelta e agire sociale nella società contemporanea. *Società, Mutamento, Politica. Rivista Italiana di Sociologia*, 1 (2), 97–108.
- Cristofori, E., Delli Poggi, A., i Serreri, P. (2017). Introduzione. U: E. Cristofori, A. Delli Poggi i P. Serreri (ur.), *Il laboratorio professionale nella formazione. Teorie e metodi*, vol. 1, (str. XIII – XXI). Milano: Casa Editrice Ambrosiana.
- Crnčević, A. (2009). Prezbiteri i vjernici laici dionici istoga svećeništva. O svećeničkoj naravi krštenika. *Živo vrelo*, 26 (4), 2–8.
- Crnčević, A. i Šako, I. (2011). *Pred liturgijskim slavljem. Odgovori na najčešća liturgijska pitanja*. Zagreb: Hrvatski institut za liturgijski pastoral pri Hrvatskoj biskupskoj konferenciji.
- Cunliffe, A. L. i Easterby-Smith, M. (2017). From reflection to practical reflexivity: Experiential learning as lived experience. U: R. Vince (ur.) *Organizing reflection* (str. 44–60). Londona: Routledge.
- Curcio, A. M. (2015). *Saper stare in società. Appunti di sociologia*. Milano: Franco Angeli.
- Čondić, A. (2016). Poslanje vjernika laika u pastoralu nekad i danas. *Crkva u svijetu*, 51 (2), 302–321.
- De Angelis, B. i Vitale, L. (2017). Metodo narrativo e pratiche inclusive. Dalla storia di vita al progetto di sé. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (1), 72–79.
- De Pieri, S. (2007). Orientamento esistenziale: vertice e coronamento dell'attività educativa. *Orientamenti Pedagogici*, 54 (2), 399–408.

- De Sanctis, O. (1986). *L'educazione e il moderno*. Napoli: Liguori.
- De Souza, C. (2002). I modelli post-conciliari del ministero catechistico. U: L. Meddi (ur.), *Diventare cristiani. La catechesi come percorso formativo* (str. 173–183). Napoli: Luciano Editore.
- De Vito, M. (2010). Il profilo professionale del formatore: tendenze e caratteristiche. *Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*, 26 (1), 39–54.
- Del Core, P. (2002). Identità, cultura e vocazione. Percorsi di formazione e di riappropriazione. U: P. Del Core i A. M. Porta (ur.), *Identità, cultura e vocazione. Quale futuro per la formazione in Europa?* (str. 151–183). Roma: Libreria Ateneo Salesiano.
- Del Gobbo, G. (2007). *Il processo formativo tra potenziale di conoscenza e reti di saperi. Un contributo di riflessione sui processi di costruzione di conoscenza*. Firenze: University Press.
- Demetrio, D. (1988). *Lavoro sociale e competenze educative. Modelli teorici e metodi di intervento*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan Company.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo. Una riformulazione del pensiero riflessivo ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2004). *Democrazia ed educazione*. Milano: Sansoni.
- Di Agresti, C. (2004). Potenzialità e debolezze delle professionalità educative. *Orientamenti Pedagogici*, 51 (5), 161–166.
- Di Francesco, G. (ur.) (1998). *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Di Francesco, G. (ur.), (1993). *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base del lavoro che cambia*. Milano: Franco Angeli.
- Di Francesco, G., Roma, F., Giancola, O., Mineo, S., Bastianelli, M. i Fraccaroli, F. (2015). The relationship between competences and non-cognitive dimensions. The experience of the „piaac Italia” survey. *Osservatorio ISFOL*, 5 (3), 123–144.
- Diana, M. (2021). Educare alla dimensione religiosa. U: R. Romio (ur.), *Educare alla vita in una società post-secolare e post-cristiana. Il processo educativo ermeneutico esistenziale* (str. 138–154). Torino: Elledici.
- Diarmuid, R. (2021). Cultivating Our Inner Environment. Three-Centered Knowing. *Health Progress*, 102 (4), 60–62.
- Donati, P. (2010). La sfida educativa: analisi e proposte. *Orientamenti Pedagogici*, 57 (4), 29–56.
- Donati, P. (2011). *Sociologia della riflessività*, Bologna: Il Mulino.
- Donati, P. (2022). La costituzione relazionale dell'identità in prospettiva sociologica. U: I. Vigorelli (ur.), *Identità relazionale e formazione Fondamenti, pratiche e questioni aperte* (str. 15–47). Roma: Santa Croce.
- Dozza, L. (2022). Ecologia e Formazione. *Formazione & Insegnamento*, 20 (3), 13–28.

- Dubost, M. (2010). I fedeli laici, partecipi e corresponsabili nell'edificazione della comunità cristiana. U: Pontificium consilium pro laici (ur.), *Christifideles laici. Bilancio e prospettive* (str. 93–113). Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Eilers, F. J. i Giannatelli, R. (1996). *Chiesa e comunicazione sociale. I documenti fondamentali*. Leumann (Torino): Elledici.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Fabbri, L. i Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Fadel, C., Bialik, M. i Trilling, B. (2015). *Four-Dimensional Education. The Competencies Learners Need to Succeed*. Boston (MA): The Center for Curriculum Redesign.
- Fantini, A. E. (2000). A Central Concern. Developing intercultural competence. *SIT Occasional Papers series. Addressing Intercultural Education, Training & Service*, (1), 25–42.
- Fischella, R. (2020). Appendice II. Direttorio per la catechesi. Intervento S.E. Mons. Rino Fischella, Presidente del Pontificio Consiglio per la Promozione della Nuova Evangelizzazione alla Treggiorni del Clero (16 settembre). U: M. Toso, *Nuova evangelizzazione: luoghi pastorali Sussidio pastorale per l'anno 2020 – 2021* (str. 101–131). Faenza: Modigliana – Diocesi di Faenza.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 5 (4), 327–358.
- Floridi, L. (2019). *The logic of information. A theory of philosophy as conceptual design*. Oxford: University Press.
- Formisano, M. A., Oliva, M., Caivano, M. i Vicinanza, C. (2023). Ecologia integrale e relazioni educative efficaci: traiettorie psicoeducative. *IUSVEducation. Rivista interdisciplinare dell'educazione*, 21, 74–87.
- Fossion, A. (1990). *La catéchèse dans le champ de la communication. Ses enjeux pour l'inculturation de la foi*. Paris: Éditions du Cerf.
- Fossion, A. (2005). La catéchèse au service de la compétence chrétienne. *Lumen Vitae*, 60 (3), 245–259.
- Fossion, A. (2008). La compétence catéchétique. Perspectives pour la formation. U: H. Derroitte i D. Palmyre (ur.), *Les nouveaux catéchistes. Leur formation, leurs compétences, leur mission* (str. 15–32). Bruxelles: Lumen Vitae.
- Frabboni, F. (2005). *Il laboratorio per imparare a imparare*. Napoli: Tecnodid.
- Frega, R. (2012). Dalla competenza alla navigazione professionale. Riflessioni su alcune tesi Di Guy Le Boterf. U: G. Bresciani (ur.), *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione* (str. 17–36). Milano: Franco Angeli.
- Fucili, P. (2013). *Direzione periferia. I primi passi di Papa Francesco*. Leumann (Torino): Elledici.
- Gabbiadini, R. (2015). Conversione adulta come trasformazione autorealizzativa. *Nuova Secondaria*, 32 (10), 84–97.
- Galeotti, G. (2020). XIV. Figure professionali emergenti nell'educazione degli adulti. Il facilitatore di piattaforme collaborative negli ecosistemi di innovazione sociale. U: G. Del Gobbo i P. Federighi (ur.), *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia* (str. 349–373). Firenze: EditPress.

- Gargiulo Labriola, A. (2023). *La competenza pedagogica. Tra centralità della persona e formazione al lavoro*. Lecce: Pensa.
- Garrigou-Lagrange, R. (1938). *Les trois âges de la vie intérieure, prélude de celle du Ciel*, vol. I i vol. II. Paris: Éditions du Cerf.
- Geffrè, C. (2001). *Croire et interpréter. Le tournant herméneutique de la théologie*. Paris: Cerf, Paris.
- Genovesi, G. (1998). *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*. Ferrara: Corso Editore.
- Gherardi, S., Houtbeckers, E., Jalonen, A., Kallio, G., Katila, S. i Laine, P. M. (2016). *A collective dialogic inquiry into post-qualitative methodologies*. Helsinki: NSA.
- Gianetto, U. (2007). Opći direktorij za katehezu. U povodu desete obljetnice objavljivanja. *Kateheza*, 29 (4), 301–319.
- Giguère, P. A. (2003). *Che cosa significa fede adulta*. Leumann (Torino): Elledici.
- Goya, B. (2009). L'amore: dinamismo e maturità umana e cristiana. *Fiamma Viva*, (48), 47–68.
- Grange, T. (2006). Il laboratorio come luogo di costruzione di competenze. U: N. Paparella i A. Perucca (ur.), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria* (str. 33–101). Roma: Armando Editore.
- Greco, P. (2018). *Abitare le fragilità. L'ermeneutica esistenziale come risposta alla paura dei tempi*. Torino: Elledici.
- Grondelski, J. M. (1998). Lay Ministries? A Quarter Century of Ministeria Quaedam. *The Irish Theological Quarterly*, (63), 272–282.
- Grosso, G. (1979). Il Sinodo 1977 e le aspirazioni dei giovani. U: F. Desramant i M. Midali, (ur.), *La famiglia salesiana di fronte alle attese dei giovani* (str. 225–244). Leumann (Torino): Elledici.
- Hadjadj, F. (2020). Life is mission. U: F. Hadjadj, E. B. De la Fuente i F. Meroni (ur.), *Life is mission* (str. 11–26). Città del Vaticano: Urbaniana University Press.
- Henson, D. M. (2024). How the Synod on Synodality Serves as Model for Ministry Formation. *Health Progress*, 105 (1), 47–50.
- Herbert, A. (2018). *Osobni poziv. Duboka preobrazba kroz duhovne vježbe*. Kuče: Marignacija.
- Hoško, F. E. i Pranjić, M. (1991). Hrvatska (kateheza). U: M. Pranjić (ur.), *Religijsko-pedagoško katehetski leksikon* (str. 243–246). Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
- Iavarone, M. L. (2008). *Educare al benessere. Per una progettualità pedagogica sostenibile*. Milano: Bruno Mondadori.
- Illeris, K. (2007). *How We Learn. Learning and Non-learning in Schools and Beyond*. London – New York: Routledge.
- Illeris, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning. U: K. Illeris (ur.), *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists in their own words* (str. 7–20). London – New York: Routledge.

- Illich, I. (2010). *Descolarizzare la società*. Milano: Mimesis.
- Ilunga Nkulu, A. (2022). A ministry for the new evangelization. *Union*, 101 (1–2), 7–9.
- Imoda, F. (2004). *Razvoj čovjeka. Psihologija i misterij*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Iori, V. (2003). Abitare. L'educazione ambientale tra scienza ed esistenza. U: P. Malavasi (ur.), *Per abitare la Terra. Un'educazione sostenibile* (str. 41–58). Milano: I. S. U – Università cattolica del Sacro Cuore.
- Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (2001). *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*. Milano: Franco Angeli.
- Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (2002). *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*. Milano: Franco Angeli.
- Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (2004). *Apprendimento di competenze strategiche*. Milano: Franco Angeli.
- Izquierdo-Urbina, C. (2013). Fides qua – Fides quae, la permanente "circumincisión". *Teología y Catequesis*, 125 (1), 57–77.
- Izzi, C. (2001). *La partecipazione del fedele laico al Munus Sanctificandi. I ministeri liturgici laicali*. Roma: Pontificia Universitas Lateranensis.
- Jedlowski, P. (2008). *Il sapere dell'esperienza*. Milano: Il Saggiatore.
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagoški istraživanja*, 11 (1), 77–93.
- Kaneklin, C. i Scaratti, G. (1998). *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*. Milano: Cortina.
- Kasper, W. (1996). Trajno značenje Drugoga vatikanskog sabora za Crkvu. *Crkva u svijetu*, 31 (1), 6–20.
- Klaić, B. (2007). *Rječnik stranih riječi. Tuđice i posuđenice*. Priedio Ž. Klaić. Zagreb: Školska knjiga.
- Klieme, E., Hartig, J. i Rauch, D. (2008). The Concept of Competence in Educational Contexts. U: J. Hartig, E. Klieme i D. Leutner (ur.), *Assessment of Competencies in Educational Contexts* (str. 3–22). Ashland (OH): Hogrefe i Huber Publishers.
- Klieme, E., i Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms bei der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5 (6), 876–903.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning. A guide for learners and teachers*. New York (NY): Association Press.
- Koch, L. (2013). Kompetenz ist das, was nach der Schule kommt. *Bildung und Erziehung*, 66 (2), 163–172.
- Kokkos, A. (2022). Transformation Theory as a Framework for Understanding Transformative Learning. *Adult Education Critical Issues*, 2 (2), 20–33
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice–Hall.

- Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). New Jersey: Pearson Education Inc.
- Koruts, U., Petkov, V., Nazymko, E., Denysova, T. i Oliinyk, U. (2020). Formation of Life-long Learning Competences in the Process of Professional Training of Future Lawyers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19 (4), 130–149.
- Laeng, M. (1998). *Nuovo lessico pedagogico*. La Scuola: Brescia.
- Laporta, R. (1996). Il processo formativo interpretato e discusso. U: F. Cambi i P. Orefice (ur.), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione* (str. 33–59). Napoli: Liguori Editore.
- Läpple, A. (1985). *Breve storia della catechesi*. Brescia: Queriniana.
- Lawson, R., Blythe, J. i Shaw, G. (2014). Alternative Stories. Creating Liminal Space for transformative Learning in Police Education. U: A. Nicolaidis i D. Holt (ur.), *Spaces of Transformation and Transformation of Space. Proceedings of the XI International Transformative Learning Conference* (str. 148–154). New York: Teachers College, Columbia University.
- Le Boterf, G. (1994). *De la competence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Edition d'Organization.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Napoli: Guida.
- Levoy, G. (1997). *Callings. Finding and Following an Authentic Life*. Harmony Pennsylvania: Harmony Books.
- Lezaun, A. (2017). *San Giuseppe Calasanzio, mistico nell'azione*. Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.
- Lipari, D. (2003). L'azione formativa tra adattamento e apprendimento. *Catechesi*, 72 (6), 3–13.
- Lipari, D. (2004). „È possibile formare?”. U: S. Calabrese (ur.), *Catechesi e formazione. Verso quale formazione a servizio della fede?* (str. 39–54). Leumann (Torino): Elledici.
- Lipari, D. (2009). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Llanos, M. O. (2005). *Servire le vocazione nella Chiesa. Pastorale vocazionale e pedagogia della vocazione*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano.
- Llanos, M. O. (2007). La pedagogia per la formazione delle vocazioni nella Facoltà di Scienze dell'Educatione dell'UPS. *Orientamenti Pedagogici*, 54 (2), 419–427.
- Llanos, M. O. (2012). La mirada „vocacional” del Catequista. *Didascalía*, 66 (2), 15–19.
- Llanos, M. O. (2023). The „vocational background” od catechesis in the new Directory for catechesis. U: M. Mohorić i M. O. Llanos (ur.), *Novi Direktorij za katehezu. Izazov katehezi i pastoralu danas. Zbornik radova međunarodnog znanstvenog simpozija, Zadar, 24. i 25. rujna 2021.* (str. 163–180). Zadar: Sveučilište u Zadru, Università Pontificia Salesiana, Nacionalni katehetski ured Hrvatske biskupske konferencije.
- Llanos, M. O. (2024). *Crescere nella relazione. Counselling: teorie, tecniche e applicazione pedagogico-sociale, pastorale e vocazionale*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano.
- Lombaerts, H. i Pollefeyt, D. (2005). *Hermeutics and religious education*. Leuven: Peeters – Maex.

- Lombardi, N. (2017). La catechesi secondo papa Francesco. U: U. R. Del Giudice i S. Tanzarella (ur.), *La catechesi al tempo di papa Francesco* (str. 87–101). Trapani: Il Pozzo di Giacobbe.
- Lonardo, A. (2012). Il Catechismo della Chiesa Cattolica per imparare „la forza e la bellezza della fede”. U: M. Cozzoli. M. (ur.), *Pensare, professare, vivere la fede. Nel solco della lettera apostolica „Porta fidei”* (str. 433–464). Roma: Lateran University Press.
- Lozupone, E. (2021). *Nel segno dell'Ecologia Integrale. Contesti ed esperienze educative*. Milano: Franco Angeli.
- Luciani, A. (1978). *Katehetika u mrvicama*. Zagreb: Nadbiskupski duhovni stol – Glas Koncila.
- Lujić, B. (2013). Znanje u Bibliji: pojam, značenje, uloga i granice. U: V. Mandarić i R. Razum (ur.), *Solidarnost i znanje kao odgojno-obrazovne vrjednote, 2. Zbornik radova s tribina Zajednički vidici* (str. 205–224). Zagreb: Glas Koncila.
- Ljubetić, M. i Kostović Vranješ, V. (2008). Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu. *Odgojne znanosti, hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 10 (1), 209–230.
- Macchietti, S. S. (2015). Educazione e formazione. U: S. S. Macchietti i F. D'Aniello (ur.), *Parole e questioni dell'educazione* (str. 13–53). Fano (PU): Aras Edizioni.
- Malavasi, P. (2002). Un'ontologia ermeneutica della riflessione pedagogica. U: G. Sola (ur.), *Epistemologia pedagogica. Il dibattito contemporaneo in Italia* (str. 215–236). Milano: Bompiani.
- Malo, A. (2016). Soggettività, riflessività e paradigma relazionale. U: P. Donati, A. Malo i G. Maspero (ur.), *La vita come relazione. Un dialogo fra teologia, filosofia e scienze sociali* (str. 139–168). Roma: Santa Croce.
- Mancaniello, M. R. (2022). Il mondo globale e connesso: il disorientamento della società odierna. U: F. Lavanga i M. R. Mancaniello (ur.), *Formazione dell'adolescente nella realtà estesa. La pedagogia dell'adolescenza nel tempo della realtà virtuale, dell'intelligenza artificiale e del metaverso* (str. 13–38). Limena (PD): Libreria Universitaria.
- Margiotta, U. (2013). *La didattica laboratoriale: strategie, strumenti e modelli per la scuola secondaria di secondo grado*. Trento: Erickson.
- Marsick, V. J. i Neaman, A. (2018). Adult Informal Learning. U: N. Kahnwald i V. Täubig (ur.), *Informelles Lernen* (str. 53–72). Wiesbaden: Springer.
- McAdams, D. P. i Bowman, P. (2001). Turning points in life: Redemption and contamination. U: D. P. McAdams, R. Josselson i A. Lieblich (ur.), *Turns in the road: Narrative studies of lives in transition* (str. 3–34). Washington: American Psychological Association Press.
- Meazzini, P. (2000). *L'insegnante di qualità. Alle radici psicologiche dell'insegnamento di successo*. Firenze: Giunti.
- Meddi, L. (1994). *Educare la fede. Lineamenti di teoria e prassi della catechesi*. Padova: Edizioni Messaggero Padova.
- Meddi, L. (1995). *Integrazione fede e vita. Origine, sviluppo e prospettive di una intuizione di metodologia catechistica italiana*. Leumann (Torino): Elledici.
- Meddi, L. (1998a). Organizzare la formazione dei catechisti in Italia. Elementi di analisi e prospettive. *Quaderni della Segreteria Generale Cei – Ufficio Catechistico Nazionale*, 32 (2), 57–70.

- Meddi, L. (1998b). Il processo di interiorizzazione della fede. *Note di Pastorale Giovanile*, 32 (8), 33–52.
- Meddi, L. (2003). Cultura e catechesi: un rapporto naturale. U: S. Currò (ur.), *Alterità e catechesi* (str. 51–67). Leumann (Torino): Elledici.
- Meddi, L. (2008). La comunicazione e il futuro della catechesi? U: G. Biancardi (ur.), *Pluralità di linguaggi e cammino di fede* (str. 183–212). Leumann (Torino): Elledici.
- Meddi, L. (2011). Catechesi e persona in prospettiva educativa. *Catechesi*, 81 (3), 3–13.
- Meddi, L. (2013). Educare la risposta della fede. La *receptio fidei* compito della catechesi di „Nuova Evangelizzazione”. *Urbaniana university journal*, LXVI (3), 117–161.
- Meddi, L. (2017). *La catechei oltre il catechismo. Saggi di catechetica fondamentale*. Città del Vaticano: Urbaniana University Press.
- Meddi, L. (2019). Predicazione e catechesi. Il compito della catechesi nella comunicazione delle fede oggi. *Asprenas*, 66 (3), 27–38.
- Meddi, L. (2021). Essere catechisti, servizio stabile nella Chiesa. U: Papa Francesco, *Antiquum ministerium. Lettera apostolica in forma di „Motu proprio” con la quale si istituisce il ministero di catechista*. Guida alla lettura di don Valter Rossi. Commenti e approfondimenti curati da don Luciano Meddi, don Valter Rossi, don Umberto De Vanna (str. 21–26). Leumann (Torino): Elledici.
- Meddi, L. (2022). *Catechetica*. Bologna: Dehoniane.
- Medica, G. M. (1966). La catechesi nei documenti del Vaticano II. *Catechesi*, 35, 1–13.
- Meirieu, P. (1994). Méthodes pédagogiques. U: P. Champy i C. Étève (ur.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (str. 660–666). Paris: Nathan.
- Mendl, H. (2018). *Religionsdidaktik kompakt: Für Studium, Prüfung und Beruf*. München: Kösel.
- Mercier, J. (2017). *Il Signor Parroco ha dato di matto*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. i Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco (CA): John Wiley – Sons, Inc.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1995). Transformation Theory of Adult Learning. U: M. R. Welton (ur.), *In Defence of the Lifeworld* (str. 39–70). New York: State University of New York Press.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. U: J. Mezirow i Associates (ur.). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Process* (str. 3–33). San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. U: K. Illeris (ur.), *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists in their own words* (str. 90–105). London i New York: Routledge.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Milani, L. (2020). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: La Scuola.
- Milotić, I. (2021). Radni odnos i kanonski mandat u RH – u povodu jedne presude Europskog suda za ljudska prava u Strasbourg. *Pravo i porezi*, 11 (16), 17–23.
- Minello, R. (2012). *I nodi della trasformazione. Antropologia e formazione*. Lecce: Pensa.
- Mohorić, M. i Nenadić-Bilan, D. (2024). Predanost učiteljskoj profesiji u kontekstu nove evangelizacije. *Crkva u svijetu*, 59 (1), 181–197.
- Monbourquette, J. (2004). *Svakomu svoje poslanje. Otkriti svoj životni poziv*. Zagreb: Provincijalat franjevac trećoredaca.
- Mongelli, A. (2008). L'intercultura: dalla teoria alle pratiche. U: V. Boffo i F. Torlone (ur.), *L'inclusione sociale e il dialogo interculturale nei contesti europei strumenti per l'educazione, la formazione e l'accesso al lavoro* (str. 60–74). Firenze: University Press.
- Montisci, U. (2007). Dimensioni della formazione: l'essere del catechista. *Via Verità e Vita. Comunicare la fede*, 56 (3), 36–39.
- Montisci, U. (2012). Catechesi ed educazione. U: G. Routhier, L. Bressan i L. Vaccaro (ur.), *La catechesi e le sfide dell'evangelizzazione oggi* (str. 185–199). Brescia: Morcelliana.
- Montisci, U. (2023). La catechesi come atto educativo. Le indicazioni del Direttorio per la catechesi. U: M. Mohorić i M. O. Llanos (ur.), *Novi Direktorij za katehezu. Izazov katehezi i pastoralu danas. Zbornik radova međunarodnog znanstvenog simpozija, Zadar, 24. i 25. rujna 2021.* (str. 181–198). Zadar: Sveučilište u Zadru, Università Pontificia Salesiana, Nacionalni katehetski ured Hrvatske biskupske konferencije.
- Montisci, U., Biancardi, G., Bissoli, C., Lourdunathan, A. C., Pastore, C. Ruta, G. i Zulaica, F. (2021). Antiquum ministerium. Considerazioni condivise sul Motu proprio di Papa Francesco. *Catechetica ed Educazione*, 6 (2), 157–164.
- Moon, J. A. (2005). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London – New York: Routledge Falmer.
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Moscato, M. T. (2002). La trasformazione adulta: modelli teorici e figure mitiche. U: A. M. Mariani i M. Santerini (ur.), *Educazione adulta. Manuale per la formazione permanente* (str. 54–103). Milano: Unicopli.
- Moscato, M. T. (2008). *Diventare insegnanti. Verso una teoria dell'insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Mulder, M., Weigel, T. i Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. A critical analysis. *Journal of Vocational Education & Training*, 59 (1), 67–88.
- Murnion, P. (1992). *New Parish Ministers. Laity and Religious on Parish Staffs*. New York: National Pastoral Life Center.
- Nanni, C. (1996). Formazione, educazione e crescita umana. Questioni teoriche pendenti. U: F. Cambi i P. Orefice (ur.), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione* (str. 121–139). Napoli: Liguori Editore.

- Nanni, C. (2008a). Educazione. U: J. M. Prellezo, G. Malizia i C. Nanni (ur.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione* (str. 369–372). Roma: Libreria Ateneo Salesiano.
- Nanni, C. (2008b). Ermeneutica pedagogica. U: J. M. Prellezo, G. Malizia i C. Nanni (ur.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione* (str. 422–423). Roma: Libreria Ateneo Salesiano.
- Nanni, C. (2008c). Formazione. U: J. M. Prellezo, G. Malizia i C. Nanni (ur.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione* (str. 472–475). Roma: Libreria Ateneo Salesiano.
- Nema, K. i Sari, Y. C. T. (2023). Competence of Communicating Catechists in the Post-Truth Era. U: N. Kristiyanto, A. Widodo i A. T. E. Warsono (ur.), *Re-Imagining Theology, Religion, Culture, and Humanities Studies for Public Life. Proceedings of the International Conference on Theology, Religion, Culture, and Humanities* (str. 91–110). Yogyakarta (Indonesia): Sanata Dharma University Press.
- Newman, J. H. (1970). *Grammatica dell'Assenso*. Milano: Jaca Book.
- Noceti, S. (2019). Nuovi ministeri per una riforma viva. *Credere Oggi*, 39 (232), 63–81.
- Norris, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*, 21 (3), 331–341.
- Nosari, S. (2013). *Capire l'educazione. Lessico, contesti, scenari*. Milano: Mondadori.
- Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium Educationis*, 12 (3), 9–27.
- O'Malley, J. W. (2010). *Che cosa è successo nel Vaticano II?* Milano: Vita e Pensiero.
- Odobašić, T. (2000). Nova župna kateheza za novu župnu zajednicu. *Katehetski glasnik*, 2 (2), 81–82.
- Oggionni, F. (2019). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- Pacot, S. (1997). *L'Évangélisation des profondeurs*. Paris: Éditions du Cerf.
- Paganelli, R. (2002). *Formare i formatori dei catechisti. Valori e itinerari sottesi al processo formativo*. Bologna: Dehoniane.
- Palmieri, C. (2023). Introduzione. Il tirocinio nella formazione dei professionisti dell'educazione: vincoli, sfide e prospettive attuali. U: S. Deiana i C. Secci (ur.), *L'inizio del cammino professionale. I tirocini curricolari delle lauree pedagogiche prima e durante la pandemia* (str. 17–35). Cagliari: UNICAPress.
- Pantaleo, C. (2018). L'apprendimento esperienziale dalla scuola al lavoro. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17 (3), 223–233.
- Papenkort, U. (2014). Kompetencija. Konceptijsko razjašnjenje novog vodećeg pojma. *Pedagoški istraživanja*, 11 (1), 27–43.
- Pauley, C. J. (2020). *An Evangelizing Catechesis. Teaching from Your Encounter with Christ*, Huntington (IN): Our Sunday Visitor.
- Pavin, S. (2006). *Ti uza me*. Zagreb: Filozofsko-teološki institut Družbe Isusove.
- Pavkov, M. i Živčić, M. (2013). Značenje pojmova i uloga kompetencija i vještina u obrazovanju odraslih u kontekstu stjecanja stručnosti i razvoja osobnosti. *Andragoške studije*, (2), 61–78.

- Pažin, I. i Relota, Ž. (2001). Katehetska jesenska škola za župnu katehezu. *Katehetski glasnik*, 3 (1), 190–191.
- Pellerey, M. (2002). Evoluzione e sviluppo degli approcci per competenze nella formazione professionale. U: A. M. Ajello (ur.), *La competenza* (str. 49–78). Bologna: Il Mulino.
- Pellerey, M. (2008a). Competenza. U: J. M. Prellezo, G. Malizia i C. Nanni (ur.), *Dizionario di scienze dell'educazione* (str. 219–220). Roma: Libreria Ateneo Salesiano.
- Pellerey, M. (2008b). Modello. U: J. M. Prellezo, G. Malizia i C. Nanni (ur.), *Dizionario di scienze dell'educazione* (str. 757–759). Roma: Libreria Ateneo Salesiano.
- Pellerey, M. (2010a). *Competenze. Conoscenze, abilità, atteggiamenti*. Napoli: Tecnodid.
- Pellerey, M. (2010b). Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. *Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*, 26 (1), 77–90.
- Pellerey, M. (2010c). Esperienza e apprendimento. *Note di Pastorale Giovanile*, 43 (1), 59–63.
- Pellerey, M. (2010d). Apprendimento esperienziale come risultato e come processo. *Note di Pastorale Giovanile*, 43 (2), 47–51.
- Pellerey, M. (2010e). L'educazione come percorso esperienziale. *Note di pastorale giovanile*, 43 (4), 34–39.
- Pellerey, M. (2011). La competenza tra formazione e autoformazione. U: S. Ferraro (ur.), *Piano Nazionale Orientamento. Risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità. Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione 134-135/2011* (str. 211–225). Firenze: Le Monnier.
- Pellerey, M. i Grządziel, D. (2011). *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano.
- Penna, R. (2020). *Un solo corpo. Laicità e sacerdozio nel cristianesimo delle origini*. Roma: Carocci.
- Perillo, P. (2018). Il paradigma trasformativo e lo sviluppo delle competenze di ricerca dei professionisti dell'educazione e della formazione. *La Ricerca-Azione Transazionale*. U: E. Corbi, P. Perillo i F. Chello (ur.), *La competenza di ricerca nelle professioni educative* (str. 111–157). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Petrušić, B. (2023). Program priprave za sakrament potvrde „Živa vatra”. U: M. Mohorić i O. M. Llanos (ur.), *Novi Direktorij za katehezu. Izazov katehezi i pastoralu danas. Zbornik radova međunarodnog znanstvenog simpozija, Zadar, 24. i 25. rujna 2021.* (str. 283–303). Zadar: Zadar: Sveučilište u Zadru, Università Pontificia Salesiana, Nacionalni katehetski ured Hrvatske biskupske konferencije.
- Pfeiffer J. W. i Jones, J. E., (1985) (ur.). *A Handbook of structured experiences for human relations training*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Pfeiffer, J. W. i Ballew, A. C. (1988). *Using Structured Experiences in Human Resource Development*. San Diego: University Associates.
- Pignotti, F. (2012). Dal vecchio ceppo un germoglio di speranza. *Cultura e prospettive*, 5 (14), 76–89.

- Pinnock, J. (2004). *La Scala di corda. Strumenti per un giovane formatore*. Milano: Franco Angeli.
- Pizzorno, A. (1989). Spiegazione come reidentificazione. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 30 (2), 161–184.
- Poláček, K. (2003). Stili di apprendimento di David A. Kolb: esposizione, misurazione e utilizzazione. *Orientamenti Pedagogici*, 50 (3), 407–426.
- Pollefeyt, D. (2008). Difference Matters. A Hermeneutic – Communicative Concept of Didactics of Religion in a European Multi-Religious Context. *Journal of Religion Education*, 56 (2), 9–17.
- Posada, M. E. (2004). Itinerari ed itinerario dell'amore. *Rivista di Vita Spirituale*, LVIII (4–5), 474–483.
- Pranjić, M. (1985). Katehetsko gibanje u našoj Crkvi poslije Drugog svjetskog rata. *Kateheza*, 7 (3), 45–61.
- Pranjić, M. (1991). Katehetska zimska škola. U: M. Pranjić (ur.), *Religijsko-pedagoško katehetski leksikon* (str. 306–307). Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
- Quinzi, G. (2008). *Accompagnare la crescita umana. Proposte educative*. Roma: Libreria Ate-neo Salesiano.
- Rahner, K. (1964). *Missione e grazia. Saggi di teologia pastorale*. Roma: Paoline.
- Ratzinger, J. (2005). Il Catechismo della Chiesa Cattolica e l'ottimismo dei redenti. U: J. Ratzinger i C. Schönborn, *Breve introduzione al Catechismo della Chiesa Cattolica* (str. 9–36). Roma: Città Nuova.
- Ratzinger, J. (2008). *U početku stvori Bog. Promišljanja o stvaranju i grijehu*. Split: Verbum.
- Reggio, P. (2014). *Apprendimento esperienziale. Fondamenti e didattiche*. Milano: EDUCatt – Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Rendina, S. (2007). La direzione spirituale. *Cristiani nel mondo*, 22 (1), 12–27.
- Rezzaghi, R. (2012). *Il Sapere della fede. Catechesi e nuova evangelizzazione*. Bologna: Dehoniane.
- Ricoeur, P. (1994). *Persona, comunità e istituzioni*, Firenze: Edizioni Cultura della Pace.
- Righettini, C. (2019). Ecologia integrale, impegno ontologico della pedagogia. U: P. Malavasi (ur.), *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra* (str. 143–154). Lecce: Pensa.
- Righettini, C. (2023). Riflessione epistemologica, analisi pedagogica e prospettiva intergenerazionale. *Studi sulla formazione*, 26 (2), 35–38.
- Romio, R. (2009). Un modello pedagogico didattico per l'educazione religiosa. *Orientamenti Pedagogici*, 56 (5), 857–871.
- Romio, R. (2021). Educare alla vita oggi. U: R. Romio (ur.), *Educare alla vita in una società post-secolare e post-cristiana. Il processo educativo ermeneutico-esistenziale* (str. 41–71). Torino: Elledici.

- Romio, R. (2023). La didattica ermeneutica esistenziale (DEE). U: R. Romio (ur.), *L'ermeneutica esistenziale. Aspetti filosofici, teologici, psicologici, pedagogici e didattici* (str. 144–167). Torino: Elledici.
- Romio, R. i Chiodini, G. (2015). *La gioia dell'incontro*. Milano: Piemme.
- Rossi, P. (1971). *Lo storicismo tedesco contemporaneo*. Torino: Einaudi.
- Roy, O. (2020). *Je li Europa kršćanska?* Zagreb: TIM Press.
- Ruiz Salvador, F. (1999). *Le vie dello Spirito. Sintesi di teologia spirituale*. Bologna: Dehoniane.
- Ruta, G. (1997). Storia e catechesi. Considerazioni per una più corretta analisi valutativa. U: A. Amato i G. Maffei (ur.), *Super fundamentum Apostolorum. Studi in onore di S. Em. il Card. A. M. Javierre Ortas* (str. 363–394). Roma: Libreria Ateneo Salesiano.
- Ruta, G. (2010). *Catechetica come scienza. Introduzione allo studio e rilievi epistemologici*. Leumann (Torino): Elledici.
- Ruta, G. (2020). Lo sviluppo dell'identità della catechesi dal magistero conciliare al Direttore (2020). *Salesianum*, 82 (4), 688–714.
- Ruta, G. (2023a). L'identità della catechesi nel nuovo Direttorio per la catechesi. U: M. Mohorić i M. O. Llanos (ur.), *Novi Direktorij za katehezu. Izazov katehezi i pastoralu danas. Zbornik radova međunarodnog znanstvenog simpozija, Zadar, 24. i 25. rujna 2021.* (str. 59–82). Zadar: Sveučilište u Zadru, Università Pontificia Salesiana, Nacionalni katehetski ured Hrvatske biskupske konferencije.
- Ruta, G. (2023b). Identità, compiti e funzioni ecclesiali della catechesi. U: U. Montisci (ur.), *Fare catechesi oggi in Italia. Tracce e percorsi per la formazione dei catechisti* (str. 111–128). Cinisello Balsamo (Milano): San Paolo.
- Rychen, D. S. i Salganik, L. H. (2003). A holistic model of competence. U: D. S. Rychen i L. H. Salganik (ur.), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society* (str. 41–62). Cambridge (MA): Hogrefe & Huber.
- Saffiotti, L. M. (2006). Favorire/ostacolare la maturità cristiana. *Tredimensioni*, 3 (3), 260–268.
- Salmon, G. (2014). Learning innovation: A framework for transformation. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 17 (2), 220–236.
- Salonia, G. (2008). Maturità. U: J. M. Prellezo, G. Malizia i C. Nanni (ur.), *Dizionario di scienze dell'educazione* (str. 714–717). Roma: Libreria Ateneo Salesiano.
- Salvati G. M. (1994). La dottrina trinitaria nella teologia cattolica postconciliare. Autori e prospettive. U: A. Amato (ur.), *Trinità in contesto* (str. 9–24). Roma: Libreria Ateneo Salesiano.
- Salvati, G. M. (2019). Dalla „Trinità in contesto” alla „Trinità per la vita”. U: M. Sodi (ur.), „*Sufficit gratia mea*”. *Miscellanea Di Studi Offerti a Sua Em. Il Card. Angelo Amato in Occasione Del Suo 80° Genetliaco* (str. 69–75). Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Sandonà, L. (2015). *Ecologia umana. Percorso etico e teologico sui passi di papa Francesco*. Padova: Francesco Messaggero.
- Sanna, I. (2003). Il riscontro della Trinità nella vita del credente. *Path*, 2 (1), 109–131.
- Sartea, C. (2017). L'identità battesimale. U: G. Gambino (ur.), *Patologie dell'identità e ipotesi di terapia filosofica* (str. 214–223). Roma: Jus Quia Justum Edizioni.

- Savino, F. (2024). Fraternità: radice di sinodalità. U: F. Asti i E. Cibelli (ur.), *Franternità universale e Chiesa sinodale. 2. Prospettive pastorali* (str. 79–86). Firenze: Edizioni Nerbini.
- Scamardella, F. (2013). La dimensione relazionale come fondamento della dignità umana, *Rivista di filosofia del diritto*, (2), 305–320.
- Scheffczyk, L. (1989). La Chiesa sacramento universale di Gesù Cristo. U: H. Luthe (ur.), *Incontrare Cristo nei sacramenti. Sussidio teologico per una pastorale sacramentaria* (str. 49–62). Cinisello Balsamo: Paoline.
- Schenck, J. i Cruickshank, J. (2015). Evolving Kolb: Experiential Education in the Age of Neuroscience. *Journal of Experiential Education*, 38 (1), 73–95.
- Schettini, B. (1989). La formazione dei catechisti. Spunti di riflessione. *Notiziario Ufficio catechistico nazionale*, 18 (3), 183–190.
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*, London – New York: Routledge.
- Seaman, J. (2008). Experience, reflect, critique: The end of the „learning cycles” era. *Journal of Experiential Education*, (31), 3–18.
- Secci, C. (2018). L'educazione in età adulta come educazione trasformativa. Autori e teorie di riferimento tra esperienza italiana e suggestioni internazionali. U: P. Federighi (ur.), *Educazione in età adulta Ricerche, politiche, luoghi e professioni* (str. 77–86). Firenze: University Press.
- Serbati, A. (2011). Esperienza e apprendimento. Il riconoscimento formale dei saperi acquisiti in contesti informali e non formali. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 4 (7), 53–70.
- Sibilio, M. (2002). *Il laboratorio come percorso formativo. Itinerari laboratoriali per la formazione degli insegnanti della scuola primaria*. Napoli: Ellissi.
- Soreca, S. (2010). La circolarità. Dinamica pedagogica nel processo catechistico e nella formazione dei catechisti. *Orientamenti Pedagogici*, 57 (3), 451–474.
- Soreca, S. (2014). *La formazione di base per i catechisti. Criteri, competenze e cenni di metodologia*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano.
- Soreca, S. (2015). *Il catechista: discepolo e comunicatore. Percorso base di formazione*, Bologna: Dehoniane.
- Soreca, S. (2023). La formazione „sul campo” dei catechisti. U: U. Montisci (ur.), *Fare catechesi oggi in Italia. Tracce e percorsi per la formazione dei catechisti* (str. 365–381). Cinisello Balsamo (Milano): San Paolo.
- Spangler, D. (1996). *The Call*. Kirkwood (New York): Putnam Pub Group.
- Spencer L. M. i Spencer S. M. (2017). *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*. Milano: Franco Angeli.
- Stets, J. E. i Carter, M. J. (2012). A Theory of the Self for the Sociology of Morality. *American Sociological Review*, 77 (1), 120–140.
- Stettberger, H. i Leimgruber, S. (2009). Što se uči? Sadržaji vjeronauka. U: G. Hilger, S. Leimgruber i H. G. Ziebertz, *Vjeronaučna didaktika. Priručnik za studij, obrazovanje i posao* (str. 150–160). Zagreb: Salesiana.

- Stones, E. (1994). Reform in teacher education. The power and the pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 45 (4), 310–318.
- Sultana, C. M. (2012). Catechists through Formation not by Default. *Melita Theologica*, 62, 123–144.
- Sultana, C. M. (2018). The formation of catechists through a laboratory. *Roczniki Teologiczne*, 65 (11), 35–56.
- Sultana, C. M. (2023). Aspects of Synodality in Recent Catechetical Documents: The Directory for Catechesis and Antiquum Ministerium. *Verbum vitae*, 41 (4), 121–138.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT – Centar.
- Sveti Augustin (4./5. st.). *Poučavanje neupućenih*. Preveo, napisao uvod i bilješke M. Mandac (1988). Makarska: Služba Božja.
- Šalković, J. (2011). Pravni okvir katoličkog vjeronauka u javnim školama: aktualnosti i perspektive. U: R. Razum (ur.), *Vjeronauk nakon dvadeset godina: izazov Crkvi i školi. Zbornik radova sa znanstvenog simpozija u Zagrebu* (str. 121–141). Zagreb: Glas Koncila i Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Šalković, J. (2013). *Pravni elementi evangelizacijskog poslanja Crkve. Komentar III. Knjige Zakonika*. Zagreb: Glas Koncila.
- Šimunović, M. (1991). Katehetska ljetna škola. U: M. Pranjić (ur.), *Religijsko-pedagoško katehetski leksikon* (str. 298–300). Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
- Šimunović, M. (2004). Nema obnove župne zajednice bez sustavne i razgranate župne kateheze. Tko može biti župni kateheta – animator? *Katehetski glasnik*, 5 (1), 50–51.
- Šimunović, M. (2011). *Kateheza prvenstvena zadaća Crkve. Identitet i perspektive hrvatske pokoncilske kateheze. U obliku bilance*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Šimunović, M. i Pažin, I. (2002). Programi Katehetskih škola u 2002. *Katehetski glasnik*, 4 (1), 67–69.
- Šimunović, M. i Pažin, I. (2017). *Promjene u katehetskom pastoralu župne zajednice. Utopija ili stvarnost?* Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Šimunović, M. i Peranić, A. (2004/2005). *Škola za stručno osposobljavanje župnih suradnika/animatora i doškolovanje odgojiteljica u vjeri u predškolskim ustanovama. Plan i program. Brošura*. Rijeka: Teologija u Rijeci – Područni studij Katoličkoga bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Špidlík, T. (2020). *Catechesi sulla Chiesa*. Roma: Lipa.
- Tajništvo Hrvatske biskupske konferencije (2017). Priopćenje s 55. plenarnog zasjedanja Sabora HBK. *Službene vijesti Hrvatske biskupske konferencije*, 16 (2), 28.
- Taylor, E. W. (2009). *Fostering Transformative Learning*. U: J. Mezirow i E. W. Taylor (ur.), *Transformative learning in practice. Insights from Community, Workplace and Higher Education* (str. 3–17). San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Taylor, E. W. (2017). Transformative Learning Theory. U: A. Laros, T. Fuhr i E.W. Taylor (ur.), *Transformative Learning Meets Bildung: An International Exchange* (str. 17–29). New York: Sense.

- Tenšek, T. Z. (2003). Kardinal Franjo Šeper i osnivanje znanstveno-nastavnih instituta Katoličkoga bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. U: Ž. Tanjić (ur.), *Veritatem facientes in caritate. Zbornik radova Međunarodnog simpozija o kardinalu Franji Šeperu povodom 20. obljetnice smrti*, Zagreb 7. – 8. 11. 2001; Roma, 29. – 30. 11. 2001. (str. 271–282). Zagreb: Glas Koncila – Kršćanska sadašnjost.
- Torcivia, C. (2013). Verso una „pastorale catechetica”? U: G. Alcamo (ur.), *La fede che cammina. Dinamismo, struttura e trasmissione* (str. 55–78). Trapani: Il Pozzo di Giacobbe.
- Trenti, Z. (1991). *La religione come disciplina scolastica*. Leumann (Torino): Elledici.
- Trenti, Z. (1999). *L'esperienza religiosa*. Leumann (Torino): Elledici.
- Trenti, Z. (2001). *Opzione religiosa e dignità umana*. Roma: Armando.
- Trenti, Z. (2002). *Educare alla fede. Saggio di pedagogia religiosa*. Leumann (Torino): Elledici.
- Trenti, Z. (2003a). *La fede dei giovani. Linee di un progetto di maturazione alla fede dei giovani*. Leumann (Torino): Elledici.
- Trenti, Z. (2003b). Religiozno učenje danas: posebnosti i itinerarij. Poticaji za razmišljanje i sučeljavanje. *Kateheza*, 25 (2), 144–151.
- Trenti, Z. (2004). Verso una pedagogia dell'apprendimento. L'educazione religiosa nell'orizzonte della riforma. *Orientamenti Pedagogici*, 51 (2), 201–221.
- Trenti, Z. (2007). L'orizzonte ermeneutico del linguaggio religioso. *Orientamenti Pedagogici*, 54 (5), 849–865.
- Trenti, Z. (2008a). Educazione religiosa. U: J. M. PELLEZO, G. MALIZIA i C. NANNI (ur.), *Dizionario di scienze dell'educazione* (str. 394–396). Roma: Libreria Ateneo Salesiano.
- Trenti, Z. (2008b). *Il linguaggio nell'educazione religiosa*. Leumann (Torino): Elledici.
- Trenti, Z. (2009). Il Simbolo nell'esperienza religiosa. Linee interpretative. *Orientamenti Pedagogici*, 56 (4), 615–631.
- Trenti, Z. i Romio, R. (2006). *Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*. Leumann (Torino): Elledici.
- Trenti, Z., Maurizio, L. i Romio, R. (2014). *L'ospite inatteso*. Torino: SEI Editrice.
- Triani, P. (2002). *Sulle tracce del metodo. Educatore professionale e cultura metodologica*. Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Triani, P. (2005). La struttura dinamica della formazione. *Tredimensioni*, 2 (3), 236–247.
- Trstenjak, T. (1984). Katehetske ljetne škole od prve ideje do desetgodišnjeg jubileja. *Kateheza*, 6 (1), 66–74.
- Uprava katehetskog instituta (1979). Reforma Katehetskog instituta pri Katoličkom bogoslovnom fakultetu u Zagrebu. *Religiozni odgoj i kateheza*, 1 (1), 39–41.
- Valera, L. (2013). *Ecologia umana. Le sfide etiche del rapporto uomo/ambiente*. Roma: Aracne.
- Vallabraraj, J. (2009). *Educazione catechetica degli adulti. Un approccio multidimensionale*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano.
- Varisco, B. M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carrocci.

- Vitali, D. (2022). Ministero e ministeri nella Chiesa. *Estudios eclesiásticos*, 97 (381–382), 591–624.
- Vojtáš, M. (2018). Progettare la pastorale: percorsi innovativi, virtuosi e umilmente integrali. *Note di Pastorale Giovanile*, 52 (2) 2, 5–48.
- Vonken, M. (2005). *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen und Berufspädagogik*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weinert, F. E. (2001b). Leistungsmessung – umstrittene Selbstverständlichkeit. U: F. E. Weinert (ur.), *Leistungsmessungen in Schulen* (str. 17–31). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Weinert, F. E. (2001a). Concept of competence. A conceptual clarification. U: D. S. Rychen i L. H. Salganik (ur.), *Defining and selecting key competencies* (str. 45–65). Seattle (WA): Hogrefe & Huber.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66 (5), 297–333.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education Permanente*, 135 (2), 57–69.
- Wurdinger, S. D. i Carlson, J. A. (2010). *Teaching for Experiential Learning: Five Approaches That Work*. Lanham (MD): Rowman and Littlefield Education.

Mrežni izvori

- Alberich, E. (2001). Kateheza u kontekstu II. vatikanskog sabora i posaborskog razdoblja. *Kateheza*, 23 (3), 217–227, <<https://hrcak.srce.hr/113924>>. Pristupljeno 12. svibnja 2023.
- Altoviti, M. (2024). Istituiti i primi 280 catechisti della diocesi di Roma, <<https://www.romasette.it/istituiti-i-primi-280-catechisti-della-diocesi-di-roma/>>. Pristupljeno 24. lipnja 2024.
- Ančić, N. A. (2005). Kako danas čitati i razumijevati Drugi vatikanski sabor. *Bogoslovska smotra*, 75 (3), 667–686, <<https://hrcak.srce.hr/24442>>. Pristupljeno 11. ožujka 2023.
- Ančić, N. A. (2014). Pastoralno-katehetski kolokvij za svećenike. *Crkva u svijetu*, 49 (2), 259–262, <<https://hrcak.srce.hr/126142>>. Pristupljeno 16. ožujka 2023.
- Appari, P. (2009a). La didattica laboratoriale per imparare la complessità della società odierana. *L'Educatore*, (11), 19 – 21., <http://www.laboratorioformazione.it/index.php?option=com_content&view=article&id=494:la-didatticalaboratoriale-per-imparare-la-complessitella-societdierna&catid=13:mondo-scuola&Itemid=546>. Pristupljeno 12. ožujka 2023.
- Appari, P. (2009b). Il laboratorio come mappa di percorsi esperti, *L'Educatore*, (12), 18–20, <http://www.laboratorioformazione.it/index.php?option=com_content&view=article&id=610:il-laboratorio-come-mappa-di-percorsi-esperti&catid=202:noncategorizzato&Itemid=477>. Pristupljeno 12. ožujka 2023.
- Arduini, G. (2020). La didattica esperienziale come strategia inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8 (1), 159–171, <<https://doi.org/10.7346/sipes-01-2020-13>>. Pristupljeno 22. travnja 2023.
- Baker, S. (2021). Zašto ne možete otkriti svoj životni poziv? <<https://www.bitno.net/vjera/duhovnost/zasto-ne-mozete-otkriti-svoj-zivotni-poziv/>>. Pristupljeno 12. rujna 2022.
- Baldacci, M. (2005). Il laboratorio come strategia didattica, <https://www.ipsiasar.it/files/Baldacci_Laboratorio.pdf>. Pristupljeno 18. veljače 2024.
- Baričević, J. (1984). Obnova religioznog odgoja i kateheze u našoj Crkvi. *Bogoslovska smotra*, 54 (1), 37–69, <<https://hrcak.srce.hr/35028>>. Pristupljeno 16. rujna 2023.
- Barić, D. (2023). Institut religijskih znanosti: o 60. obljetnici u svjetlu promjena u hrvatskom crkvenom i društvenom kontekstu. *Bogoslovska smotra*, 93 (1), 59–74, <<https://doi.org/10.53745/bs.93.1.3>>. Pristupljeno 13. travnja 2024.
- Beer, N. (2019). Designing a Rubric to Measure Elements of Transformative Learning in Online Learning. A Case Study of a FutureLearn MOOC. *Journal of Interactive Media in Education*, 7 (1), 1–11, <<https://doi.org/10.5334/jime.506>>. Pristupljeno 11. travnja 2024.
- Beljo Lučić, R., Buntić Rogić, A., Dubravac Šigir, M., Dželalija, M., Hitrec, S., Kovačević, S., Krešo, M., Lekić, M., Mrnjaus, K., Rašan Križanac, M., Štajduhar, M. i Tatalović, M. (2009). *Hrvatski kvalifikacijski okvir. Uvod u kvalifikacije*. Zagreb: Vlada Republike Hrvatske Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, <<http://www.kvalifikacije.hr/sites/default/files/documents-publications/2017-08/Uvod%20u%20kvalifikacije.pdf>>. Pristupljeno 12. travnja 2023.

- Bendra, I. (2019), Iskustva župnika u (ne)ostvarenju Izjava i odluka Druge biskupijske sinode đakovačke i srijemske. *Diakovensia*, 27 (1), 11–32, <<https://doi.org/10.31823/d.27.1.1>>. Pristupljeno 13. travnja 2024.
- Bendra, I. i Šota, S. (2020). Ostvarenje nove evangelizacije u odnosu na tipologiju svećenika evangelizatora – primjer Đakovačko-osječke nadbiskupije. *Crkva u svijetu*, 55 (4), 679–702, <<https://doi.org/10.34075/cs.55.4.1>>. Pristupljeno 1. svibnja 2024.
- Biskupijska škola za formaciju župnih suradnika (2004), <<https://ika.hkm.hr/novosti/biskupijska-skola-za-formaciju-zupnih-suradnika/>>. Pristupljeno 1. svibnja 2023.
- Blažević, V. (2007). *Vodič kroz crkveno pravo za vjernike*. Sarajevo – Zagreb: Svjetlo riječi., <<https://www.vjerajdjela.com/wp-content/uploads/2013/08/Vodi%C4%8D-kroz-crkveno-pravo-za-vjernike.pdf>>. Pristupljeno 12. lipnja 2023.
- Brambilla, G. (2022). Indovinare la domanda. La sfida educativa della scuola, <<https://it.aleteia.org/2022/09/13/corso-formazione-insegnanti-religione-regina-apostolorum/>>. Pristupljeno 12. ožujka 2023.
- Bramilla, F. G. (2021). La spiritualità del catechista. U: Ufficio catechistico nazionale della Conferenza Episcopale Italiana (ur.), *Artigiani di comunità. Linee guida per la catechesi per l'anno 2021 – 2022.*, (str. 13–25), <https://catechistico.chiesacattolica.it/wp-content/uploads/sites/11/2021/09/08/ArtigianidiComunita%CC%80-7sett_DEF.pdf>. Pristupljeno 1. svibnja 2023.
- Bramilla, F. G. (2022). Concilio Vaticano II: il significato della sua intenzione pastorale, <<https://www.diocesisinvara.it/60-anniversario-concilio-vaticano-ii/>>. Pristupljeno 9. srpnja 2023.
- Bramilla, F. G. (2024). La sinfonia dei ministeri battesimali nella Chiesa, <<https://www.diocesidibenevento.it/la-sinfonia-dei-ministeri-battesimali-nella-chiesa/>>. Pristupljeno 1. srpnja 2024.
- Brown, L. (2024). Bishops hear update on plans to implement ministry of lay catechist set forth by pope (November 14), <<https://catholicreview.org/bishops-hear-update-on-plans-to-implement-ministry-of-lay-catechist-set-forth-by-pope/>>. Pristupljeno 15. studenoga 2024.
- Cannella, G., Cinganotto, L., Garista, P., Iommi, T., Laici, C. i Pizzigoni, F. (ur.), (2016). „Avanguardie educative”. *Linee guida per l'implementazione dell'idea „Aule laboratorio disciplinari”*. Firenze: Indire, <<https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/1955.pdf>>. Pristupljeno 12. svibnja 2023.
- Carnevale, C. (2017). La possibilità della formazione degli insegnanti in didattica ermeneutico-esistenziale. Un rafforzamento del profilo docente di fronte alle fragilità giovanili esposte alle radicalizzazioni religiose violente. *Formazione & Insegnamento*, 14 (3), 421–433, <doi:107346/-fei-XIV-03-16_28>. Pristupljeno 22. travnja 2023.
- Carter, P. L. i Nicolaidis, A. (2023). Transformative learning. An emotional (r)evolution. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (177), 25–36, <<https://doi.org/10.1002/ace.20476>>. Pristupljeno 12. svibnja 2023.
- Catechisti Martiri: storie che meritano di essere conosciute (2022), <<https://www.fides.org/it/news/71881>>. Pristupljeno 11. svibnja 2023.

- Cencini, A. (2022). Come educare alla fede e alla scelta vocazionale adulta e matura? <<https://rivistavocazioni.chiesacattolica.it/2002/02/02/come-educare-alla-fede-e-alla-scelta-vocazionale-adulta-e-matura/>>. Pristupljeno 29. travnja 2024.
- Cencini, A. (2023). La docibilitas. Incontro sacerdoti in trasferimento. Santuario N. S. della Guardia, <<https://www.chiesadigenova.it/wp-content/uploads/sites/29/2024/06/La-docibilitas.pdf>>. Pristupljeno 1. kolovoza 2024.
- Cencini, A. i Lassi, S. (ur.). (2023). Priručnik za odgojitelje za prezbiterat i posvećeni život, te mlade u formaciji. 3. Početna formacija u vremenu zlouporaba zlostavljanja, <https://hbk.hr/wp-content/uploads/2024/01/3_-Poc%CC%8Cetna-formacija-u-vremenu-zlouporaba-i-zlostavljanja.pdf>. Pristupljeno 1. lipnja 2023.
- Center for Curriculum Redesign (2024a). Four-Dimensional (4D) Competencies Framework, <<https://curriculumredesign.org/frameworks/competencies-framework/>>. Pristupljeno 24. lipnja 2024.
- Center for Curriculum Redesign (2024b). Four-Dimensional Framework with Drivers, <<https://www.curriculumredesign.org>>. Pristupljeno 24. lipnja 2024.
- Certo, V. (2022). Il sistema laboratoriale e l'esempio De Bartolomeis. *Educazione aperta*, (12), 178–189, <<https://doi.org/10.5281/zenodo.7573927>>. Pristupljeno 12. prosinca 2023.
- Cesarini, B. (2021). Il ministero laicale di Catechista in „Antiquum ministerium” di Papa Francesco, <<https://www.voxcanonica.com/2021/05/14/il-ministero-laicale-di-catechista-in-antiquum-ministerium-di-papa-francesco/>>. Pristupljeno 12. svibnja 2022.
- Chisholm, L. (2005). Cheat Sheet on Recognition Terminology. U: J. Bowyer i T. Geudens (ur.), *The full Bridges report. Promoting Recognition of Youth Work across Europe* (str. 41 – 50). Leuven, <www.salto-youth.net/BridgesForRecognition/>. Pristupljeno 1. lipnja 2023.
- Contesini, S. (2016). La pratica riflessiva, <<https://www.formazione-cambiamento.it/archivio/2016/4-reflective-management/la-pratica-riflessiva>>. Pristupljeno 14. travnja 2024.
- Čatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1/2), 175–187, <<https://hrcak.srce.hr/113448>>. Pristupljeno 12. lipnja 2024.
- D'Onofrio, M. (2021). Ministeri laicali e sacerdozio comune. Riflessioni a margine del motu proprio di Papa Francesco circa l'accesso delle donne ai ministeri del lettorato e dell'accogliato, <<https://www.iusinitinere.it/ministeri-laicali-e-sacerdozio-comune-riflessioni-a-margine-del-motu-proprio-di-papa-francesco-circa-l-accesso-delle-donne-ai-ministeri-del-lettorato-e-dellaccogliato-34878>>. Pristupljeno 12. svibnja 2024.
- Eneau, J. (2017). From Self-Directed Learning to Self-Formation: Transforming the Self through Bildung? U: A. Laros, T. Fuhr i E. W. Taylor (ur.) *Transformative Learning Meets Bildung* (str. 165–177). Rotterdam: International Issues in adult Education, Sense Publishers, <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-797-9_14>. Pristupljeno 12. rujna 2023.
- Eschenbacher, S. (2020). Transformative learning and the hidden dynamics of transformation. *Reflective Practice*, 21 (6), 759–772, <<https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1821631>>. Pristupljeno 12. svibnja 2024.

- Fabbri, L., (2022). Apprendimento post-formale e ricerca collaborativa. U: V. Boffo, G. Del Gobbo i F. Torlone (ur.), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi* (str. 119–124). Firenze: University Press, <https://www.researchgate.net/publication/369497905_Apprendimento_post-formale_e_ricerca_collaborativa>. Pristupljeno 22. svibnja 2024.
- Fabbri, L., Bracci, F. i Romano, A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13 (21), 68–88, <doi: 10.15160/2038-1034/2326. 68-88. 10.15160/2038-1034/2326>. Pristupljeno 13. travnja 2024.
- Fadel, C. i Groff, J. S. (2019). Four-Dimensional Education for Sustainable Societies. U: J. W. Cook (ur.), *Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education* (str. 269–281). Cham: Palgrave Macmillan, <https://doi.org/10.1007/978-3-319-78580-6_8>. Pristupljeno 29. srpnja 2024.
- Filipović, A. T. (2023). Katehetsko-pastoralne i ekleziološke perspektive Motuproprija Antiquum ministerium pape Franje. *Bogoslovska smotra*, 93 (1), 17–37, <<https://doi.org/10.53745/bs.93.1.1>>. Pristupljeno 12. svibnja 2024.
- Fioretti, S. (2017). Lo sviluppo delle competenze, una proposta operativa, <<https://riviste-digitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-3-n-2/lo-sviluppo-delle-competenze-una-proposta-operativa/>>. Pristupljeno 13. ožujka 2023.
- Fischella, R. (2021). Intervento. Conferenza Stampa di presentazione della Lettera Apostolica in forma di „Motu proprio” di Papa Francesco Antiquum ministerium con la quale si istituisce il ministero di catechista (11 maggio), <<https://press.vatican.va/content/sala-stampa/it/bollettino/pubblico/2021/05/11/0288/00624.html#it>>. Pristupljeno 12. prosinca 2023.
- Fiske, A. P. i Haslam, N. (1996). Social Cognition Is Thinking About Relationships. *Current Directions in Psychological Science*, 5 (5), 143–148, <<https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep11512349>>. Pristupljeno 12. travnja 2024.
- Fleming, T. (2018). Mezirow and the Theory of Transformative Learning. U: V. C. X. Wang (ur.), *Critical theory and transformative learning* (str. 120–136). Hershey (PA): IGI Global, <10.4018/978-1-5225-6086-9>. Pristupljeno 13. travnja 2023.
- Fleming, T. (2022). Mezirow's Theory of Transformative Learning in Dialogue with Honneth's Critical Theory. U: E. Kostara, A. Gavrielatos i D. Loads (ur.), *Transformative learning theory and praxis. New Perspectives and Possibilities* (str. 3–14). London: Routledge, <<https://doi.org/10.4324/9780429450600>>. Pristupljeno 13. svibnja 2023.
- Fontana, A. (2010). Maturazione umana: gestione delle emozioni nella crescita, guida allo sviluppo corretto, <<https://rivistavocazioni.chiesacattolica.it/2010/10/02/maturazione-umana-gestione-delle-emozioni-nella-crescita-guida-allo-sviluppo-corretto/>>. Pristupljeno 13. svibnja 2023.
- Formenti, L. i Hoggan-Kloubert, T. (2023). Transformative learning as societal learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (177), 105–118, <<https://doi.org/10.1002/ace.20482>>. Pristupljeno 19. svibnja 2024.

- Galeazzi, G. (2023). Sostegno materiale e spirituale: la missione di evangelizzare, <<https://www.interris.it/chiesa-cattolica/sostegno-materiale-e-spirituale-la-missione-di-evangelizzare/>>. Pristupljeno 1. studenog 2023.
- Garmaz, J. (2005). Sadržajni aspekti didaktike školskog vjeronauka. *Crkva u svijetu*, 40 (3), 279–302, <<https://hrcak.srce.hr/25061>>. Pristupljeno 11. travnja 2023.
- Garmaz, J. (2023). Laboratorij dijaloga: neki elementi formacije kateheta prema Direktoriju za katehezu. *Bogoslovska smotra*, 93 (1), 39–57, <<https://doi.org/10.53745/bs.93.1.2>>. Pristupljeno 12. svibnja 2024.
- Garozzo, L. i Pasquarella, A. (2019). Professione andragogo. I consigli di Mezirow sulla formazione, <<https://www.projectland.it/articoli/professione-andragogo-meziorow/>>. Pristupljeno 30. srpnja 2024.
- Gatti, G. (1971). Criteri e livelli di maturità cristiana, <https://www.notedipastoralegiovanile.it/index.php?option=com_content&view=article&id=2599:criteri-e-livelli-di-maturita-cristiana&Itemid=1011>. Pristupljeno 19. prosinca 2023.
- Gatti, G. (1976). La doppia fedeltà, a Dio e all'uomo, nella evangelizzazione, <https://www.notedipastoralegiovanile.it/index.php?option=com_content&view=article&id=2833:la-doppia-fedelta-a-dio-e-alluomo-nella-evangelizzazione-&Itemid=1011>. Pristupljeno 23. prosinca 2023.
- Giannatelli, R. (2002a). Media, etica, educazione: il punto di vista della Chiesa, <<https://www.notedipastoralegiovanile.it/npg-annata-2002/media-etica-educazione-il-punto-di-vista-della-chiesa>>. Pristupljeno 28. prosinca 2023.
- Giannatelli, R. (2002b). Catechesi. U: F. Lever, P. C. Rivotella i A. Znacchi, (ur.), *La comunicazione. Dizionario di scienze e tecniche*. Roma: Rai-Eri, Elledici, Libreria Ateneo Salesiano, <<https://www.lacomunicazione.it/voce/catechesi/>>. Pristupljeno 28. prosinca 2023.
- Giraud, C. (2021). The Ministry of Women in the Liturgy: 'Sound Tradition' and 'Legitimate Progress,' <<https://www.laciviltacattolica.com/the-ministry-of-women-in-the-liturgy-sound-tradition-and-legitimate-prog>>. Pristupljeno 28. prosinca 2023.
- Giuffrida, G. (2023). Accompagnare i processi pastorali per rinnovare i ministeri. Riflessioni a partire dalla situazione nel Nord Italia. *Nouvelle revue théologique*, 145 (4), 606–619, <<https://www.nrt.be/it/articoli/accompagnare-i-processi-pastorali-per-rinnovare-i-ministeri-riflessioni-a-partire-dalla-situazione-nel-nord-italia-3890>>. Pristupljeno 13. lipnja 2024.
- Giuliano, S. (2023). Tramonto del cristianesimo o cambiamento di paradigma? *Rivista di letteratura e di Storia Ecclesiastica*, 29 (1), 63–84, <https://www.issrdonnaregina.it/files/filemanager/_2023-1.pdf>. Pristupljeno 12. lipnja 2023.
- Gobbi, G. (2013). Obiettivo del cammino educativo: la maturità umana, <<https://gilbertogobbi1.wordpress.com/2013/07/20/obiettivo-del-cammino-educativo-la-maturita-umana/>>. Pristupljeno 29. kolovoza 2023.
- Gooden, D. J., Preziosi, R. C. i Barnes, F. B. (2009). An examination of Kolb's learning style inventory. *American Journal of Business Education*, 2 (3), 57–62, <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052793.pdf>>. Pristupljeno 12. lipnja 2023.

- Grillo, A. (2021). Un ministero antico, una istituzione nuova, un attributo vecchio, una struttura arretrata, <<https://www.cittadellaeditrice.com/munera/un-ministero-antico-una-istituzione-nuova-un-attributo-vecchio-una-struttura-arretrata/>>. Pristupljeno 3. travnja 2022.
- Grondelski, J. M., (2022). The Confusing New „Ministry of Catechist”, <<https://crisismagazine.com/opinion/the-confusing-new-ministry-of-catechist-2>>. Pristupljeno 13. rujna 2023.
- Guasti, L. (2001). Competenze, teoria degli standard, modelli operativi. *Quaderni degli Annali dell'Istruzione*, 96 (1), 3–90, <https://www.edscuola.it/archivio/norme/varie/competenze_di_base_adulti.pdf>. Pristupljeno 13. svibnja 2023.
- Guzzi, M. (2005). Il forte vento della trasformazione, <<https://marcoguzzi.it/2005/10/22/il-forte-vento-della-trasformazione/>>. Pristupljeno 18. studenog 2023.
- Hözlner, H. M. i Halberstadt, J. (2023). Challenge-based Learning: How to Support the Development of an Entrepreneurial Mindset. U: J. Halberstadt, A. A. De Bronstein, J. Greyling i S. Bissett (ur.), *Transforming Entrepreneurship Education. Interdisciplinary Insights on Innovative Methods and Formats* (str. 23–36). Cham: Springer Nature, <<https://doi.org/10.1007/978-3-031-11578-3>>. Pristupljeno 13. kolovoza 2024.
- Hranić, Đ. (2004). Inicijalna formacija župnih suradnika na biskupijskoj razini. *Diacovensia*, 12 (1), 131–150, <<https://hrcak.srce.hr/40171>>. Pristupljeno 1. listopada 2023.
- Hutter, J. (2004). Kompetenzfeststellung. Verfahren zur Kompetenz fest stellung junger Menschen. Expertise. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung <<https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/6539>>. Pristupljeno 1. lipnja 2024.
- Il Modello Competenze ISFOL, <<https://www.ebiconsulting.com/il-modello-di-competenze-isfol.html>>. Pristupljeno 1. rujna 2024.
- Istituto Diocesano di Teologia (2024). Scuola di formazione ministeri istituiti. Il calendario degli incontri, <<https://www.diocesiacireale.it/2024/02/16/scuola-di-formazione-ministeri-istituiti-il-calendario-degli-incontri/>>. Pristupljeno 23. rujna 2024.
- Jakobfi, I. (2019). Stanje i perspektive laikata u postsinodskom vremenu – s posebnim osvrtom na vjeroučitelje laike. *Diacovensia*, 27 (1), 33–56, <<https://doi.org/10.31823/d.27.1.2>>. Pristupljeno 1. svibnja 2024.
- Janas, P. (2023). Building Resilience in the Church. Organisational and Personal Perspectives. *Bogoslovska smotra*, 93 (3), 379–391, <<https://doi.org/10.53745/bs.93.3.8>>. Pristupljeno 23. lipnja 2024.
- Kroth, M., Carr-Chellman, D. J. i Rogers-Shaw, C. (2022). Formation as an Organizing Framework for the Processes of Lifelong Learning. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 34 (1), 26–36, <<https://doi.org/10.1002/nha3.20348>>. Pristupljeno 12. svibnja 2023.
- Lamb, D. (2015). Learning about events through involvement and participation: The use of experiential and authentic learning experiences. *International Journal of Event and Festival Management*, 6 (1), 73–91, <<https://doi.org/10.1108/IJEFM-12-2013-0043>>. Pristupljeno 12. travnja 2023.

- Lange, E. A. (2018). Transforming Transformative Education Through Ontologies of Relationality. *Journal of Transformative Education*, 16 (4), 280–301, <<https://doi.org/10.1177/1541344618786452>>. Pristupljeno 24. travnja 2024.
- Lukačević, B. (2020). Podjela potvrđnica o završenoj formaciji na Nadbiskupijskoj školi za župne suradnike, <<https://djos.hr/podjela-potvrđnica-o-završenoj-formaciji-na-nadbiskupijskoj-skoli-za-zupne-suradnike/>>. Pristupljeno 24. travnja 2023.
- Maiorana, T. (2024). La formazione dei catechisti nelle nuove prospettive catechetiche, <<https://www.maiorana.it/2024/06/28/la-formazione-dei-catechisti-nelle-nuove-prospettive-catechetiche/>>. Pristupljeno 11. srpnja 2024.
- Mancinelli, P. (2011). La Croce nel concetto. Rileggere Hegel alla luce della teologia trinitaria, <<https://mondodomani.org/teologia/mancinelli2011.htm#rif5>>. Pristupljeno 1. lipnja 2023.
- Mandarić, V. i Razum, R. (2005). Pastoralno-katehetska praksa i saborska baština. *Bogoslovska smotra*, 75 (3), 817–853, <<https://hrcak.srce.hr/24448>>. Pristupljeno 12. svibnja 2023.
- Marostica, F. (2003). Competenze @ Competenze per il successo formativo e non. *Innovazione, educazione*, (4), 18–28, <<https://www.clio92.org/wp-content/uploads/2019/08/MarosticaCompetenze2003.pdf>>. Pristupljeno 1. lipnja 2024.
- Mattalucci, L. (2010). Formazione esperienziale e processi riflessivi. *Dialoghi. Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, 1 (1), 1–11, <https://www.academia.edu/31147848/formazione_esperienziale_e_processi_riflessivi> Posjećeno 1. ožujka 2024.
- Meddi, L. (2019). Elementi di metodologia catechistica: i modelli, <<https://www.luciano-meddi.eu/elementi-di-metodologia-catechistica-i-modelli/>>. Pristupljeno 29. studenog 2023.
- Meddi, L. (2024). La dimensione educativa nella situazione attuale della catechesi, <<https://www.rivistadipedagogiareligiosa.it/wp-content/uploads/2024/11/2.-Meddi.pdf>>. Pristupljeno 21. studenog 2024.
- Mezirow, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education Quarterly*, 28 (2), 100–110, <<https://doi.org/10.1177/074171367802800202>>. Pristupljeno 23. veljače 2023.
- Mezirow, J. (1994). Understanding Transformation Theory. *Adult Education Quarterly*, 44 (4), 222–232, <<https://doi.org/10.1177/074171369404400403>>. Pristupljeno 11. travnja 2023.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Theory Out of Context. *Adult Education Quarterly*, 48 (1), 60–62, <[doi:10.1177/074171369704800105](https://doi.org/10.1177/074171369704800105)>. Pristupljeno 23. svibnja 2024.
- Montisci, U. (2015). Educare alla fede nel tempo della comunicazione digitale, <<https://dossiercatechista.org/wp-content/uploads/2019/12/montisci.pdf>>. Pristupljeno 13. ožujka 2023.
- Montisci, U. (2017). Modelli formativi in catechei, <<https://catechistico.chiesacattolica.it/wp-content/uploads/sites/11/2017/10/06/MONTISCI-Modelli-formativi-in-catechesi-relazione.pdf>>. Pristupljeno 19. svibnja 2023.

- Morris, T. H. (2019). Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb's model. *Interactive Learning Environments*, 28 (8), 1064–1077, <<https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>>. Pristupljeno 18. ožujka 2023.
- Nadbiskupijski pastoralni institut – Zagrebačka nadbiskupija, <<http://www.zg-nadbiskupija.hr/ucilista/nadbiskupijski-pastoralni-institut>>. Pristupljeno 12. travnja 2024.
- Noceti, S. (2021). Ministeri istituiti: dall'insuccesso al successo? <<https://www.queriniana.it/blog/ministeri-istituiti-dall-insuccesso-al-successo--476>>. Pristupljeno 15. travnja 2023.
- Oliva, R. (2021). Un cristiano poco equivoco: su Antiquum ministerium, <<https://www.cittadellaeditrice.com/munera/un-cristiano-poco-equivoco-su-antiquum-ministerium-di-roberto-oliva/>>. Pristupljeno 14. lipnja 2023.
- Olivieri, D. (2020). Costruzione dell'identità narrativa e formazione dei talenti in adolescenza: indagine sul potere trasformativo dello storytelling. *Formazione & Insegnamento*, 18 (1), 634–652, <10.7346/-fei-XVIII-01-20_55>. Pristupljeno 12. studenoga 2023.
- Owusu-Agyeman, Y. (2024). How lifelong learning shapes the professional development of staff in higher education institutions. *Quality Education for All*, 1 (2) 134–150, <https://www.researchgate.net/publication/382596361_How_lifelong_learning_shapes_the_professional_development_of_staff_in_higher_education_institutions>. Pristupljeno 3. rujna 2024.
- Paganelli, R. (2022). I ministeri e il ministero del catechista, <<https://www.settimananews.it/ministeri-carismi/ministeri-ministero-del-catechista/>>. Pristupljeno 12. studenog 2023.
- Pažin, I. (2004). Župna kateheza u obnovi župne zajednice. Uključivanje vjernika laika u pastoralno djelovanje župne zajednice. *Diacovensia*, 12 (1), 73–101, <<http://hrcak.srce.hr/file/62956>>. Pristupljeno 12. svibnja 2023.
- Pažin, Z. (2015). Služba čitača, <<https://www.vjeraidjela.com/sluzba-citaca/>>. Pristupljeno 8. svibnja 2023.
- Pažin, Z. (2017). Službe i redovi: lektorat, <<https://www.vjeraidjela.com/sluzbe-i-redovi-lektorat/>>. Pristupljeno 8. svibnja 2023.
- Pažin, Z. (2021). Motuproprij „Spiritus Domini” – značenje i perspektiva, <<https://www.vjeraidjela.com/motuproprij-spiritus-domini-znacenje-i-perspektiva/>>. Pristupljeno 8. svibnja 2023.
- Pedraza, B. (2021). Pope Francis's New Vision for Catechists, <<https://churchlifejournal.nd.edu/articles/pope-franciss-new-vision-for-catechists/>>. Pristupljeno 19. svibnja 2022.
- Pepe, D. (2003). Individuo e costruzione del sapere. Le metacompetenze nella società della conoscenza: l'individuo e la costruzione del sapere, <<https://www.formazione-cambiamento.it/component/content/article/786-individuo-e-costruzione-del-sapere-le-metacompetenze-nella-societa-della-conoscenza-l-individuo-e-la-costruzione-del-sapere?-catid=142&Itemid=15>>. Pristupljeno 29. travnja 2024.
- Pollefeyt, D. (2020a). Hermeneutical learning in religious education. *Journal of Religious Education*, 68 (1), 1–11, <<https://doi.org/10.1007/s40839-020-00090-x>>. Pristupljeno 12. listopada 2023.

- Pollefeyt, D. (2020b). Religious education as opening the hermeneutical space. *Journal of Religious Education*, 68 (2), 115–124, <<https://doi.org/10.1007/s40839-020-00105-7>>. Pristupljeno 19. ožujka 2024.
- Program „Mladi za mlade”, <<http://mladi.hbk.hr/podstranica/vijesti/animatori/>>. Pristupljeno 1. rujna 2023.
- Ratzinger, J. (2005). Missa pro eligendo Romano Pontifice. Omelia del cardinale Decano del collegio cardinalizio, Patriarcale Basilica di San Pietro (18 aprile), <https://press.vatican.va/gpII/documents/homily-proeligendopontifice_20050418_it.html>. Pristupljeno 11. listopada 2023.
- Razum, R. (2013). Identitet i poslanje magistara teologije te religijske pedagogije i katehetike. *Bogoslovska smotra*, 83 (4), 723–741, <<https://hrcak.srce.hr/115777>>. Pristupljeno 13. veljače 2024.
- Recap of U. S. Bishops’ Fall Plenary in Baltimore (2024), <<https://www.usccb.org/news/2024/recap-us-bishops-fall-plenary-baltimore>>. Pristupljeno 15. studenoga 2024.
- Recap of U. S. Bishops’ Spring Plenary in Louisville (2024), <<https://www.usccb.org/news/2024/recap-us-bishops-spring-plenary-louisville>>. Pristupljeno 11. srpnja 2024.
- Romano, A. (2021). Il potenziale emancipativo della ricerca trasformativa. *Formazione, lavoro, persona*, 10 (34), 51–66, <<https://cqiirivista.unibg.it/index.php/fpl/issue/view/36/36>>. Pristupljeno 22. lipnja 2024.
- Romio, R. (2016). La via ermeneutica esistenziale nell’educazione religiosa. Un modello didattico per la prassi educativa, <<https://www.didatticaermeneutica.it/2016/03/21/la-via-ermeneutica-esistenziale-nelleducazione-religiosa-un-modello-didattico-per-la-prassieducativa-r-romio/>>. Pristupljeno 22. travnja 2023.
- Rosito, A. (2019). Veritatis Gaudium: il laboratorio come categoria teologica, <https://www.settimananews.it/teologia/veritatis-gaudium-il-laboratorio-come-categoria-teologica/#_ftn2>. Pristupljeno 27. veljače 2023.
- Rossetti, J. (2023). Applying Kolb’s experiential learning theory to an event management course: practical guidelines for educators. *Event Management*, (27), 1025–1040, <<https://doi.org/10.3727/152599523X16896548396752>>. Pristupljeno 23. travnja 2024.
- Salmeri, S. (2016). Communication and hermeneutics for inclusion. *Language and Text*, 3 (1), 63–70, <doi: 10.17759/langt.2016030107>. Pristupljeno 10. rujna 2024.
- Schick, E. (1996). Događaj stoljeća. Osvrt na II. vatikanski sabor nakon 30 godina. *Crkva u svijetu*, 31 (1), 68–79, <<https://hrcak.srce.hr/52095>>. Pristupljeno 12. travnja 2023.
- Scio, F., Radice, S. C., Loglisci, G., Zeni, E., Monachino, D. i Crespi, A. (2020). Il modello di competenze. Da McClelland alla valutazione dei ruoli, <<https://www.meliusform.it/il-modello-di-competenze-da-mcclelland-alla-valutazione-dei-ruoli.html>>. Pristupljeno 1. travnja 2024.
- Scola, A. (2008). La teologia del laicato alla luce dell’ ecclesiologia di comunione: l’ identità del fedele laico, <<http://www.laity.va/content/dam/laici/documenti/ap/2008-christi-fideles-laici/relazioni/teologia-laicato-alla-luce-dell-ecclesiologia-comunione.pdf>>. Pristupljeno 2. ožujka 2023.

- Seaman, J., Brown, M. i Quay, J. (2017). The evolution of experiential learning theory: Tracing lines of research in the JEE. *Journal of Experiential Education*, 40 (4), NP1–NP21, <<https://doi.org/10.1177/1053825916689268>>. Pristupljeno 12. svibnja 2023.
- Seminari. TKSP – Teološko-katehetski seminar za pastoralne suradnike i župne animatore (2024), <<https://www.mpi-ri.com/seminari.html>>. Pristupljeno 1. svibnja 2024.
- Servizio per la catechesi – Diocesi di Pavia (2024). Ministeri Istituiti (lettori, accoliti, catechisti): ecco l'itinerario formativo, <<https://www.diocesi.pavia.it/ufficiocatechistico/il-ministero-del-catechista/>>. Pristupljeno 23. rujna 2024.
- Ślotwińska, H., Buk-Cegiełka, M., Mariański, J., Osewska, E., Rybarski, R. i Stala, J. (2024). Competences of an RE Teacher/Catechist in the Opinion of Schoolchildren. *The Person and the Challenges*, 14 (1), 89–107, <<https://doi.org/10.15633/pch.14106>>. Pristupljeno 1. veljače 2024.
- Smoljo-Dobrovoljski, S. (2018). Dijaloški i suradnički identitet pastoralnih djelatnika. *Bogoslovska smotra*, 88 (3), 637–656, <<https://hrcak.srce.hr/207870>>. Pristupljeno 12. prosinca 2023.
- Soreca, S. (2013). La svolta antropologico-esperienziale il versante della formazione dei catechisti (3 maggio), <https://www.catechetica.it/doc-convegna/2013/Soreca_intervento_Aica_Palermo.pdf>. Pristupljeno 2. kolovoza 2024.
- Stanz, J. (2017). The Six Characteristics of the Spirituality of the Catechist, <<https://catechistsjourney.loyolapress.com/2017/06/spirituality-of-the-catechist-six-characteristics/>>. Pristupljeno 28. srpnja 2024.
- Steccanella, A. (2021). Formare alla sinodalità – 2, <<https://www.vinonuovo.it/teologia/pensare-la-fede/formare-alla-sinodalita-2/>>. Pristupljeno 1. rujna 2023.
- Suzić, N. (2014). Kompetencije za život u 21. stoljeću i školski ciljevi učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), 111–120, <<https://hrcak.srce.hr/139584>>. Pristupljeno 26. ožujka 2024.
- Šota, S. (2013). Formacija župnih kateheta u Školi za župne suradnike u Đakovačko-osječkoj nadbiskupiji. Analiza i kritički osvrt. *Diacovensia*, 21 (3), 431–455, <<https://hrcak.srce.hr/111475>>. Pristupljeno 12. travnja 2024.
- Šota, S. (2016). Poimanje kerigmatske i mistagoške kateheze: osobne i pedagoške značajke te tipologija evangelizatora u Evangelii gaudium. *Crkva u svijetu*, 51 (1), 120–142, <<https://hrcak.srce.hr/155279>>. Pristupljeno 12. studenog 2023.
- Šota, S. (2019). Analiza pastoralnih nastojanja nakon proglašenja dokumenta „Ti si Krist – za nas i za sve ljude”. Izjave i odluke Druge biskupijske sinode đakovačke i srijemske. *Diacovensia* 27 (1), 57–82, <<https://doi.org/10.31823/d.27.1.3>>. Pristupljeno 10. listopada 2023.
- Taylor, E. W. i Cranton, P. (2013). A theory in progress? Issues in transformative learning theory. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4 (1) 1, 33–47, <DOI:10.3384/rela.2000-7426.rela5000>. Pristupljeno 11. ožujka 2023.
- Timiș, V. (2014). The catechist / religion teacher-targeted abilities and competencies. *Studia universitatis babeș-bolyai psychologia-paedagogia*, 59 (2), 93–103, <<https://studiapsyapaed.com/wp-content/uploads/2021/09/2-2014-7.pdf>>. Pristupljeno 29. veljače 2024.

- Tobin, J. W. (2023). Formation is necessary to sustain synodal culture, spirituality, <<https://rcan.org/formation-is-necessary-to-sustain-synodal-culture-spirituality/>>. Pristupljeno 12. ožujka 2024.
- Triani, P. (2010). Per la formazione dei catechisti dell'iniziazione cristiana, <https://www.notedipastoralegiovanile.it/index.php?option=com_content&view=article&id=6696:per-la-formazione-dei-catechisti-delliniziazione-cristiana&catid=105:formazione-degli-educatori>. Pristupljeno 1. svibnja 2024.
- Tunjić, N. (2010). Lik odgojitelja u Novom zavjetu. *Napredak*, 151 (2), 236–253, <<https://hrca.srce.hr/82850>>. Pristupljeno 7. lipnja 2023.
- Ufficio catechistico diocesano – Benevento (2022). Corso per il ministero del Catechista, <<http://www.ucdbenevento.com/corso-per-il-ministero-del-catechista/>>. Pristupljeno 17. listopada 2023.
- Ufficio catechistico diocesano – Cerreto Sannita-Telese-Sant'Agata de' Goti (2023). 2° Incontro di formazione per i catechisti: „Istituzione del ministero del catechista: un processo da avviare”, <<https://www.diocesicerreto.it/2023/06/03/2-incontro-di-formazione-per-i-catechisti-istituzione-del-ministero-del-catechista-un-processo-da-avviare/>>. Pristupljeno 19. svibnja 2024.
- Ufficio catechistico diocesano – Roma (2022). Le proposte dell'Ufficio Catechistico per l'anno pastorale 2022/2023, <<https://www.diocesidiroma.it/catechistico/index.php/la-programmazione-dellufficio-catechistico-diocesano-per-lanno-pastorale-2022-2023/>>. Pristupljeno 12. listopada 2023.
- Vanotti, F. (2024). Il catechista istituito. 1. Aspetti d'identità, i criteri e le prospettive formative. *Dossier catechista* (settembre – ottobre), 6 – 9, <https://dossiercatechista.org/wp-content/uploads/2024/09/Focus_settembre_24.pdf>. Pristupljeno 2. studenoga 2024.
- Vignolo, R. (2005). L'accompagnamento spirituale: una forma di „comunione al Vangelo”. *Tredimensioni*, 2 (1), 12–26, <<https://www.notedipastoralegiovanile.it/pastorale-giovanile/alcuni-contenuti/formazione-pastorale/laccompagnamento-spirituale-una-forma-di-lcomunione-al-vangelor>>. Pristupljeno 12. ožujka 2023.
- Violi, S. (2019). Officium e munus tra ordinamento canonico e comunione ecclesiale. *Rivista telematica*, (31), 117–148, <<https://doi.org/10.13130/1971-8543/12353>>. Pristupljeno 10. rujna 2023.
- Wallace, D. (2019). Parts of the Whole: Theories of Pedagogy and Kolb's Learning Cycle. *Numeracy* 12 (1) Article 17, <<https://doi.org/10.5038/1936-4660.12.1.17>>. Pristupljeno 10. travnja 2023.
- Wesselink, R., Biemans, H. J. A., Van den Elsen, E. i Mulder, M. (2005). Conceptual framework for competence-based VET in the Netherlands, <<https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A22930>>. Pristupljeno 22. travnja 2023.
- Wessels, K. R., Bakker, C., Wals, A. E. J. i Lengkeek, G. (2024). Rethinking pedagogy in the face of complex societal challenges. Helpful perspectives for teaching the entangled student. *Pedagogy, Culture & Society*, 32 (3), 759–776, <<https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2108125>>. Pristupljeno 11. listopada 2024.

Zalar, Đ. (2005). Korelacija kao sustavno-teološko i religiozno-pedagoško načelo. *Bogoslovska smotra*, 75 (1), 273–288, <<https://hrcak.srce.hr/24694>>. Pristupljeno 19. travnja 2024.

Živanović, S., Perućica, R. i Lepičnik Vodopivec, J. (2022). Pedagoške kompetencije učitelja osnovnoga obrazovanja. *Hum*, 17 (28), 119–147, <<https://doi.org/10.47960/2303-7431.28.2023.119>>. Pristupljeno 21. travnja 2024.

SADRŽAJ

KRATICE	5
UVOD	9
POSTKONCILSKI RAZVOJ POIMANJA	11
KATEHETSKE SLUŽBE U CRKVI	
Drugi vatikanski sabor o katehezi i katehetama	11
Određnice koncilskog identiteta kateheze.....	12
Katehete laici u dokumentima Drugoga vatikanskog koncila.....	14
(Re)definiranje katehetske službe	15
Obećavajuća usmjerenja.....	16
Postupno utruće obećavajuće nade	20
Katehetska služba u procesu revitalizacije crkvenih službi.....	24
Ustanovljenje službe katehetâ	30
Motuproprij o jednoj „drevnoj službi”	30
Sadržajna kompozicija dokumenta.....	31
Neki važni sadržajni naglasci motuproprija o drevnoj službi katehetâ	33
Uvođenje u službu katehetâ	36
Tijek reda obreda	36
Kateheta prema obrednom slavlju uvođenja u službu.....	39
Inkulturacija službe katehetâ	40
Smjernice na razini opće Crkve	40
Neki prijedlozi inkulturacije službe katehetâ.....	43
Katehetska služba u hrvatskom kontekstu	48
Katehetska služba nakon demokratskih promjena	48
O službi katehetâ u hrvatskom kontekstu	51
KONSTITUTIVNE SASTAVNICE TEMELJNE FORMACIJE KATEHETA	55
Stvarnost katehetskog poziva i poslanja	55
Poziv u službu.....	56
Razlučivanje poziva i utvrđivanje prikladnosti kandidata	57
Ovlaštenje za katehetsko služenje	61
Poziv kao „teandrička” stvarnost	63
Regulatorni aspekti planiranja formacije	65
Svrha formacije kateheta	65
Eklezijalna narav formacije kateheta.....	67

Nadahnujući kriteriji za oblikovanje formativnih itinerarâ	69
Misionarska duhovnost zajedništva	70
Cjelovit pristup	70
Stil praćenja.....	71
„Docibilitas” i autoformacija	73
VIŠEDIMENZIONALNOST FORMACIJSKOG PROCESA	76
Dimenzija „biti”	77
Formacija zrele osobnosti	77
Formacija kršćanske osobnosti	80
Formacija misionarske svijesti	84
Dimenzija „znati”	86
Biblijsko-teološka formacija	86
Antropološko-društvena formacija	90
Dimenzija „znati učiniti”	91
Pedagoška formacija	92
Metodološka formacija.....	93
Dimenzija „znati biti u”	96
Inkulturacijska i interkulturalna formacija	96
Formacija u duhovnosti sinodalnog zajedništva.....	99
Dimenzija „znati biti s”	102
Relacijsko-refleksivna formacija identiteta.....	103
Formacija u perspektivi „cjelovite ekologije”.....	106
KOMPETENCIJSKI PRISTUP FORMACIJI KATEHETA	111
Konceptualna pozadina i perspektiva	111
Holistički pristup.....	112
Referentni model i fundamentalna orijentacija.....	115
Integrirana kompetencija	117
Nužnost integracije kompetencija	117
Integriranje katehetske kompetencije.....	119
Temeljni aspekti integrirane izobrazbe katehetâ	123
PRIJEDLOZI MOGUĆIH METODOLOŠKIH IZBORA	127
Vizija formacije i prevladavajuća formacijska koncepcija	127
Formacija kao preobrazba.....	128
Transformacijsko učenje	129

Izbor (trans)formacijskog modela	134
Prijedlog modela	134
Adaptacija modela.....	138
Mogući metodološki pristup	141
Iskustveno učenje	141
Učenje „kroz” i „iz iskustva”	142
Konceptualna referencija.....	144
Hermeneutičko-egzistencijalna metodologija	147
Teorijski okvir	149
Proces učenja	150
Didaktički postupak.....	151
Formatori katehetâ	154
Uloge formatorâ	154
Vještine formatorâ.....	156
ZAKLJUČAK	159
POPIS TABLICA I GRAFIKONA	161
LITERATURA	162

ISBN 978-953-331-545-4



9 789533 315454