

Pregledni znanstveni članek (1.02)  
 BV 70 (2010) 4, 565-575  
 UDK: 27-472: 37.091.4  
 Prejeto: 10/2010

*Erika Prijatelj*

## **Pedagogika M. Montessori in predšolska verska vzgoja**

*Povzetek:* Po M. Montessori so otrokove sposobnosti za učenje največje v predšolski dobi, ko je njegov duh najbolj odprt za vsestransko učenje. Zagovarjanje otrokove notranje motivacije, svobodne izbire, odločanja in samodiscipline jo je privedlo do ugotovitve, da je treba otroku omogočiti odgovornost za svoj lastni razvoj. Vodilo njene pedagogike je zato: »Pomagaj mi, da naredim sam!« Temelj vzgoje po Montessorijevi ni odnos med vzgojiteljem in otrokom, ampak odnos med otrokom in okoljem, ki pa mora biti takšno, da bo spodbujalo otrokovo aktivnost.

K celostnemu razvoju sodi tudi razvoj verovanja. Temelj zanj je po mnenju M. Montessori, J. W. Fowlerja in H. Makhoul-Mirze otrokova najzgodnejša izkušnja ljubezni in zaupanja, zato je prva evangelizacija za otroka medsebojni spodbudni odnos s starši. Že v predšolski dobi pa lahko otrokom pripravimo posebno okolje (atrij), v katerem pridobivajo verske izkušnje in se pripravljajo na spremljanje liturgije v cerkvi, skupaj z odraslimi. V atriju so deležni kateheze Dobrega pastirja, pri kateri prevzema vlogo kateheta Kristus. Kateheza Dobrega pastirja se v zadnjem času začenja uveljavljati tudi na Slovenskem.

*Ključne besede:* pedagogika M. Montessori, verski razvoj predšolskih otrok, razvoj verovanja po J. W. Fowlerju, krščanska pedagogika H. Makhoul-Mirze, predšolska verska vzgoja, atrij, kateheza Dobrega pastirja

*Abstract:* **Montessori Method and Pre-School Religious Education**

According to Maria Montessori, a child's learning abilities are the greatest at his pre-school age when his spirit is wide open to all kinds of learning. When she advocated the child's inner motivation, free choice, decision-making and self-discipline, she realized that the child must be given responsibility for his own development. Therefore the motto of her method is: "Help me to make it alone!" According to Montessori, the basis of education is not the relation between the educator and the child, but between the child and his environment, which, however, must be such as to stimulate the child's activity. A complete development also includes the development of faith. M. Montessori, J. W. Fowler and H. Makhoul-Mirza believe that the basis therefor is the child's earliest experience of love and trust and thus his first evangelisation is his mutual relation with his parents. Already at the pre-school age the children can be prepared a special environment (atrium) where they acquire religious experience and prepare for the liturgy in the church together with adults. In the atrium

they participate in the catechesis of the Good Shepherd where Jesus Christ takes the role of the catechist. Recently, the catechesis of the Good Shepherd has started to become popular also in Slovenia.

*Key words:* Montessori method, religious development of pre-school children, religious development according to J. W. Fowler, christian pedagogy of Hayat Makhoul-Mirza, pre-school religious education, atrium, catechesis of the Good Shepherd

Danes opažamo veliko potrebo po celostni vzgoji; ta potreba je morda celo večja kakor potreba po samem izobraževanju, ki je stoletja pomenilo prednostni izziv. V času pluralizacije vzgojno-izobraževalnega sistema je zato Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje in kulturo v Ljubljani leta 2002 odprl prvi vrtec Montessori v Sloveniji, in to z namenom, ponuditi na področju predšolske vzgoje alternativo s krščanskimi temelji in eventualno pripraviti pot za osnovno šolo Montessori.<sup>1</sup> Zdaj so pri nas evidentirani štirje vrtci Montessori, ki imajo vsi tudi religiozno vsebino.<sup>2</sup>

V nadaljevanju želim predložiti nekaj ključnih teoretičnih izhodišč, na katerih je Maria Montessori oblikovala svoj originalni koncept vzgoje, izpostaviti in kritično analizirati ključne poudarke njene pedagogike za predšolsko obdobje in predstaviti verski razvoj predšolskih otrok.

## 1. Koncept Montessorijeve in njegova izvirnost

Različni pogledi na izobraževalno in vzgojno delo, ki so se oblikovali v spremiranjajočih se družbenih razmerah, so se izrazili tudi v nastajanju raznovrstnih pedagogik – od antične, srednjeveške, buržoazne, razsvetljenske in marksistične do waldorfske in drugih v novejšem času. Na krščanskih pogledih in temeljih so zrasli: don Boskov preventivni vzgojni sistem, uršulinska, jezuitska, krščanska gestalt pedagogika in tudi pedagogika, ki jo je utemeljila italijanska zdravnica, pedagoginja, humanistka in filozofinja Maria Montessori (1870–1952).

Maria Montessori je na podlagi dela s prizadetimi otroki v želji po razumevanju otroka, ki temelji na spoštovanju otroka, njegove osebnosti in dostojanstva, z

<sup>1</sup> V Sloveniji prva osnovna šola Montessori – ob waldorfski in ob katoliški osnovni šoli tretja zasebna osnovna šola – deluje od jeseni 2010, in to znotraj Inštituta Montessori, zavoda za pomoč staršem pri razvoju otrok, v povezavi z zasebnim vrtcem Hiša otrok Dravlje v Ljubljani.

<sup>2</sup> Poleg teh štirih vrtcev (Angelin vrtec, HO Dravlje, Rahelin vrtec in HO Maribor), v katerih je trenutno skupaj 251 otrok, obstajajo še druga varstva oziroma zasebni vrtci, ki niso vpisani v razvid po programu Montessori ali celo sploh niso vpisani v razvid, delujejo pa v skladu s pedagogiko Montessori in jih je sedem (120 otrok). Pri tej številki je treba razlikovati med tistimi, ki v skladu z Montessorijevo omogočajo razvoj otrokove verske razsežnosti (dva vrtca s po 36 otroki), in preostalimi petimi, ki so se odločili za sekularizirani model njene pedagogike. K temu je treba dodati, da v Sloveniji poleg omenjenih vrtcev delujejo še štirje javni (82 otrok), se pravi vrtci s kurikulumom, ki vključuje elemente Montessori, in z vzgojiteljicami, ki so usposobljene za vzgojo po načelih Montessorijeve. V omenjenih štirih vrtcih, vpisanih v razvid, je doslej končalo program Montessori 341 otrok. Uradne evidence o tem ne vodi nihče, zato so bili podatki zbrani posebej za to objavo (14. 11. 2010).

znanstvenim opazovanjem prišla do več pomembnih odkritij. Njena misel, da je otroku treba omogočiti »odgovornost za lastni razvoj« (Montessori 1990, 49), je bila v tistem času revolucionarna. Montessorijeva predpostavlja, da odrasli otroka brezpogojno sprejme, zanj pripravi okolje, ki je primerno njegovim zmožnostim, in spodbuja svobodni osebni razvoj brez avtoritarnih pristopov,<sup>3</sup> to pa je poimenovala z izrazom »izobraževanje za življenje« (Montessori 2006, 47). Iz tega je izšel vodilni motiv njene pedagogike, ki se glasi: »Pomagaj mi, da naredim sam.«<sup>®</sup>

Montessorijeva je odločno nasprotovala siljenju otrok k učenju, ker je bila prepričana, da se otroci radi učijo in tudi sami najbolje vedo, kako naj se učijo (Pollard 1997, 29). Učijo se namreč »z aktivno udeležbo in s tem, da so vključeni v praktične aktivnosti« (Montessori 1990, 34). Zagovarjala je stališče, da so otrokove sposobnosti za učenje v predšolskem obdobju največje, ker otroci takrat živijo z vsemi svojimi čuti, so izredno radovedni in odprti tako za odnose kakor za vsestransko učenje, pri tem pa kažejo veliko prilagodljivost in sposobnost sprejemanja. Montessorijeva je poudarjala, da ima predšolski otrok »duha, ki vse vpija« (Seitz 1996, 28),<sup>4</sup> za katerega je značilno, da brez posebnega napora srka vase podobe in informacije iz okolja. Do šestega leta poteka intenzivno srkanje iz okolja, »posebej izrazito pa je v prvih treh letih po rojstvu, kar je poimenovala kot nezavedno vsrkavanje« (Britton 1992, 4; Foschi 2008, 244). Izkušnje, znanje, vtisi, besede in predstave, ki jih otrok kakor goba sprejema na razvojni stopnji nezavednega srkanja v prvih treh letih, se v njem zakoreninijo veliko globlje in trajneje kakor tisto, kar se v poznejših letih nauči zavestno, načrtno in s prizadevanjem.

Montessorijeva je bila ena prvih, ki je spregovorila o občutljivih razvojnih obdobjih. Ta obdobja so genetsko programirana in povezana s časom, ko je otrok izrecno dovzeten za posamezne dražljaje, ko je motiviran in kaže zanimanje za kako stvar ali dejavnost in je kot posledica tega tudi zmožen opravljanja nekaterih specifičnih nalog. Ta obdobja »so prehodne narave in namenjena pridobitvi določene značilnosti« (Montessori 2009, 37). Kar otrok asimilira v občutljivem obdobju, mu ostane za vse življenje in te sposobnosti po Montessorijevi »ni mogoče v enaki meri nadomestiti v nobenem drugem obdobju« (Montessori 1990, 171). Občutljiva obdobja so značilnost vseh predšolskih otrok, ne glede na kraj prebivanja, raso, kulturo ali socialno okolje (Vettivelloo 2008, 178). Primer tega je občutljivost za red (posebno od rojstva do tretjega leta), za rabo rok (posebno med osemnajstim mesecem in tretjim letom), za podrobnosti (posebno med prvim in drugim letom), za hojo, jezik, učenje z vsemi čutili in za socialne vidike življenja (posebno od tretjega

<sup>3</sup> Antiautoritarnosti v kontekstu pedagogike Montessori ni mogoče enačiti s permisivno vzgojo, pri kateri otrok ob nemoči staršev ali vzgojiteljev ali obojih počne, kar hoče. Otroci so resda svobodni pri izbiri aktivnosti v okolju, ki je vedno skrbno pripravljeno, vendar se učijo prevzemati odgovornost pri pospravljanju uporabljenih predmetov in spoštovati delo sovrstnikov. Vzgojna metoda Montessorijeve poveže svobodo in samostojnost z disciplino in s postavljanjem meja. Svoboda ima namreč točno določene meje, ki so enake za vse. »Meja svobode je skupni interes skupine, oblika svobode pa je tisto, kar imenujemo vzgoja lepega vedenja. Vsako dejanje, ki žali ali škodi drugim, ali prav vse, kar odraža nespodobno in neotesano vedenje, je potrebno preprečiti.« (Montessori 2000, 54)

<sup>4</sup> V Loschijevem prispevku (Loschi 1996) je ta izraz preveden kot *vsrkajoči razum*, to pa je prevod angleškega *the absorbent mind*. Različica tega je prevod in priredba zadnje knjige M. Montessori *La mente del bambino: mente assorbente*, ki je leta 2006 izšla v slovenskem prevodu z naslovom *Srkajoči um* in v kateri je posebno očitno nenehno absorbiranje predšolskega otroka iz okolja.

do šestega leta). V nadaljnjih letih otrok bogati in izpopolnjuje že pridobljeno, saj vsaka razvojna stopnja temelji na prejšnji. Prav tako pa tudi velja: ko občutljivo obdobje mine, neka dejavnost otroka ne zanima več in se je tudi več ne uči tako dobro, na primer tihega zapiranje vrat, prijaznega pozdrava in mnogih drugih dragocenih in nenadomestljivih podrobnosti iz vsakdanjega življenja, s katerimi se, če so zamujene, v obliki velikega problema soočajo sodobne šole in tudi družine.

Eno pomembnejših odkritij Montessorijeve je sposobnost predšolskega otroka za koncentracijo, za katero je menila, da je človeku dana že z rojstvom, a se lahko izniči, če otrok tega izkustva zaradi izpostavljenosti pretiranim ali preveč spremenljivim dražljajem ne more razvijati. Do tega lahko privede pogosto prekinjanje igre, neurejen prostor, prehter tempo življenja, premajhna zaposlenost otroka in drugo. Po Montessorijevi otrok ljubi tišino in potrebuje mir, veliko časa za opazovanje, prijazne glasove in neagresivno komunikacijo z okoljem. Ko otrok pogosto, vendar ne nujno, s ponavljanjem neke dejavnosti – ampak predvsem s prosto izbiro – vso svojo pozornost posveča temu, kar dela, govorimo o *polarizaciji pozornosti*, o otrokovem popolnem osredotočanju na predmet, s katerim rešuje nalogo. Predmet in nalogo si otrok izbere sam in vztraja, dokler naloge ne reši. Posledica te zbravnosti je sprememba, ki jo je na otroku mogoče opaziti v obliki umirjenosti in izražanja tihega zadovoljstva, to pa je sad procesa, v katerem otrok doseže red in harmonijo v svoji notranjosti. Montessorijeva je to poimenovala *normalizacija otroka* in razložila takole: »Šele ko deluje iz notranjega nagiba, se lahko pojavi 'pravi otrok', ki sije od radosti in se ne utruji, ker je delovanje zanj duševna prenova, od katere je odvisno njegovo življenje in zato tudi razvoj.«

Montessorijeva je poudarjala, da »ne gre za to, da bi videli metodo. Gre za to, da bi videli otroka.« Če pa se že sprašujemo o zunanjih okoliščinah njene metode, je treba zagotoviti troje: »primerno okolje, ponižnega učitelja in znanstveni material« (Montessori 2009, 136). Drugačnost njene pedagogike je med drugim tudi v tem, da temelj vzgoje ni odnos med vzgojiteljem in otrokom, temveč odnos med otrokom in okoljem, ki ga je videla kot posrednega učitelja. O ustreznosti okolja govorimo, kadar je prilagojeno velikosti otrok, predvsem pa pripravljeno za otrokovo aktivnost. Vse, kar je na voljo, je urejeno po raziskovalnih poljih, v katerih se otrok z lahkoto orientira. Okolje otrokom zagotavlja »primeren in mikaven znanstveni material z namenom, da se izobrazijo njihovi čuti« (137), pri tem pa mora biti vzgoja čutil in gibanja povezana v celoto. Razvojni material tako dopušča oblikovanje natančnih umskih kategorij in je neke vrste telovadnica čutov, ki postavlja temelje matematičnemu, lingvističnemu, ritmičnemu, geografskemu, biološkemu in drugemu znanju.

## 2. Pedagogika Montessori v luči primerjav

Razlaga otrokovega razvoja, kakor jo je predložila M. Montessori, je bila v številnih ugotovitvah za sodobnike velika novost, leta pozneje pa jo je razvojna psihologija v veliki meri potrdila (Whitescarver 2008, 2578). S tem je Montessorijeva upravičeno postala predhodnica kognitivnih razvojnopsiholoških teorij. Če

jo primerjamo s Piagetom, vidimo, da obe teoriji temeljita na prepričanju: prvi pogoj za vzpostavljanje aktivnosti je zrelost, pri tem je vzorec razvoja psihičnih struktur genetsko določen, okolje pa skrbi za ustrezne spodbude in zagotavlja posebne vsebine. Avtorja se delno razlikujeta le v pojmovanju otrokovih zmožnosti. Medtem ko je Montessorijeva zagovarjala idejo, da se otrokovo mišljenje kvalitativno razlikuje od mišljenja odraslega in da se razvija skozi serijo predvidljivih sprememb (Montessori 1990, 324), je, denimo, na področju učenja jezika<sup>5</sup> bliže stališčem, ki predšolskim programom očitajo podcenjevanje zmožnosti predšolskih otrok, kakor Piagetovi teoriji. Dalje lahko ugotovimo, da je Piaget poudarjal pomen izkušenj s konkretnimi objekti, medtem ko je M. Montessori konkretne materiale tudi iznašla in ponudila. Oba dajeta v procesu oblikovanja mišljenja velik pomen seriaciji, klasifikaciji in primerjanju in se strinjata, da se otrok bolje uči iz svojih lastnih napak kakor iz popravljanja, iz kritik in iz poučevanja odraslih (De Vries in Kohlberg 1990, 236). Socialnim interakcijam pa je Piaget vsekakor prisojal večjo vlogo kakor Montessorijeva, ki ji kritiki pripisujejo sekundarno spodbujanje k razvoju otrokovega individualizma.

Kar zadeva opis otrokove sposobnosti srkajočega uma, so ugotovitve Montessorijeve podobne izsledkom Vigotskega. Obema je skupno tudi stališče, da mora biti vzgoja korak pred otrokovim razvojem, ker lahko le tako od njega pričakujemo več, kakor bi lahko dosegel s svojim naporom. Učenje po vnaprej načrtovanih korakih, ki jih omogočajo razvojni materiali Montessorijeve, pa je blizu didaktično usmerjenim programom ali behaviorističnemu Skinnerjevemu modelu učenja po didaktičnih korakih.

Podobno kakor waldorfski vrtec sodi tudi vrtec Montessori med kurikule<sup>6</sup> oziroma vrtce s posebnimi pedagoškimi načeli, to pomeni: vzgojno filozofijo ima izoblikovano do takšne mere, da njegovega koncepta ne moremo prenašati v druge kurikule, ki imajo drugačna teoretična izhodišča. Če pa to kljub vsemu poskušamo narediti, zamajemo celotni sistem in pri tem izgubimo ali vsaj močno osiromašimo izhodiščno koherentnost vzgojnega dela z otroki. Po drugi strani je zanimivo, da v sodobnih vrtcih podobno kakor v vrtcih Montessori poudarjajo načelo, da je proces učenja pomembnejši od rezultatov, zagovarjajo otrokovo pravico do izbire dejavnosti, njegovo skupno in tudi individualno vzgojno delo ali vsaj delo v manjših skupinah, velik pomen gibanja, razvijanja praktičnih dejavnosti, odkrivanja čutov in razvijanja čutil in zaznavanja. V konceptu Montessori so socialni odnosi, domišljija, spontana ustvarjalnost in prosto gibalno izražanje,<sup>7</sup> razvijanje glasbenih, estetskih in tudi jezikovnih sposobnosti manj poudarjeni.

<sup>5</sup> Montessorijeva je menila, da je sintaksa jezika tako kompleksna, otroci jo lahko osvojijo le nezavedno (Crain 1992, 299). Psiholingvisti danes menijo, da otrok sam ustvarjalno konstruira svoj jezik, in to v skladu z notranjimi in s prirojenimi sposobnostmi (Stewart 2006, 48).

<sup>6</sup> Pojem *kurikul*, ki nam je v Sloveniji znan že iz bele knjige 1995, je nadomestek za tradicionalno uveljavljeni pojem *vzgojno-izobraževalni program*; s tem smo poenotili pedagoško terminologijo z Evropo, ki je v zadnjih letih sprejela anglo-ameriško terminologijo. Večplastnost pojma *kurikul* po eni strani prinaša nekaj zmede zaradi nedorečenosti v razumevanju, po drugi strani pa nas vodi v razmislek o spletu različnih dejavnikov, ki vplivajo na potek in na uspešnost vzgojno-izobraževalnega procesa.

<sup>7</sup> Po eni strani je bila Montessorijeva prepričana, da gibalne zaznave močno vplivajo na celotni otrokov razvoj inteligentnosti, in je zato gibanju pripisovala velik pomen. Po drugi strani pa je izrazito spodbujala k vadbi urejenega gibanja, to pa je pomenilo gibanje po črti, narisani na tleh, ki je tudi danes redna praksa v vseh vrtcih Montessori.

Montessorijevo lahko danes – podobno kakor na primer Steinerja in Fröbela – uvrstimo med klasike predšolske vzgoje, ki so zagovarjali otrokovo notranjo motivacijo, svobodno izbiro, odločanje in samodisciplino. Kljub temu je pedagogiko Montessori težko umestiti v eno od dveh klasičnih kategorij: usmerjanje otroka s pomočjo vzgojiteljice oziroma programa ali vzgoja, usmerjena k otroku. Na prvi pogled se zdi, da je pedagogika Montessori izrazito usmerjena k otroku. Toda če bolje pogledamo, je v ozadju tega koncepta pravzaprav visoko strukturiran program, za katerega je značilno, da je skoraj nespremenljiv, posebno kar zadeva delo z vzgojnimi materiali, ki jih otrok uporablja po zelo natančno izdelanih in predstavljenih zakonitostih.

### 3. Verski razvoj predšolskih otrok

#### 3.1 Predstopnja in začetna stopnja verovanja po J. W. Fowlerju

**P**redstopnja verovanja, po Fowlerju tudi *nediferencirano verovanje* (Gerjolj 2001, 289), vključuje začetek čustvenega zaupanja, ki temelji na telesnem stiku, negi, igrah in na podobnih dejavnostih, ki jih mati ali oseba, ki skrbi za otroka, izvaja z njim. Otrok začne verovati, še preden razvije pojme in besede, se pravi: ko še nezavedno oblikuje svoje razpoloženje v odnosu do sveta. Fowler imenuje to stopnjo *primarno verovanje*, ki ga karakterizira neke vrste predpoda Boga, sega pa od rojstva do četrtega leta starosti.

Osnova za vero se poraja v otrokovih zgodnjih izkušnjah, ko ga mati vzame v naročje, nahrani in je deležen zaupanja in vere staršev (Gerjolj 2009, 239). Predpoda Boga nam je posredovana po razumevajočih očeh in odobravajočih nasmejih. Fowler zagovarja stališče, da se kvaliteta vzajemnega odnosa in moč zaupanja, avtonomije, upanja in poguma (ali njihova nasprotja) razvijeta prav v tem zgodnjem obdobju oziroma ustvarita (ali oslabijo) podlago za poznejši verski razvoj (Fowler 2005, 37). Kegan opiše individualnost na tej predstopnji z izrazom *inkorporativni jaz*. Takšen opis jaza kaže, da otrok inkorporira svoje izkušnje in se počasi ločuje od matere in od drugega zunanjega sveta.

Prehod k prvi stopnji verskega razvoja se začne z zbliževanjem misli in jezika in z uporabo simbolov v govorjenju in v obrednih igrah. Ko govorimo o *intuitivno-projektivnem verovanju* ali o Fowlerjevi prvi stopnji verovanja, imamo pred očmi otroka med tretjim ali četrtem in sedmim letom starosti. V tem obdobju, zaznamovanem s »fantazijo in posnemanjem, je otrok neprestano pod močnim vplivom vzorov, razpoloženja, delovanja in govorjenja zanj pomembnih odraslih ljudi« (Fowler 1980, 144). Njegovo doživetje sveta je neposredno in v veliki meri neodvisno od razumskega razčlenjevanja.

V tem obdobju je otrok že sposoben odkrivati smisel in intuitivno ali s posnemanjem vzpostavljati zaupanje. Prevladuje afektivna razsežnost, obenem pa nastopa tudi združevanje procesa spoznavanja in doživljanja čustev. Trenutki zahvalne molitve, na primer, so zanj priložnost za krepitev verskih in socialnih odnosov. Za otroka so avtoriteta starši in nekateri drugi pomembnejši ljudje okrog njega. Ker je otrokovo mišljenje intuitivno in epizodično, simbole razume magično. »Re-

sničnost zaznava kot knjigo ali album z nalepljenimi časopisnimi izrezki in slikami z različnimi vtisi in občutji, ki še niso logično urejeni.« (Astley 1992, 21) Tudi svojo eksistenco izraža s konkretnimi slikami in podobami in hkrati s preprostimi reakcijami razodeva svoj odnos do temeljnih verskih vprašanj. Raziskave so pokazale, da kljub naraščajoči sekularizaciji v zahodnem svetu ni otroka, ki ne bi pred začetkom šolskega obdobja ob verskem učenju ali celo brez njega oblikoval svoje podobe o Bogu (Thomas 1999, 387).

Po Fowlerju je to »obdobje prvega samozavedanja. Otrok se zaveda smrti in spola, pa tudi močnih tabujev, s katerimi družina in kultura ločujeta različno močna področja.« (Fowler 1980, 145) Fowler ugotavlja, da na tej stopnji, ki je usmerjena k skrivnosti in k vidnim znamenjem moči, otrok lahko »oblikuje globoke, dolgo trajajoče podobe, ki v dobrem ali slabem vplivajo na njegovo čustveno in razumsko prizadevanje v veri« (Fowler 1986a, 28) celo daleč v prihodnosti. Grožnje, tabuji, zastrašujoče zgodbe in pripovedi, ki jih otrokovo okolje uporablja v povezavi z nekaterimi religioznimi podobami in dejanji, mu lahko pri tem – podobno kakor prevelika moralna ali nepojasnjena doktrinalna pričakovanja – naredijo precejšnjo škodo. Domišljijiske in resnične zgodbe so za otroka enako resnične.

Otrok, ki je na tej stopnji razvoja pod močnim vplivom impulzov, »še nima razvite sposobnosti prilagajanja drugim pogledom« (Fowler 1986b, 60), vendar pa je nekoliko že sposoben odprtosti do drugih in sodelovanja z njimi. Prav tako se že zaveda svetega, prepovedi in moralnosti. To obdobje ustreza Piagetovi predoperacijski fazi in Kohlbergovi stopnji kaznovanja in poslušnosti.

### **3.2 Predšolskim otrokom prilagojena krščanska pedagogika H. Makhoul-Mirze in É. Champagne**

**H.** Makhoul-Mirza je po raziskavi, v katero je vključila tristo družin, ugotovila, da je »zaupanje vase in v drugega bistveno za oblikovanje pozitivne podobe o sebi, za zdrave medosebne odnose in tudi za vero v Boga« (Makhoul-Mirza 1992, 14), to pa je, kakor smo videli, podobno Fowlerjevemu dognanju. Pri tem Mirza – drugače kakor Fowler – poudari, da ima ta fenomen svoje korenine že v simbiozi prednatalnega obdobja in se nadaljuje na način osmoze v prvih dveh letih po rojstvu. Otrok postopoma sprejema vase, posnema in ponotranja, kar mu dajejo in živijo starši in okolica: poleg telesne hrane tudi zanimanje, pravila, zapovedi in prepovedi, orientacijske točke, vrednote in duhovni svet.

Proces ponotranjanja in zavedanja ima najprej empirično-simbolično naravo, nato racionalno-operativno, sčasoma pa vedno bolj tudi operacijsko-normativno. Preden torej človek razumsko odkrije vero kot življenjsko vizijo – navadno se ta proces začne po šestem letu starosti –, »vera človeka že oblikuje in ga vodi v vsakdanjih izkušnjah« (19). To je DA nevidnemu, presežnemu Bogu, ki otroka prebujata za nove razsežnosti in ga vabi, da ga vključi v svoje odločitve. Za predšolskega otroka konkretno to pomeni DA navadno vsemogočnemu Bogu in prijateljstvu z Jezusom, ki ga kliče, da se srečata in da ga otrok odkrije kot tistega, ki ga ima rad. Med tretjim in šestim letom otrok Jezusa vidi v širokem smislu: Jezus je zanj oče, mama ali otrok. V tem sinkretizmu se mu zdita Bog Oče in Jezus zelo podobna,

obenem pa občuduje njune posebne magične in nadnaravne moči. Otrokova magično-fenomenološka misel nosi v sebi dvojno versko resničnost: »Če grem z letalom, lahko srečam Jezusa, kajti z avionom je človek skoraj v nebesih in tako lahko vidim Jezusa s svojimi očmi.« (176) Pozneje, se pravi po šestem letu, otrok spoznava Jezusa po njegovih dejanjih, se navdušuje nad tem, da Jezus vedno pove resnico, pomaga ljudem in podobno.

Da se lahko začne skladen in celosten človekov razvoj, je po Mirzi premalo, če predšolski otrok razvija le egocentrično ljubezen (funkcionalni DA) in altruistično ali zastonjsko ljubezen (odnosni DA). Človek, ki je ustvarjen po triadičnem vzorcu Očeta, Sina in Svetega Duha, je že kot majhen otrok poklican, da živi življenje v polnosti, to pa je mogoče samo, če se opre tudi na teocentrično ljubezen, ki vključuje njegov sinovski oziroma njen hčerinski DA. V prvem primeru gre za pot samozadostnosti, v drugem za odprtost do drugih, v tretjem pa za srečanje z osebnim Bogom (169–170). V srečevanju in življenju z Bogom »se otrok uči od najnežnejših dni živeti v njegovi navzočnosti ter komunicirati z njim« (Bourdain 2009, 22) in z drugimi ljudmi. Postopoma vse dogajanje in življenje postajata njegova verska izkušnja, ki ga usmerja k Bogu in k življenju z Bogom.

Prvi pogoj za prebujanje in razvijanje otrokove verske identitete je, da se otrok čuti ljubljenega. Pomembno je, da starši dajo otroku čas in ga izgubljajo skupaj z njim. Biti z otrokom v vsakdanjem življenju ima zanj večji pomen kakor le preživljanje skupnega konca tedna ali počitnic. Zlasti pa na otroka zelo pozitivno vpliva čustvena stabilnost v družini, ki vključuje recipročnost, dialog, spoštovanje, medsebojno sprejemanje in pozornost. Otroci »morajo videti, kako je mogoče ljubiti, se poslušati, si pomagati in moliti« (Champagne 2005, 21). Posnemanja so sposobni že od 12. meseca dalje in z veseljem prisluhnejo, ko jim odrasli prebirajo evangelij ali besedila iz Stare zaveze, zlasti če so to ilustrirane izdaje. Ob tem lahko otroku razlagamo pomen zgodb, jih uprizorimo z mimiko ali preprosto večkrat ponovimo, saj ima otrok izreden smisel za čudenje (209–213). Odnos, ki ga imata starša med seboj in z Bogom, je za otroka prva evangelizacija in obenem idealna pot za odkrivanje in sprejemanje krščanske vere; tega pozneje pogosto ni mogoče več nadoknaditi s strokovno katehetsko vzgojo na župniji ali drugje.

### 3.3 Pogled na versko naravo in na versko dinamiko predšolskega otroka z vidika pedagogike Montessori

Montessorijeva je v predšolskih otrocih odkrila sposobnost za globoko in spontano zbranost, zmožnost in ljubezen do tišine in vrednote miru, sposobnost za odprtost, medsebojno pomoč, samoobvladovanje in veselje. »Otrokov um vse prenese in ničesar ne sodi; ničesar ne zavrača in se ne upira. Vse vsrkava, vse uteleša, da bi bil človek enak drugim ljudem in bi se tako lahko prilagodil drugim ljudem ter živel v skupnosti ... Srkajoči um je osnova družbe, ki jo človek ustvarja. Skriva se za masko nežnega drobnega otroka, ki s svojo ljubeznijo rešuje težave skrivnostne usode.« (Montessori 2006, 302)

Omenjene sposobnosti oblikujejo tudi otrokovo versko razsežnost. G. Gobbi (Gobbi 2006) in S. Cavaletti (Cavaletti 2008), ki sta nadaljevali delo Montessorije-

ve na področju verske vzgoje otrok, pravita, da imajo otroci zelo skrivnostno vedenje o Bogu. Otrok doživlja odnos med Bogom in ustvarjenimi bitji kot veliko in privlačno skrivnost. V otrocih je zavedanje Boga najverjetneje prirojeno, navzoče že ob rojstvu ali še prej (Caulle 2008, 35).

Da bi mogli odgovoriti na otrokove verske potrebe, že v predšolskem obdobju pripravimo okolje, v katerem otrok lahko »živi versko življenje in spoznava resničnosti, ki hranijo to življenje« (Gobbi 2006, 11). Posebej pripravljeno okolje, ki pomaga otroku k verskemu življenju in ga »pripravi na liturgično praznovanje v cerkvi skupaj z odraslimi« (15), se v imenuje *atrij*. Atrij ima specifične cilje in značilnosti. »Zaradi slovesnega okolja je drugačen kot učilnica in drugačen kot cerkev.« (13). Je neke vrste prehod med učilnico in cerkvijo, namenjen verski vzgoji otrok in oblikovanju skupnosti, v kateri si otroci od zgodnjega otroštva skupaj z odraslimi pridobivajo versko izkušnjo, ki jim pomaga, da postajajo aktivni člani skupnosti: družinske, cerkvene, narodne in širše družbene. Primerjamo ga lahko »domu duhovnosti za odrasle« (13), ker je atrij prostor oznanila božje besede in dela, ki se spreminja v molitev in v premišljevanje v ritmu otroka. Atrijska oprema in razporeditev pohištva sta za otroka primerne velikosti in kar najbolj privlačno urejeni. Vključujeta predmete iz vsakdanjega življenja, svetopisemsko geografijo, Jezusovo otroštvo, prilike, liturgijo, molitveni kotiček in spodbujata otrokovo koordinacijo gibov. Tako odgovarjata na njegove življenjske potrebe in ne le na njegovo priložnostno zanimanje, s tem pa načrtno pripomoreta k njegovemu oblikovanju na fizičnem, na psihičnem in na duhovnem področju. Otrok se lahko v skladu s pedagogiko Montessori v atriju svobodno giblje in izbira dejavnosti z uporabo pripravljenih katehetskih materialov.

Značilnost in odlika atrija je, da katehezo osvobodi tega, kar spominja na šolo, in jo odpre za skupno poslušanje in praznovanje v svetu, v katerem je izrazit poudarek na učitelju Kristusu in ne na katehetu ali katehistinji. To je torej drugačna oblika kateheze, tako imenovana *kateheza Dobrega pastirja* (KDP), ki se zaradi upoštevanja večplastnega razvojnega in katehetskega procesa v zadnjih nekaj letih začinja uveljavljati tudi v Cerkvi na Slovenskem in s tem presega miselnost, da obstaja samo en model kateheze (11).<sup>8</sup>

#### 4. Sklep

Človekova izkušnja pristnega odnosa ljubezni in zaupanja je po mnenju Montessorijeve, Fowlerja, Champagneve in Makhoul-Mirze ključ na poti odkrivanja Boga, ki je vir življenja. Z zanesljivostjo lahko rečemo, da je prav ta izkušnja najbolj

<sup>8</sup> Slovenski katehetski urad je z dopisom št. 60/2007 z dne 26. 4. 2007 dovolil poskusno uresničevanje projekta KDP v Cerkvi na Slovenskem. Associazione M. Montessori per la formazione religiosa del bambino v Rimu je leta 2009 pooblastila kot odgovorno za KDP v Sloveniji – za vodenje tovrstnih izobraževalnih tečajev in za spremljanje razvoja KDP – s. Darjano Toman. Seminarji in druga dela, povezana s KDP, se načrtujejo in izvajajo znotraj Akademije Mericianum v Uršulinskem zavodu v Ljubljani, ki tudi izdaja potrdila o opravljenem izobraževanju. V izobraževalne tečaje prve stopnje, se pravi za katehezo otrok med tretjim in šestim letom starosti, je bilo doslej vključenih 112 udeležencev. Poleg tečajev prve stopnje so potekali tudi tečaji druge stopnje za katehezo otrok med šestim in devetim letom, ki se jih je udeležilo 17 ljudi. V Sloveniji v trenutku deluje 23 atrijev (podatki zbrani 14. 11. 2010).

rodovitna zemlja za prebujanje vere in za razvijanje verskega smisla. Predšolski otroci imajo v sebi že številne izkušnje ljubezni, zato jih pritegnejo stvari, ki to ljubezen dopolnjujejo. Na tej razvojni stopnji doživljajo Boga predvsem kot tistega, ki jih ima rad. Pri tem Mirza podobno kakor Montessorijeva zagovarja stališče, da se otrokovo prazaupanje – in s tem osnove vere – začne oblikovati že v prednatalnem obdobju in dobi nekatere temeljne poteze celo pred četrtem letom življenja, se pravi v razvojnem obdobju, ki mu Fowler ni namenil dovolj pozornosti.

Fowler pa pokaže, da ima vera že v prvih letih človekovega življenja strukturirano podobo v odnosu do ljudi in do presežnega. V času, ko so se mnogi oddaljili od verskih tradicij in so ponosni, da nimajo povezave z religijo, se zdi, da je pravi izziv, srečati se s Fowlerjevo ugotovitvijo, da so otroci že od začetka življenja vključeni v versko dinamiko. Kljub temu se nam ob Fowlerjevem izrazitem poudarku na kognitivnih komponentah verske rasti in na delnem podcenjevanju drugih razsežnosti verske socializacije postavlja vprašanje, ali nas zakoličena ideja o stopenjskem pristopu ne prikrajša za diferencirano razumevanje kompleksnosti in edinstvenosti posameznikovega razvoja. Težnja po razumevanju človekove verske rasti na podlagi nekaterih skupnih kognitivnih potez vseh ljudi neke določene starosti nas do neke mere oslepi za odkrivanje posebne narave vere in njene dinamike pri posameznikih iste starosti, to pa zlasti velja za prvih šest let človekovega življenja, zaznamovanih z mnogimi spremembami na področju otrokove telesne, izvrševalne, po tretjem letu pa tudi individualne, spolne in socialne identitete, ki skupaj z njegovo duhovno razsežnostjo sestavljajo celoto človeka. V tem smislu se bolj kakor k Fowlerjevemu stališču nagibam h konceptu Montessorijeve, ki je v ospredje postavila skrbno opazovanje vsakega otroka in omogočanje njegovega individualnega razvoja.

V sodobnem času ni več nujno, da vsaka šola in vsak vrtec že sama po sebi humanizirata ali da vsak pedagoški proces – ne glede na cilje in na kakovost – vodi h krepostim in k razvijanju otrokove sposobnosti za dobre odločitve. Učnemu in vzgojnemu procesu je zato treba zavestno zagotoviti možnosti v okolju, temelječem na vrednotah, ki bodo lahko dolgoročno pomenile zdravo moč posameznikov in družbe. Za Montessorijevo je pomembno, da načrtno ustvarjamo možnosti in za otroka pripravimo okolje, ki bo omogočalo celosten, torej tudi verski razvoj. Prav tako je tudi pomembno, da izberemo pravo metodo za posredovanje skrivnosti Boga. V Svetem pismu sta pogosto uporabljeni metoda znamenj in metoda prilik, za kateri so predšolski otroci zelo dovezetni in ju kateheza Dobrega pastirja posebno ceni. Prilika ne definira ali razlaga, ampak ponuja elemente za meditacijo. Jezus je s prilikami primerjal dve resničnosti: na eni strani človekovo vsakdanjo resničnost, v kateri je opazil preproste stvari: seme, biser, kvas, luč itd., na drugi strani pa resničnost božjega kraljestva, ki je zunaj naše izkušnje in zunaj naših zmožnosti umevanja. Z metodo prilik in znamenj poleg misli in razuma pritegnemo tudi otrokovo domišljijo in intuicijo, ki sta med tretjim in šestim letom zelo močni. Medtem ko je odrasel človek tako navajen na vidne in otipljive stvari, da mu nevidni Bog pomeni težave, pa ima »predšolski otrok poseben dar, da razmeroma z lahkoto vstopi v globljo resničnost« (Champagne 2005, 43) in ji sledi intuitivno. Zato tudi lahko otroka spominjamo na božjo navzočnost in ga uvajamo v pogovor z Bogom v različnih trenutkih in situacijah dneva, da tako postopoma razvija odnos do dogodkov vsakdanjega življenja, jih z molitvijo blagoslavlja in naravno živi v povezanosti z Bogom.

Verske značilnosti, ki jih odkrivamo v otroku, nas vabijo k nadaljnjim skrbnim in spoštljivim opazovanjem. Pri tem je treba razlikovati, kaj odrasli želijo za otroka in kaj otrok v resnici potrebuje. Otroke je treba opazovati pri njihovem delu, pri igri, v navadnih in v izrednih trenutkih vsakdanjega življenja in videti, kaj jim pomaga, da so veseli in v miru. Potrebna je veliko poslušanja, da odrasli slišimo, kaj nam otroci govorijo, še posebno ker se v komunikaciji z nami pogosto izražajo na svoj izvirni, tako rekoč »umetniški« način. Dobra verska vzgoja, ki otroka utrjuje v odnosu z Bogom, otroku nedvomno pomaga pri njegovi človeški rasti v samozavestno, odgovorno in vedro osebo in je podlaga za to, da si bo lahko tudi kot odrasel človek prizadeval za mir, za spoštljive medsebojne odnose, za ohranjanje stvarstva, za odgovorno oblikovanje vesti in za druge konstruktivne vrednote.

## Reference

- Astley, Jeff.** 1992. Faith Development – An Overview, V: *Christian Perspectives on Faith Development*, 18–22. Grand Rapids: William Eerdmans Publishing Co.
- Britton, Lesley.** 1992. *Montessori Play and Learn: A Parent's Guide to purposeful Play from two to six*. London: Vermilion.
- Bunge, Marcia.** 2001. *The Child in Christian Thought*. Grand Rapids: Eerdmans.
- Caulle, Benoît.** 2008. *Viens, suis moi – Vivez en enfants de lumière: Fiches enfants CE1*. Pariz: Collection Pastorale.
- Cavaletti, Sofina.** 2008. *Otrokove verske zmožnosti*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo kulturo in izobraževanje.
- Champagne, Éline.** 2005. *Reconnaître la spiritualité des tout-petits*. Ottawa: Novalis.
- Crain, William.** 1992. *Theories of Development: Concepts and Application*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- De Vries, Rheta, in Lawrence Kohlberg.** 1990. *Programs of Early Education: the Constructivist View*. New York: Longman.
- Foschi, Renato.** 2008. Science and Culture around the Montessori's First 'Children's Houses' in Rome (1907–1915). *Journal of the History of the Behavioral Sciences* 44:238–257.
- Fowler, James W.** 1980. *Moral Stages and the Development of Faith: Moral Development, Moral Education and Kohlberg*. Birmingham: Religious Education Press.
- . 1986a. *Faith and Structuring of Meaning*. Birmingham: Religious Education Press.
- . 1986b. *Faith Development and Pastoral Care*. Philadelphia: Fortress Press.
- . 2005. *Stages of Faith from Infancy through Adolescence: Reflections on Three Decades of Faith Development Theory: The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Gerjolj, Stanko.** 2001. Verski pouk skozi prizmo razvojne psihologije. *Bogoslovni vestnik* 61:287–298.
- . 2009. *Živeti, delati, ljubiti*. 3. izdaja. Celje: Mohorjeva družba.
- Gobbi, Gabriella.** 2006. *Skupaj z otroki prislunimo Bogu: nekatera načela metode montessori, prilagojena za katehezo otrok*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo kulturo in izobraževanje.
- Makhoul-Mirza, Hayat.** 1992. *Pédagogie de l'éveil et croissance spirituelle des tout-petits*. Montréal: Médiaspaul.
- Montessori, Maria.** 1990. *The Discovery of the Child*. New York: Ballantine Books.
- . 2000. *La scoperta del bambino*. Milano: Editore Garzanti Libri.
- . 2006. *Srkajoči um*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo kulturo in izobraževanje.
- . 2009. *Skrivnost otroštva*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo kulturo in izobraževanje.
- Pollard, Michael, in Beverly Birch.** 1997. *Maria Montessori*. People Who Have Helped the World Series. Harrisburg, PA: Morehouse Pub Co.
- Rule, Audrey.** 2009. Community Building in a diverse setting. *Early Childhood Education Journal* 36:291–295.
- Thomas, Murray R.** 1999. *Human Development Theories: Windows on Culture*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Whitescarver, Keith.** 2008. *Montessori and the Mainstream: A Century of Reform on the Margins*. Williamsburg: Teachers College Record.