

**Stanko Gerjolj**

**PSIHOLOGIJA VZGOJE IN  
IZOBRAŽEVANJA**

**(Pedagoška psihologija)**

**LJUBLJANA, 2003**

# 1 UVODNE MISLI

## 1.1 POGLED V PRETEKLOST

Z ustanavljanjem šol se začenja vse več ljudi ukvarjati neposredno z vzgojo otrok. Pri tem zlasti v 19. in na začetku 20. stoletja vzgojitelji in učitelji odkrivajo, kako pomembno je za učenje počutje otrok in okolje, v katerem živijo.

V 20. stoletju se najprej na ameriškem in britanskem področju, nato pa tudi v Evropi vse bolj povezuje razvojna psihologija in pedagoška psihologija. Razvojna psihologija v institucijah, ki so nosilke in oblikovalke vzgojnih prostorov, predvsem v začetku druge polovice 20. stoletja dobiva vse bolj relevantno vlogo pri oblikovanju otrokovega življenjskega področja, ki s tem vse bolj postaja »učni in vzgojni prostor«.

## 1.2 POJMOVANJE PEDAGOŠKE PSIHOLOGIJE

Pedagoško psihologijo nekateri obravnavajo kot področje psihologije, po večini pa kot »vezni člen« med pedagogiko in psihologijo. Poznamo tri različne vidike, kar zadeva povezanost med psihologijo in pedagogiko.

1. Pedagoška psihologija je »poenostavljena splošna psihologija«, namenjena praktični uporabi za izboljševanje učnih in vzgojnih pogojev. (*Prim.: Krapp, Heiland 1993, 49.*) Kot »delne« panoge so tu pomembne predvsem psihologija učenja, socialna psihologija, razvojna psihologija in psihologija osebnosti.

2. Pedagoška psihologija se ukvarja predvsem z načini, kako lahko posamezne psihološke teorije najbolj učinkovito uporabimo v pedagoški praksi. (*Prim.: Krapp, Heiland 1993, 49-50.*) Tudi ta pogled na pedagoško psihologijo postavlja v ospredje izsledke razvojne psihologije, predvsem tiste, ki spodbujajo spominske in inteligentne sposobnosti. Pomembno mesto zavzemajo inteligentni testi, pa tudi raziskovanje medsebojnega prepletanja psiholoških in pedagoških učinkov posameznih vzgojnih slogov, družinske vzgoje, učnih in vzgojnih metod, ocenjevanja itd. (*Prim.: Krapp, Heiland 1993, 52.*)

3. Pedagoška psihologija je sistematizacija in teoretično poglobljanje pedagoške prakse. Pod tem vidikom se pedagoška psihologija ukvarja z »zaznavanjem« in »artikuliranjem« vzgojnih in učnih »problemov« in »situacij«, kar šele omogoča iskanje korektur in izboljšav. Pedagoška psihologija skrbi za evaluacijo pedagoške prakse. (*Prim.: Krapp, Heiland 1993, 53-55.*)

Pri vseh treh vidikih pedagoška psihologija uporablja predvsem metode opazovanja, spraševanja (anketa, intervju) in testov. (*Prim.: Klauer 1993, 81.*)

Če pri vzgojnih procesih intenziviramo tudi versko in religiozno razsežnost, potem pedagoška psihologija vidi svojo nalogo tudi v »odkrivanju in uporabi psiholoških spoznanj, ki podpirajo, spodbujajo in po možnosti optimirajo etično-religiozno socializacijo ter z njo povezane vzgojne, učne in poučevalne procese«. (*Prim.: Grom 1981, 11.*)

Odkrivanje, sistematiziranje in usmerjanje psiholoških ozadij notranje zbranosti, temeljnega zaupanja, pozitivne življenjske perspektive, socialne senzibilnosti in dialoške odprtosti sestavljajo pomemben del pedagoške psihologije.

## 1.3 POJEM IN OBSEG RAZVOJNE PSIHOLOGIJE

Razvoj v smislu razvojne psihologije navadno definiramo kot zaporedje sprememb, ki se dogajajo vse življenje. (*Prim.: Montada 1982, 5-6.*) Tako se razvojna psihologija ne konča z odraslostjo, ampak sledi spremembam posameznih starostnih obdobjev odraslega človeka.

Razvoj je transformacija začetne strukture in pozicije v nove strukture in pozicije. Pri tem gre za odkrivanje logike in kontinuitete sprememb, kot sta na področju razvojne psihologije poudarjala že Piaget in Kegan. Spreminjanje se dograjuje, izpopolnjuje in nadgrajuje, kar daje posamezniku kontinuiteto in stabilnost, oziroma trdno identiteto.

Pravila spreminjanja dovoljujejo tudi »izgubljanje« ali pozabljanje določenih vsebin, vendar šele takrat, ko te vsebine nadomeščajo nove in boljše. (*Prim.: Montada 1982, 5-6.*)

#### **1.4 GLAVNE TEORIJE RAZVOJNE PSIHLOGIJE GLEDE NA VLOGO OKOLJA**

Sodobne medicinske, psihološke in druge antropološke ugotovitve vse bolj odkrivajo, na katerih življenjskih področjih je človek bolj in na katerih manj »ujet« v zakonitosti dednega določanja prihodnosti. Vsekakor ugotavljamo izreden pomen dednosti, zlasti če jo povezujemo z možnostjo neposrednega vpliva na oblikovanje in prenašanje genskih skupin in struktur, ki človekov razvoj postavlja pred nove izzive ne le znanstvenega, marveč še prej etičnega in moralnega odločanja.

Poleg – biološke in psihološke – dednosti na razvoj posameznika vpliva tudi okolje, v katerega se človek rodi in v katerem raste, živi, se uči in dela. Glede na intenziteto in karakteristiko vloge okolja na psihični razvoj posameznika poznamo več vidikov in smeri razvojne psihologije.

Endogene teorije pri razvoju človeka kot posameznika ne pripisujejo pomembne vloge niti okolju niti človekovi iniciativi in osebni zavzetosti. Človek se razvija po svoji notranji logiki, pri tem pa ga okolje podpira s tem, da mu omogoča realizacijo svojih sposobnosti, primernih starosti in razvoju. (*Prim.: Montada 1982, 25.*) Endogene teorije zlasti izpostavljajo, da na psihično rast oz. razvoj človeka kot posameznika okolje nima posebnega vpliva.

Izrazito velik pomen okolju in zgolj pasivno držo človeku pripisujejo eksogene teorije razvojne psihologije. Človek se rodi kot »tabula rasa«, vse spretnosti si nato pridobi na podlagi izkušenj, ki so »sad« danosti in jih lahko zagotovi le primerno okolje. Človek je rezultat dogajanj v njegovem okolju in se uči po principu »Pawlovega refleksa«, podkrepjenega z dodatnimi motivacijami nagrajevanja ali kaznovanja, kjer okolje povsem suvereno ureja učni proces. (*Prim.: Montada 1982, 26.*)

Poleg endogenih in eksogenih teorij razvojne psihologije, ki se kot skupini v svojih poudarkih v veliki meri med seboj izključujeta, po logiki problematike poznamo še skupine, ki predpostavljajo in zagovarjajo medsebojno soodvisnost vlog okolja in razvijajoče se osebe. Sem sodijo zlasti konstruktivistične in interakcijske teorije razvojne psihologije.

Konstruktivistične teorije razvojnih stopenj vidijo človeka v aktivnem razmerju z okoljem, kjer vpliva tako oseba na okolje kot tudi obratno. Okolje sicer na človeka in njegov razvoj ne vpliva neposredno oz. »mehanično«, ampak posredno, preko človekovega videnja oz. interpretacije. To pomeni, da sodeč po konstruktivistih na človeka ne vpliva okolje, marveč človekovo doživljanje in interpretiranje okolja, kar ga kot učeče se bitje vodi v neke vrste »samokonstrukcijo«. (*Prim.: Montada 1982, 27.*)

Večina strukturalistov daje aktivni vlogi osebe pri njenem razvoju večjo vlogo kot okolju, kar je razumljivo, saj je človek tisti, ki okolje vidi, interpretira, strukturira in notranje

»predeluje«. Tako npr. tudi J. J. Piaget kot reprezentativni predstavnik konstruktivističnih teorij razvojne psihologije daje v procesu rasti veliko večjo vlogo človeku kot okolju.<sup>1</sup>

Drugo skupino razvojnopsiholoških pogledov na človeka, ki upoštevajo tako vpliv okolja kot aktivno vlogo osebe, predstavljajo smeri, ki zagovarjajo interakcijo med osebo in spreminjajočim se okoljem. To pomeni, da se človek v svojem razvoju in okolje v svojem procesu spreminjata in medsebojno neposredno pogojujeta. Človek kroji in spreminja okolje, prav tako pa tudi okolje »kroji« in spreminja potek človekovega razvoja.

Medtem, ko Piaget vidi človekove razvojne spremembe v glavnem kot posledico samostojnega odkrivanja in reševanja problemov, kjer igra okolje zgolj vlogo nekakega »katalizatorja«, gredo predstavniki interakcionističnih teorij razvojne psihologije korak naprej k substancialni interakcionistični poziciji, kjer postane »človek-okolje« en sam sistemsko urejen in nedeljiv dinamičen proces. To pomeni, da ontogenetična rast in razvoj posameznega človeka nista podvržena zgolj univerzalnim in »iz sebe« absolutno veljavnim zakonitostim, marveč sta odvisna od razvoja in usmerjenosti človeštva kot takega, s tem pa tudi od političnih, gospodarskih, ekonomskih, idejnih, kulturnih, religiozних ipd. okoliščin. (*Prim.: Montada 1982, 82-30.*)

## **1.5 TEORIJE RAZVOJNE PSIHLOGIJE GLEDE NA STRUKTURO OSEBNOSTI**

### **1.5.1 PROCESNO USMERJENA RAZVOJNA PSIHLOGIJA**

Procesno usmerjena razvojna psihologija predpostavlja, da je osebnost sestavljena iz psihofizičnih podsistemov, ki se v razvoju individuuma med seboj usklajujejo in vedno znova strukturirajo. Razvojna psihologija odkriva načine, logiko, medsebojne vplive in posledice tega procesnega delovanja, pri tem pa upošteva tako indogene kot eksogene elemente. (*Prim.: Montada 1982, 96.*)

### **1.5.2 PSIHOANALITIČNA RAZVOJNA TEORIJA**

Zlasti tradicionalna psihoanaliza pri razvoju osebnosti postavlja v ospredje vlogo nagonov, med katerimi izpostavlja vlogo spolnega nagona, ki ga pojmuje kot »gonilno silo« človekovega razvoja. Freud govori o »libido« (lat.: zahtevati, poželeti, ljubiti) kot spolni obliki življenjske energije, ki je usmerjena v iskanje pozitivnih telesnih občutkov, najprej na oralnem, nato na analnem in končno na genitalnem področju. Tako se otrok v določeni intenziteti sreča z vsemi temeljnimi življenjskimi temami v prvih petih letih.

Sicer pa tradicionalna psihoanaliza pozna naslednje razvojne stopnje:

- oralno obdobje (ustnice),
- analno obdobje (izločanje z občutkom samostojnega produciranja),
- falično obdobje (spolni organi, različnost med spoloma),
- latentno obdobje (umirjanje, delavnost),

---

<sup>1</sup> »Razvijajoči se človek je aktiven, on preučuje in strukturira svoje okolje, išče in predeluje informacije. Pri tem nastopijo problemi, ki so po svoji strukturi tipični za določeno stopnjo človekovega razvoja in njegovih spoznavnih sposobnosti. Reševanje teh (tovrstnih) problemov človeka vodi na naslednjo stopnjo razvoja, ki so zopet tipični prav za to stopnjo. Reševanje teh problemov bo razvijajočega in učečega se človeka zopet popeljalo na naslednjo stopnjo, kjer se bodo ponovno pojavili za to stopnjo tipično strukturirani problemi.« (*Montada 1982, 28.*)

- genitalno obdobje (spolni razvoj, oblikovanje lastne identitete). (*Prim.: Montada 1982, 97-100.*)

### Stopnje razvoja - po Christi Meves (groba in prirejena razdelitev)<sup>2</sup>

Starost	Slika o svetu	Značilnost, vzgojne naloge in sposobnosti učenja.	Globinsko-psihološko poimenovanje razvojnih stopenj
0-1 Sesalna doba	»Ustnični svet«	Sprejemanje (sesanje). Priklenjenost na mater.	Oralno obdobje
1-4 Rano otroštvo	»Magični svet«	Obdobje kljubovanja (prvo učenje samostojnosti, obvladovanje motorike). Učenje govora.	Analno obdobje
4-6 Priprava na »šolo«	Fantastični realist	Sprejemanje spolnosti. Prvo učenje partnerstva.	Evdipovo obdobje
6-9 Prvo obdobje »šolarja«	Naivni realist	Sprejemanje realnosti. Otrok se uči »delati«.	Latentno obdobje
9-11 Drugo obdobje »šolarja«	Kritični realist	Dojemanje urejenosti in reda v svetu. Učenje logičnih povezav.	
11-13 Predpuberteta	Negativno obdobje (prisilna prilagodljivost - beg pred svetom in njegovimi konflikti)	Priprava na puberteto. Čutenje potrebe po zapuščanju otroškega obnašanja. Naziranje prvih konfliktov.	Puberteta oz. zgodnja adolescenca
13-16 Puberteta	Ponotranjanje pogleda na svet	Slovo od otroštva.	
16-18 Adolescenca	Refleksija ponotranjenega sveta	Refleksivno »prebavljanje« doživetij.	Adolescenca (pozna)
18-? Poadolescenca	Svet »odvisnika«	Priprava na »dokončno« neodvisnost in samostojnost.	

### 1.5.3 PSIHOSOCIALNA RAZVOJNA TEORIJA

Psiho-socialna razvojna teorija (Erik H. Erikson) Freudovo interpretacijo odnosov do človekovih »libidinoznih« objektov prepoznava kot zaporedje socialnih interakcij, ki so značilne za posamezne razvojne stopnje. Kot psihoanalitik in pedagog zlasti na podlagi socializacijskih raziskav pride do spoznanja, da se posameznik na vsaki stopnji razvoja sooči

<sup>2</sup> Povzeto po: Korherr 1993, 32.

s svojevrstno »psihosocialno krizo«, katere rešitev je pogoj za napredovanje na naslednjo stopnjo. Individuum je torej na vsaki razvojni stopnji soočen z novim psihosocialnim konfliktom, ki ga pripelje do novih spoznanj, uspešno reševanje pa na naslednjo razvojno stopnjo.

Erikson opisuje osem razvojnih stopenj osebnosti, ki se raztezajo skozi vse življenje. (*Prim.: Olbrich 1982, 102.*)

#### 1. Oralno-senzorična stopnja (prazaupanje : pra-nezaupanje (pradvom))

V prvem letu si otrok oblikuje prazaupanje na podlagi skrbnih odnosov s strani primarnih oseb, zlasti staršev. Konsistentno in kontinuirano zadovoljevanje otrokovih fizioloških potreb (hrana, toplina ipd.) v otroku prebujata temeljno zaupanje v socialno okolje, kar ga pozneje podpira tudi pri krepitvi samozaupanja.

Če pa je v prvem letu življenja deležen pomanjkljive in površne integracijske komunikacije, se v otroku lahko pojavi pra-nezaupanje oz. pradvom, ki povzroča negativne posledice tudi v poznejšem življenju. (*Prim.: Olbrich 1982, 103.*)

#### 2. Muskularno-analna stopnja (avtonomnost : sram in dvom)

Na tej stopnji otrok začuti sposobnost prvega delnega obvladovanja svojega telesa, kar mu daje občutek določene avtonomnosti. Po Eriksonu ni dobro, če je otrok na tej stopnji deležen permisivne vzgoje, ki bi mu vse dovoljevala, marveč je dobrodošla v napredovanje usmerjena motivacijska podpora, ki osmišlja njegovo prizadevanje k večji avtonomnosti oz. samostojnosti.

Če otrok na področju avtonomnega obnašanja ni uspešen ali če njegovo napredovanje ni opaženo, se lahko v njem porajajo občutki sramu in dvoma. Zlasti občutek sramu je neredko povezan z izločanjem, kar otrok po naravi doživlja kot del avtonomije in uspeha. Če zlasti primarne osebe teh uspehov avtonomnosti ne opazijo ali z otrokom v povezavi z njimi negativno komunicirajo, se bosta v otroku začela porajati dvom v uspešno obvladovanje telesa, hkrati pa tudi negativni odnos (sram) do lastnega telesa. (*Prim.: Olbrich 1982, 103.*)

#### 3. Lokomotorično-genitalna stopnja (iniciativnost : občutek krivde)

Na tretji stopnji (Freud jo imenuje falično obdobje) si otrok prisvaja svoj »bližnji svet«. Pri tem se zgodi, da kakšen ljubljene objekt tudi uniči. Če je primarna oseba (zlasti mati) zaradi tega prizadeta in otroku zavrača naklonjenost ali če v tem obdobju mati od otroka pričakuje več, kot je sposoben in ga zaradi neuspeha zavrača, otrok dobi občutek krivde.

Erikson svetuje primarnim osebam, da otroku pomagajo dosegati, kar je dosegljivo ter to tudi spoštujejo in upoštevajo, hkrati pa otroka spodbujajo, da bodo stvari, ki jih še ne morejo doseči, lahko dosegli v prihodnosti. (*Prim.: Olbrich 1982, 103-104.*)

#### 4. Latentna stopnja (marljivost : občutek manjvrednosti)

Na latentni stopnji si otrok prisvaja sposobnosti, ki presegajo ožji družinski prostor. Uči se brati, pisati in računati. S tem se zanima, kako stvari izgledajo in funkcionirajo, kar pomeni, da si prisvaja pravila, organiziranost in sistemskost »kulturnega« področja.

Če so otroku v učnem procesu te sposobnosti predstavljene kot koristne in smiselne ter če ga pri učenju spodbujamo in njegove prisvojene sposobnosti in spretnosti pozitivno spremljamo, bo krepil svojo marljivost, če pa ga bomo pri njegovi prizadevnosti poniževali ali celo stvari same degradirali na raven nepomembnega dogajanja, bo otroka prevzemal občutek neuspešnosti in manjvrednosti. (*Prim.: Olbrich 1982, 104.*)

#### 5. Puberteta in adolescenca (identiteta : zmešnjava vlog)

Z začetkom pubertete in z njo povezanimi biološkimi, psihičnimi in socialnimi spremembami je postavljena otrokova dosedanja samopodoba pred nove izzive in naloge. Gre

za prevrednotenje in razširitev, v večini primerov pa kar za temeljito ponovno oblikovanje identitete. Tako lahko govorimo o »novi« poklicni, spolni, socialni identiteti in s tem v integrativnih procesih omenjenih področij o »novi« osebni identiteti.

Če se odraščajoči na tej stopnji večkrat znajde v brezizhodni psihosocialni krizi, lahko nastopi zmešnjava ali difuzija vlog, ki ga sili v neperspektivno anarhijo na področju vrednot, kar ima pogosto za posledico različne oblike bežanja v neracionalni in namišljeni svet, pa tudi v ideološke, religiozne in druge radikalizme in fanatizme. (*Prim.: Olbrich 1982, 104-106.*)

#### 6. Zgodnja odraslost (intimnost : izoliranost (osamljenost))

Na stopnji zgodnje odraslosti je človek na podlagi identitete, izoblikovane v puberteti in adolescenci, sposoben stopiti v trajni odnos z identiteto druge osebe. Gre za sposobnost sklepanja kompromisov ter vzajemnega predelovanja in oblikovanja skupnega življenja. Tako vstopanje v partnerske odnose, v katerih se oblikuje sinteza dveh identitet, partnerja kljub morebitnemu kompromisnemu popuščanju ustvarjata skupni življenjski prostor in vrednotni sistem, ki je kvalitetnejši od matematičnega seštevanja posameznih elementov. Prav kvaliteta sinteze dveh različnih osebnih identitet omogoča partnerjema ustvarjanje trajnega intimnega življenjskega prostora.

Izoliranost oz. osamljenost se na tej stopnji lahko pojavi zlasti kot posledica v času pubertete in adolescence pomanjkljivo oblikovane in negotove osebne identitete, ki ne omogoča kvalitetne sinteze in ustvarjalnega skupnega življenja. V takih primerih je posameznik izpostavljen izkoriščanju ali se iz kakih drugih razlogov lahko ustraši intimnosti in se raje potegne v svoj zaprti svet. (*Prim.: Olbrich 1982, 106.*)

#### 7. Odraslost (generativnost : stagnacija)

Oseba, ki je »našla« svojo identiteto in jo dopolnjevala v obdobju intimne delitve, teži na stopnji odraslosti k temu, da kot oseba postane »rodovitna« v širšem pomenu besede. Erikson opisuje generativnost kot željo oz. tendenco odrasle osebe k posredovanju življenja, spretnosti, spoznanj, dejanj in drugih (tudi materialnih) vrednot drugim (mlajšim generacijam in/ali širši družbi). Freudova »libidinozna energija« je na tej stopnji namenjena drugim osebam, idejam in dejanjem.

Če se tako »transcendiranje« oz. razširjanje smisla življenja ne posreči, oseba prične stagnirati in doživlja »krizo srednjih let«.

Poznamo zlasti depresivno in narcisoidno obliko stagnacije. V obeh primerih se oseba zave, da se bo nekoč smer razvoja spremenila in v neki obliki celo iztekla. (*Prim.: Olbrich 1982, 106-107.*)

Pri depresivni obliki stagnacije ima človek občutek, da ni sposoben »transcendiranja«, se pravi, da ne zna in ne more na biološkem, duhovnem, socialnem ali kulturnem področju ničesar prispevati, kar bi preseglo ujetost v njegov »biološki« svet.

O narcisoidni obliki stagnacije govorimo, ko kaka oseba, ki je doslej živela izključno za svojo kariero ali kako drugo obliko »užitkov«, ugotovi, da ima tak življenjski slog svoje omejenosti in tudi svoj konec. V takih primerih se vzporedno s krizo srednjih let pojavlja pravzaprav kriza smisla oz. osmišljanja dosedanjega življenja.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Nekateri se po teh spoznanjih prepustijo »otročkim« razvadam in pretirani skrbi za svoje telo, včasih nekontroliranemu hlastanju po ugodju in užitkih, kar vsekakor pomeni beg pred pripravo na naslednja življenjska obdobja.

Marsikdo pa na tej stopnji ob prepoznavanju krize spremeni svoje življenje in išče priložnosti za »nov začetek«. (*Prim.: Olbrich 1982, 107.*)

## 8. Zrelost (osebna integracija (integracija jaza) : obup)

Na »pragu staranja« se človek intenzivneje kot prej sooča s telesno in socialno deficitarnostjo življenja, zato je na tej stopnji izrazito izzvan, da ob pogledu v preteklost integrira svoj jaz v celovito kompozicijo življenja. V biblično-antropološki ugotovitvi »in glej, bilo je dobro« ponovno doživi »otroško prazaupanje«, v katerem prepozna dostojanstvo svoje osebe, ki je sposobna presegati občutke obupa in strah pred smrtjo. Osebna integracija, ki »premaga« obup, zahteva, da akcije in interakcije z okoljem človek tako integrira v svoje življenje, da se takšno, kot je, se pravi v svoji časovni dimenziji, lahko nekoč konča. (*Prim.: Olbrich 1982, 107.*) Smrt je torej sestavni oz. integrativni del življenja.

Razvojne stopnje z ustreznimi psihosocialnimi konflikti po Eriksonu in primerjava z razvojnimi obdobji po Freudu<sup>4</sup>

Erikson		Freud	
Razvojne stopnje	Psihosocialni konflikti	Razvojna obdobja	Starost
Oralno-senzorična stopnja	Prazaupanja : pranezaupanje (pradvom)	Oralno obdobje	0-1
Muskularno-analna stopnja	Avtonomnost : sram in dvom	Analno obdobje	2-3
Lokomotorično-genitalna stopnja	Iniciativnost : občutek krivde	Falično obdobje	4-5
Latentna stopnja	Prizadevnost in marljivost : občutek manjvrednosti	Latentno obdobje	6-12
Puberteta in adolescenca	Identiteta : zmešnjava vlog (difuzija identitete)	Genitalno obdobje	13-18
Zgodnja odraslost	Intimnost : izoliranost (osamljenost)		19-25
Odraslost	Generativnost : stagnacija (avtoabsorpcija)		26-40
Zrelost	Osebna integracija (integracija jaza) : obup		41-

## 1.6 RELIGIOZNA VZGOJA IN »RAZVOJ« OSEBNOSTI

Pouk najprej vpliva na vzgojo, ki je širša dejavnost od pouka. Pod vzgojo pojmuje vse tiste interakcije, s katerimi starši, učitelji, kateheti in katehistinje ter drugi vzgojitelji »načrtno in ciljno usmerjajo vzgajance, da si pridobivajo kompetence, ki se zdijo vzgojiteljem relevantne«. Vzgoja sicer v primerjavi s poukom ni le širši, marveč tudi neprimerno bolj zapleten proces, saj zlasti v dialoškem učnem procesu kot vzgojitelji niso dejavni le nosilci naštetih vlog, marveč tudi otroci oz. učenci. Tudi ti vzgajajo – ciljno, namensko in načrtno – čeprav včasih nezavestno. Poleg tega prav v pojmovanju vzgoje kot dialoškega procesa zlasti v odnosu do rasti in oblikovanja osebnosti poleg tako imenovane »zunanje« vzgoje oz. vzgoje drugega poznamo tudi notranjo vzgojo ali samovzgojo. Vzgoja kot dialoški proces torej sama po sebi vključuje tudi samovzgojo.

<sup>4</sup> Povzeto po: *Olbrich 1982, 104* in *Grom 2000, 41*.



Veliko stvari se učenci naučijo tudi preko nenačrtnih in nenamernih spontanih procesov, ki ne potekajo neposredno pod vodstvom vzgojiteljev in ne sledijo kakim konkretnim vzgojnim ciljem, a kljub temu vplivajo na oblikovanje individuuma. Procese, na podlagi katerih se posameznik vrašča v družbo oz. kako konkretno skupnost ter jo tudi sooblikuje, sprejema in ponotrjanja skupne vrednote in jih sooblikuje, imenujemo socializacija.

Učenje je torej proces, ki vključuje pouk, vzgojo in socializacijo. V sodobnem svetu poleg vzgoje in socializacije tudi pouk postaja čedalje bolj vseživljenjski proces. Učenje kot »rezultanta« vseh treh ravni komuniciranja omogoča, pogojuje in usmerja rast oz. razvoj osebnosti, ki je prav tako vseživljenjski proces in se »nikoli« ne konča. V tem spletu pouk kot prostor in čas, ki je namenjen neposredno »razvoju« ali rasti osebnosti, vključujoč pridobivanje vseh za življenje potrebnih kompetenc – od poklicnih, strokovnih in znanstvenih do osebnih, socialnih, kulturnih, etično-moralnih in religioznih – vsekakor zavzema središčno vlogo ter po učiteljih opravlja temeljno poslanstvo. Izključevanje verskega pouka iz »pouka« bi pomenilo formalizacijo podpiranja rasti osebnosti, kar pomeni tudi skupnosti in družbe brez religioznih kompetenc.

## 1. 6. 1 POZITIVNA SAMOPODOBA – POGOJ ZA POZITIVEN ODNOS Z BOGOM

Samopodoba bistveno sooblikuje svet odnosov, s tem pa tudi odnos do Boga. Prepleta se z znanim Eriksonovim pojmovanjem napetosti med prazaupanjem in pradvomom, ki je sad prve faze otrokovega življenja in usmerja vse ostalo doživljanje človeka, pogosto skozi vse življenje.

Ne glede na dejstvo, da večina psiholoških smeri, ki proučujejo samopodobo pod različnimi vidiki, poudarjajo, da se le-ta oblikuje »že« od rojstva naprej,<sup>5</sup> vse bolj prihajajo do veljave tudi spoznanja, da nanjo vpliva že prenatalno obdobje.<sup>6</sup> Zlasti, ko gre za socialno razsežnost pojmovanja samopodobe, ki se v tej isti dimenziji po Eriksonu z odraščanjem vse tesneje prepleta z identiteto posameznika, v obeh pojmovanjih človeka kot socialnega bitja ključno vlogo zavzema sposobnost zaupanja, ki pomeni nadaljevanje in konkretizacija temeljnega zaupanja, imenovanega tudi prazaupanje.

Za oblikovanje prazaupanja je še posebej pomembno prenatalno obdobje in prvo leto življenja. Če otrok v materinem telesu dobiva sporočila, da je »lepo« živeti, se bo po materinskem čutu to sporočilo v večini primerov tudi nadaljevalo. Tako bo otrokovo »prepričanje«, da je »normalno«, da je življenje »lepo«, le v izrednih primerih je življenje tudi »težko«. Če pa se rodi z bremenilnimi sporočili, bo zanj »normalno«, da je življenje »težko«, le včasih je lahko tudi »lepo«. V prvem primeru je temeljno zaupanje »zdravo«, v drugem pa »deficitarno« oziroma pomanjkljivo in se nagiba k pradvomu.

Drugo leto življenja je namenjeno oblikovanju »Jaz - Ti« odnosu. Če je otrok s strani matere »ljubljen«, bo odprt tudi za sprejemanje ljubezni od drugih ljudi. Če pa je materinska

---

<sup>5</sup> Prim.: D. Kobal, *Temeljni vidiki samopodobe*, Ljubljana 2000, 17.

<sup>6</sup> Prim.: A. Höfer, *Elternschulung und Lehrerbildung*, Graz 1998, 3.

ljubezen pomanjkljiva, bo neprimerno manj sposoben za sprejemanje in izražanje ljubezni v odnosih z drugimi ljudmi.<sup>7</sup>

V tretjem in četrtem letu življenja si otrok počasi oblikuje prve občutke vesti. Temeljno zaupanje se torej iz sveta odnosov do drugih ljudi ponovno prevesi v odnos do sebe. Izražanje sicer ostaja v otrokovem svetu odnosov, vendar je vsaka beseda, ki jo otrok nameni »drugemu«, tudi predmetom in »lutkam«, namenjena najprej njemu samemu. Čim bolj »ljubezniv« je do drugih, tem bolj ljubezniv je tudi do sebe.

V ta kontekst oblikovanja prazaupanja, s tem pa tudi samopodobe, sodi tudi oblikovanje podobe o Bogu in odnosa do njega. Pozitivna samopodoba in prazaupanje otroka podpirata oblikovanje pozitivne podobe o Bogu. Za otroka je v takem primeru samo po sebi razumljivo in normalno, da ga Bog brezpogojno sprejema in ljubi, da ga nikjer ne ogroža in ga zato »sme« spremljati v vseh življenjskih okoliščinah ter pri vseh njegovih dejanjih. Spomin na Boga v otroku ne prebuja občutkov strahu, marveč ga napolnjuje z veseljem in radostnim zaupanjem.<sup>8</sup>

#### 1. 6. 2 STOPNJE VEROVANJA – PO J. W. FOWLERJU

James W. Fowler se pri svojih razmišljanjih in raziskovanjih po eni strani naslanja na Eriksona in njegove stopnje socialnega razvoja, po drugi pa še bolj na Piageta in Kohlberga. Seveda zlasti slednja avtorja skuša preseči in ju »nadgraditi« z religiozno dimenzijo življenja. Tako želi Piagetove stopnje kognitivnega razvoja prepojit s čustvi, motivi in simboli ter jih tako »razširiti«, Kohlbergove stopnje moralnega razvoja pa »prevrednotiti«. Za Kohlberga so namreč stopnje moralnega razvoja pogoj za razvoj religiozne dimenzije. Fowler pa v nasprotju s Kohlbergom na prvo mesto postavlja vero in jo razume kot temelj moralnega učenja, razmišljanja in delovanja. Pri tem seveda razlikuje med vero (faith) in vsebino verovanja (belief). Vera (faith) ni le načelno in neprizadeto sprejemanje »Boga filozofov«, marveč odnos, ki človeka – v smislu P. Tilicha – nujno prizadene in tako osmišlja njegovo življenje.<sup>9</sup>

Poleg omenjenih Piageta in Kohlberga Fowler upošteva še E. Eriksona, D. Levinsona in C. G. Junga (proces individualizacije), R. Kegana (stopnje razvoja samega sebe), R. Selmana (razvoj s pomočjo sprejemanja vlog). Upoštevajoč navedene avtorje in njihove teorije skuša oblikovati celostno »genetično pisteologijo« kot teorijo razvoja verovanja, s katero ponazarja, kako je »razvoj oz. rast vere, ki osmišlja«, tesno povezana in prepletena s siceršnjim osebno-socialnim razvojem človeka.<sup>10</sup> Zlasti psihologi, ki svoje teorije o razvoju oz. rasti osebnosti povezujejo s pojmom identitete, v svoja razmišljanja med bistvene dejavnike prištevajo tudi religiozno dimenzijo življenja.<sup>11</sup>

J. W. Fowler se v svojih naslanja najprej na Eriksona. Toda veliko bolj od časovnih označb posameznih razvojnih obdobij Fowler uporablja njegov miselni instrumentarij tako

---

<sup>7</sup> Prim.: A. Höfer, *Elternschulung und Lehrerbildung*, Graz 1998, 3-6.

<sup>8</sup> Prim.: P. Schellenbaum, *Gottesbilder*, Stuttgart 1993, 78.

<sup>9</sup> Prim.: J. W. Fowler, *Stufen des Glaubens*, Gütersloh 1991, 35-36.

<sup>10</sup> Prim.: J. W. Fowler, *Theologie und Psychologie in der Erforschung der Glaubensentwicklung*, v: *Concilium*, 1982, št. 18, 444.445.

<sup>11</sup> Prim.: D. Kopal, *Temeljni vidiki samopodobe*, Ljubljana 2000, 70.

imenovanih psihosocialnih »kriz« oz. življenjskih nalog ali izzivov, s katerim interpretira Erikson posamezne stadije človekovega »razvoja«. <sup>12</sup>

*Razvojne stopnje z ustreznimi psihosocialnimi konflikti po Eriksonu in primerjava s stopnjami verovanja po J. W. Fowler<sup>13</sup>*

Erikson			J. W. Fowler	
Razvojne stopnje	Psihosocialni konflikti	Starost	Stopnja verovanja	Starost
Oralno-senzorična stopnja	Prazaupanje : pradvom	0-1	Nediferencirana vera – predstopnja verovanja	0-2
Muskularno-analna stopnja	Avtonomnost : sram in dvom	2-3	Intuitivno-projektivna vera	3-6/7
Lokomotorično-genitalna stopnja	Iniciativnost : občutek krivde	4-5		
Latentna stopnja	Delavnost (podjetnost) : občutek manjvrednosti	6-12	Mitično-dobesedna vera	Po 7. letu
Puberteta in adolescenca	Identiteta : zmešnjava vlog	13-18	Sintezno-konvencionalna vera	Adoles-cenca
Zgodnja odrasla doba	Intimnost : izoliranost	19-25	Individualno-refleksivna vera	Po 20. letu
Srednja odrasla doba	Generativnost : stagnacija	26-40	Povezujoča vera	Po 40. letu
Zrelost	Osebna integracija (integracija jaza) : obup	41-	Univerzalna vera	Redko

Poleg Eriksona Fowler močno upošteva tudi D. Levinsona in njegovo interpretacijo življenjskega ciklusa, ki ga razdeli v štiri približno po 20 let trajajoče razvojne stopnje. V Fowlerjevih prehodih od ene na drugo stopnjo verovanja izstopa pomen priprav na vstop v novo, kvalitetnejšo obliko verovanja. Prav prehodnim obdobjem pa tudi Levinson daje veliko pozornost in – razen prvemu – vsakemu pripiše pet let. <sup>14</sup>

<sup>12</sup> Prim.: J. W. Fowler, *Stufen des Glaubens*, Gütersloh 1991, 129.

<sup>13</sup> Prim.: E. Olbrich, *Die Entwicklung der Persönlichkeit im menschlichen Lebenslauf*, v: R. Oerter, L. Montada, *Entwicklungspsychologie*, München 1982, 104.

Prim.: J. W. Fowler, *Stufen des Glaubens*, Gütersloh 1991, 132.

Prim.: B. Grom, *Religionspädagogische Psychologie*, Düsseldorf 2000, 41.

<sup>14</sup> Levinsonova obdobja življenjskega ciklusa:

1. Otroštvo in adolescenca: 0-17 let (0-3 leta = rano otroštvo kot prehodno obdobje);
2. Zgodnje odraslo obdobje: 17-40 let (17-22 let = obdobje prehajanja v zgodnjo odraslost);
3. Srednje odraslo obdobje: 40-60 let (40-45 let = obdobje prehajanja v srednjo odraslost);
4. Pozno odraslo obdobje: 60- (60-65 let = obdobje prehajanja v pozno odraslost). (Prim.: J. W. Fowler, *Stufen des Glaubens*, Gütersloh 1991, 129-130.)

## PREDSTOPNJA VEROVANJA OZ. »NEDIFERENCIRANA« VERA

Na tej predstopnji se v otroku oblikujejo procesi, ki pozneje bistveno vplivajo na razvoj verovanja. V povezavi z oblikovanjem otrokovega prazaupanja, ki se v temeljnih potezah prične že v prenatalnem obdobju in traja približno do konca prvega leta,<sup>15</sup> se na tej stopnji zarisujejo občutki zaupanja, upanja in ljubezni po eni strani, po drugi pa prav tako občutki pomanjkanja teh pozitivnih dimenzij življenja. Vera, ki je po Fowlerju sicer še ni mogoče tako imenovati, zlasti pa ni mogoče »raziskovati« otrokovega verbalnega izražanja verovanja, se v prepletajočih se zaupnih primarnih odnosih v prvih letih izkristalizira v pravi »fundus«, ki se že v obdobju učenja govora, kmalu za tem pa v intuitivni uporabi simbolov in ritualov, že artikulira kot izraz verovanja.<sup>16</sup>

## INTUITIVNO-PROJEKTIVNO VEROVANJE

Glede na sposobnosti in načine mišljenja in učenja mnogi sodobni razvojni psihologi predšolsko obdobje poimenujejo tudi predoperacionalno, predoperativno ali predoperatorično obdobje.<sup>17</sup> Prične se med 16. in 24. mesecem življenja, konča pa med 6. in 7. letom.

Otrok zelo hitro pride do sposobnosti, da v konkretnih slikah in podobah ter s pomočjo enostavnih in konkretnih reakcij izrazi, kako »razume« svojo eksistenco – tudi v odnosu do temeljnih filozofskih in religioznih življenjskih vprašanj.<sup>18</sup> V tem obdobju sicer še ne obvlada vzročnega mišljenja in ima precej težav z izražanjem. Kljub temu pa z enostavno in preprosto govorico more artikulirati globoko vero, ki je izraz njegovega globalnega doživljanja sveta in življenja. Njegov svet je seveda v največji meri njegovo življenjsko okolje, zato slednje vpliva tudi na njegov globalni pogled na svet. Njegova predoperacionalna oblika razmišljanja pa mu vsekakor omogoča, da si oblikuje teorije, misli in občutke, ki so na tej stopnji še vedno ujeti v nejasne razmejitev med resničnim in namišljenim in so v njegovi zavesti kaj hitro prepoznane kot vsebine, ki jih bo kmalu potrebno ponovno predelovati in premisliti.

Na tej prvi stopnji verovanja se otrok v prepletanju resničnosti z domišljijo srečuje z vero odraslih, ki močno vpliva na njegovo intuicijo in razmišljanje. Zlasti vidna znamenja vere in občestvena komunikacija so za otroka pomemben religiozni vzgojni proces. Če predpostavljamo, da si je otrok uspel izoblikovati solidno pozitivno samopodobo, so trenutki skupne, zlasti zahvalne molitve priložnost za konstruktivno in ustvarjalno krepitev religioznih in socialnih odnosov. Za otroka med 3. in 6. letom je značilno intuitivno in neproblemsko, prav zato pa hitro in tekoče razmišljanje in sklepanje.<sup>19</sup> Iz trenutka v trenutek se srečuje z novimi doživetji in spoznanji, ki jih shranjuje v svojem v glavnem domišljijemskem svetu in bodo kot taka trajno vplivala na njegovo življenje. V svojem imaginarnem svetu uspe sistemsko poenotiti odgovore na vsa temeljna življenjska vprašanja. Ne gre seveda za razumsko poenotenje in sistematizacijo, marveč za intuitivno razumevanje in čutenje, zato

---

<sup>15</sup> Prim.: A. Höfer, *Elternschulung und Lehrerbildung*, Graz 1998, 3.

<sup>16</sup> Prim.: J. W. Fowler, *Stufen des Glaubens*, Gütersloh 1991, 138.

<sup>17</sup> Večina izhaja iz Piagetovega kognitivnega pogleda na učenje. (Prim.: G. Mietzel, *Wege in die Entwicklungspsychologie, Band 1: Kindheit und Jugend*, München 1997, 141.)

<sup>18</sup> Prim.: B. Grom, *Religionspädagogische Psychologie*, Düsseldorf 2000, 58.

<sup>19</sup> V petem letu se otrok že tekoče izraža, svoje trditve je sposoben enostavno utemeljiti, do konca šestega leta pa mnogi otroci uporabljajo že do 2500 besed. (Prim.: G. Mietzel, *Wege in die Entwicklungspsychologie, Band 1: Kindheit und Jugend*, München 1997, 145.)

zanj resnične zgodbe in pripovedi niso nič bolj oz. nič manj resnične od neresničnih oz. domišljijjskih.

Otrokov religiozni in siceršnji razvoj v tem obdobju ogrožajo po eni strani morebitne destruktivne in zastrašujoče pripovedi, po drugi pa tudi prevelika tabuizirana ter moralna ali druga nerazložena doktrinarna pričakovanja.<sup>20</sup> Za otroka in njegovo (religiozno) prihodnost pomenijo veliko breme in nevarnost tudi še vedno pogosto kot najbolj »učinkovito« vzgojno sredstvo uporabljene grožnje, povezane z raznimi religioznimi podobami ali dejanji. Otrok ne pozablja tako hitro kot odrasli, zato sta senzibilnost in pozitivna usmerjenost, ki se konkretizira v posredovanju dobrega in ljubečega Boga, temeljni zakonitosti verske vzgoje v tem prvem, a tudi v naslednjih obdobjih.

## MITIČNO-DOBESEDNO VEROVANJE

V tem obdobju, ki se prične nekako pri sedmih letih, poteka emocionalni razvoj otroka brez večjih konfliktov in napetosti. Neprimerno bolj dramatično potekajo otrokove kognitivne dejavnosti. Otrokov prehod iz predoperacionalnega v operacionalni način mišljenja ni sunkovit in tudi ne zgolj teoretično razumski, ampak procesno stopenjski in spremljan z mnogimi konkretnimi primeri in doživetji, na podlagi katerih si otrok oblikuje svoj »šolarski« psihični in kognitivni življenjski prostor. Z vstopom v šolsko obdobje in s prehodom v operacionalno mišljenje otroci zlasti na kognitivnem področju delajo velike korake. To sicer ne pomeni, da že prej niso imeli določenih kognitivnih sposobnosti, gotovo pa jih sedaj razvijajo občutno hitreje.

Operacionalno mišljenje, ki je ena temeljnih dodatnih sposobnosti in je značilno za latentno obdobje, otroku omogoča hitrejši uvid v stvarnost, s tem pa tudi v logiko odnosov. Prav na podlagi operacionalnega in logičnega mišljenja so otroci v latentnem obdobju veliko bolj kot predšolski otroci sposobni odkrivati nasprotja pri razglabljanju življenjskih, zlasti z vero povezanih tem, in na take primere reagirati.<sup>21</sup> Z logiko povezano konkretno-operacionalno mišljenje jih sili k razlikovanju med tem, kar »resnično obstaja« in tem, kar biva le navidezno »resnično«. V tem prizadevanju za razumevanjem stvarnosti še naprej ostajajo v svetu pripovedi in »trpijo«, ker jih v svoji logiki vse težje uvrščajo v lastni miselni sistem. Nejasnost jih vznemirja, hkrati je pa kar ne morejo odpraviti, saj si moralne zahteve, simbole in njim že znane pripovedi še vedno razlagajo enodimenzionalno in dobesedno. Kljub temu se dosedanja epizodična kvaliteta intuitivno-projektnega verovanja počasi umika, namesto slednje pa prihaja linearno-narativno dojemanje sveta in življenja. Na tej stopnji se otroci že uspešno, celo empatično vživljajo v vloge drugih in jih tako v svoji domišljiji sprejemajo, hkrati pa na vseh področjih uveljavljajo trdo logiko »fair-playa« v smislu »krivica se kaznuje, dobro pa poplača«. Tako je razumljivo, da jim je v tem obdobju blizu antropomorfna podoba Boga, ki je »pravičen sodnik, ki dobro plačuje in hudo kaznuje«.<sup>22</sup> Njihovo imanentno pojmovanje pravičnosti se torej nanaša tudi na Boga.<sup>23</sup>

---

<sup>20</sup> Otrok na tej stopnji ne potrebuje »logične« razlage. Veliko bolj mu je pri srcu pripovedna, slikovita in konkretna razlaga. (Prim.: J. W. Fowler, *Stufen des Glaubens*, Gütersloh 1991, 149.)

<sup>21</sup> (Prim.: G. Mietzel, *Wege in die Entwicklungspsychologie, Band 1: Kindheit und Jugend*, München 1997, 202.)

<sup>22</sup> Mnogi otroci razumejo izraza »dobro« in »hudo« celo v potencirani obliki, da namreč Bog dobro obilno poplača, hudo pa močno kaznuje.

<sup>23</sup> Prim.: B. Grom, *Religionspädagogische Psychologie*, Düsseldorf 2000, 59.

Kateheti in katehistinje ter drugi vzgojitelji vzamemo učenčeva pogosto nasprotujoča si vprašanja seveda resno. Pri tem pa svojih odgovorov ne podajamo v obliki dogmatičnih in absolutno veljavnih trditev, marveč preprosto in kar najbolj razumljivo posredujemo svoje mnenje. Dobro je, če se poslužujemo pripovedne in simbolne govornice. Včasih do skrajnosti izsiljena nasprotja in neverjetnosti učence silijo k dodatnemu razmišljanju o smislu življenja in verovanja, kar jim naslednja stopnja mišljenja, tako imenovano formalno-operacionalno mišljenje, tudi omogoča. Formalno operacionalno mišljenje omogoča tudi refleksijo preteklosti, kar občasno celo v obliki enkratnih »aha-doživetij« pri učencih sproži zavračanje starih dobesednih razlag in odkrivanje popolnoma novih spoznanj.<sup>24</sup>

## SINTEZNO-KONVENCIONALNO VEROVANJE

V procesu formalno-operacionalnega razmišljanja raste sposobnost posameznika, da si izdelava svoje hipotetične podobe tako za prihodnost kot za sedanost, saj se je naučil gledati tudi s »tujimi« očmi. Tako si po znanem pubertetnem in adolescentnem scenariju oblikuje svojo identiteto, ki kljub notranjim bojem navadno ostaja navezana na kako skupino, prežeto s sintezni in konvencionalnimi vsebinami.

Za področje verovanja to pomeni, da si posameznik izdelava »tihi sistem« norm, vrednot in podob, ki jih emocionalno sprejema za svoje, jih pa v glavnem ne reflektira. Mladi so na tej stopnji za resno refleksijo pogosto še preveč nesamostojni, zato »čutijo«, da bi jih resno samopreverjanje lastnih stališč in vere ogrozilo v smiselnosti verovanja.<sup>25</sup> Kot posamezniki sicer težijo k osebni odnosu do Boga, hkrati pa se zavedajo, da se pri odločanju za vero ne morejo zanesti nase, marveč so odvisni predvsem od drugih, zlasti najbližjih. Sintezna konvencionalnost in konformizem sta torej v tem obdobju dve nujni opori za osebno vero.<sup>26</sup>

Predstavljene splošne ugotovitve seveda ne preprečujejo možnosti »prehitevanja« na poti verovanja, kar se v posameznih primerih gotovo dogaja. Res pa je, da dimenzija občestvenosti sodi med bistvene razsežnosti verovanja in to tudi zaradi človekove šibkosti. Brez dvoma se sintezno-konvencionalno-konformistično verovanje najlažje prilagaja splošnim družbenim zahtevam, hkrati pa so taki verniki sorazmerno »neproblematični« za nosilce odgovornih poslanstev v Cerkvi, saj bolj ali manj zavzeto sprejemajo in uresničujejo njihova navodila.<sup>27</sup> Obenem pa je to najvišja »redna« stopnja verovanja, ki je še vpeta v okvir obveznega šolanja.

## INDIVIDUALNO-REFLEKSIVNO VEROVANJE

Na poti do četrte stopnje verovanja se pogosto nahajajo krize, ki človeka pravzaprav izzovejo, da svojo vero prečisti ter osvobodi od mitov in odvisnosti od skupnosti konformno verujočih. Na tej stopnji, ki navadno nastopi po 20. letu življenja, se posameznik distancira od »tiho sprejetega« sistema norm in vrednot, ponotranji Boga kot avtoriteto in se samostojno odloči za svoj življenjski slog. Tudi simboli, rituali in obredi za človekovo osebno vero izgubijo svoj prvotni pomen, saj lahko veruje in artikulira svojo vero tudi mimo ali celo brez njih. Vsekakor individualno-refleksivno verovanje vodi v prepričanje in življenjsko držo, v kateri se uči sam in samostojno sprejemati breme odgovornosti za življenjske okoliščine,

---

<sup>24</sup> Prim.: J. W. Fowler, *Stufen des Glaubens*, Gütersloh 1991, 167.

<sup>25</sup> Prim.: J. W. Fowler, *Stufen des Glaubens*, Gütersloh 1991, 191.

<sup>26</sup> Prim.: B. Grom, *Religionspädagogische Psychologie*, Düsseldorf 2000, 59

<sup>27</sup> »V mnogih ozirih najbolje funkcionirajo religiozne institucije prav tedaj, ko jih sestavlja večina zavzetih posameznikov, predstavljenih na tej tretji stopnji verovanja«. (J. W. Fowler, *Stufen des Glaubens*, Gütersloh 1991, 181.)

življenjski slog, vsebino vere, odločitve in dejanja. Na tej poti se srečuje z mnogimi negotovostmi in napetostmi, npr. med individualnostjo na eni in občutkom pripadnosti na drugi strani; subjektivno relativnostjo in absolutno gotovostjo refleksije; samouresničenjem na eni in službi za druge na drugi strani ipd.<sup>28</sup>

Ta proces ni brez nevarnosti, saj je lahko povezan z narcisoidnim zaupanjem vase, kar posameznika more pripeljati do izoliranosti in reduciranja Božje volje na iskanje lastne osebne profane perspektive in samouresničenja. Morebitne napetosti med takim posameznikom in konformno skupnostjo so v takih primerih dobrodošle in v pomoč tako posameznikom kot skupnosti. Posameznika namreč silijo k dodatni in temeljitejši refleksiji lastnih odločitev in korakov v veri, skupnost pa k notranji dinamiki in kolektivni refleksiji.

Fowler je prepričan, da se večina vernikov »dobro počuti« na tretji stopnji in le na posameznih področjih posežejo na višjo raven verovanja.

## POVEZUJOČE VEROVANJE

Še bolj zahtevna je peta stopnja verovanja, ki vodi v novo skupnost. Ta se prične po 40. letu življenja, če sploh nastopi.<sup>29</sup> Na peti stopnji je posameznik »razočaran« tudi nad svojimi osebnimi stališči in jih ponovno relativira. Namesto »ali-ali-dihotomije« se odloči za iskanje večdimenzionalne resničnosti, do katere se dokoplje s povezovanjem različnih perspektiv in celo nasprotij. Tu torej posameznik ne vztraja več na svojem sistemu vrednot in na lastnem življenjskem slogu. Prve povezovalne elemente najde ponovno v simbolih, ritualih in obredih, vendar tokrat na višji ravni, kjer prihaja do pomirjajočega sodelovanja med zavestjo in podzavestjo.<sup>30</sup> Velik pomen pripisuje arhetipskim elementom, v katerih se prepozna in ki vplivajo na njegovo življenje, vero in delovanje. Na tej stopnji ponovno odkriva sporočilno pomembnost simbolov, ritualov, slik, podob in obredov ter tako postaja del njih samih, slednje pa del njegove resničnosti.

Skupnost, v katero se vključuje, ni več prostor, ki ga ogroža, marveč v njeni različnosti išče svojo dopolnitev in priložnost za samokorekturo. Vernik na tej stopnji verovanja vse bolj ugotavlja, da »njegov jaz ni več gospodar v lastni hiši«. <sup>31</sup> Tako na več ravneh prihaja do dialoškega spoznavanja resničnosti, s tem pa tudi do celostne, se pravi tudi emocionalne ugotovitve, da si upam privoščiti »drugo naivnost«, ki mi zagotavlja, da je v dialogu s seboj, z drugim in z Bogom mogoče življenje spoznati in dojeti globlje, kot na ravni monološke zavzetosti.

Zlasti na peti stopnji opazamo, da gre tudi na področju verovanja za neke vrste proces individualizacije, ki poteka podobno kot na področju preprostih imanentnih človeških odnosov, le da je religiozna dimenzija življenja za ta proces zahtevnejša, zato pa tudi nekoliko počasnejša. Gre za proces individualizacije, ki zlasti v mladosti povzroča veliko napetost na eni strani med željo po samostojnosti, na drugi pa po pripadnosti.<sup>32</sup> Čeprav človeka ta napetost spremlja vse življenje in jo v procesu individualizacije večinoma tudi uspešno rešuje,

---

<sup>28</sup> Prim.: J. W. Fowler, *Stufen des Glaubens*, Gütersloh 1991, 200.

<sup>29</sup> J. W. Fowler, *Stufen des Glaubens*, Gütersloh 1991, 216.

<sup>30</sup> Prim.: B. Grom, *Religionspädagogische Psychologie*, Düsseldorf 2000, 60.

<sup>31</sup> J. W. Fowler, *Stufen des Glaubens*, Gütersloh 1991, 203.

<sup>32</sup> Mladostnik želi po eni strani čim prej zaživeti samostojno in drugače od drugih, po drugi strani pa intenzivno hrepeni po sočloveku in se nanj navezuje ter želi nekam spadati in nekomu pripadati. (Prim: R. Kegan, *Die Entwicklungsstufen des Selbst*, München 1991, 149 – 150.)

se mladostnik na podlagi osebnih izkušenj navadno v dobi adolescence ali najpozneje v poadolescenci dobi dokoplje do prepričanja, da ni »on« merilo vsega dogajanja v svetu ter da je v življenju treba upoštevati tudi »drugega«. Individualizacija, ki je vseživljenjski proces, dokončno preseže napetost med »samostojnostjo in pripadnostjo« in s tem vse vrste konfliktov v spoznanju, da je človek najbolj samostojen takrat, ko najbolj pripada oz. ko se najbolj podarja sočloveku in Bogu. Tako pomeni povezovalna stopnja verovanja tudi obvezujoče odgovorna in stalno se učeča vera hkrati, v kateri poteka integracija jaza intrinzično in ekstrinzično.<sup>33</sup>

## UNIVERZALNO VEROVANJE

Stopnja univerzalnega verovanja je dosegljiva le posameznikom, ki radikalno dosledno, ne glede na posledice, izvajajo peto stopnjo verovanja.<sup>34</sup> Vernik na tej stopnji predstavlja »inkarnacijo Božje ljubezni«, kar pomeni, da vse, kar dela, dela izključno iz verujočega odnosa do Boga. Vernikova dela postanejo tako neposredno Božja dejanja.

Predstavniki verovanja na šesti stopnji ne fascinirajo le zaradi mističnega odnosa do Boga, marveč tudi zato, ker sveta niso želeli spreminjati po svojih merilih, marveč so dovoljevali, da se je svet pogosto razvijal drugače od njihovih pričakovanj, pa zaradi tega njihova radikalnost v prizadevanju za pravičnost in ljubezen ni v ničemer pojenjala. Taka svetniška vera ni univerzalna le v kvaliteti verovanja kot takega, marveč prav tako v kvaliteti oznanjevanja, pri katerem moč nenasilja univerzalno in nujno vznemirja, nagovarja in vabi.

Šesta stopnja verovanja je torej redek pojav.<sup>35</sup> Posamezniki, ki se povzpnejo na stopnjo univerzalnega verovanja, »utelešajo in aktualizirajo duha vseobsegajoče in izpolnjene človeške skupnosti«.<sup>36</sup>

### 1. 6. 3 RELEVANTNOST FOWLERJEVIH RAZISKAV

J. W. Fowler je v svojih raziskavah upošteval sedem aspektov verovanja:

1. kognitivno dimenzijo,
2. sprejemanje vlog,
3. moralno odločanje,
4. socialno zavest,
5. vlogo avtoritet,
6. smisel in
7. vlogo simbolov.<sup>37</sup>

To vsekakor potrjuje njegovo prizadevanje za to, da bi fenomen verovanja raziskal večplastno in kar najbolj celovito in relevantno. Tako sprejemajo mnogi psihologi, zlasti pa

---

<sup>33</sup> Prim.: J. W. Fowler, *Stufen des Glaubens*, Gütersloh 1991, 216.

<sup>34</sup> Kot primer navaja Fowler Mahatma Gandhija, Mater Terezijo, Martina Luthra Kinga in še nekatere. (Prim.: J. W. Fowler, *Stufen des Glaubens*, Gütersloh 1991, 219.)

<sup>35</sup> Med 359. intervjuanci je Fowler prepoznal enega samega, za katerega meni, da bi sodil na to šesto stopnjo verovanja. (Prim.: B. Grom, *Religionspädagogische Psychologie*, Düsseldorf 2000, 61.)

<sup>36</sup> J. W. Fowler, *Stufen des Glaubens*, Gütersloh 1991, 218.

<sup>37</sup> Prim.: B. Grom, *Religionspädagogische Psychologie*, Düsseldorf 2000, 58.



teologi njegov pristop kot zanimivega in bogatega. Kljub temu, da mu nekateri kritiki očitajo poenostavljanja in idealiziranje tako verovanja kot razvojne psihologije, Fowler s svojimi poudarki vsekakor prinaša bogato osvežitev in vrsto izzivov, s katerimi se srečuje sodobna verska vzgoja.

Z vprašanjem stopenjskega verovanja se ukvarjajo seveda še drugi avtorji. Med sodobnimi sta znana zlasti Fritz Oser in Paul Gmünder. Tudi po Oserju se človek v svojem življenju skladno z osebnostno rastjo uči verovati in pri tem – po zapustitvi predreligioznega obdobja ranega otroštva – »potuje« od stopnje do stopnje. Pri tem daje Oser večji poudarek na religiozno odločanje, na katero močno vpliva podoba Boga, ki se prav tako spreminja in »razvija« - od artificialistične »Deus ex machina« mimo deističnega filozofskega Boga, ki »me ne vznemirja«, do Boga, ki človeka vabi v univerzalno komunikacijo in solidarnost.<sup>38</sup>

Ena temeljnih pedagoških postavk teologov in psihologov, ki se ukvarjajo s sodobnimi izzivi verske vzgoje, je prav gotovo potreba po permanentni verski vzgoji, ki jo dopolnjuje večplastna upravičenost do verskega pouka na vseh stopnjah razvoja osebnosti.

#### 1. 6. 4 RAZVOJ OSEBNOSTI KOT PROCES PRIDOBIVANJA OSEBNIH KOMPETENC IN SPOSOBNOSTI

Robert W. White – bolj kot Freud in Erikson poudarja pomen pozitivnih izkušenj pri razvojni psihologiji. White sicer ne ugovarja Freudovim in Eriksonovim ugotovitvam, marveč jih skuša dopolniti in razširiti. Pri tem poudarja, da otroci že zelo zgodaj – zlasti v obliki igrivih integracij s svojim okoljem – polagajo temelje senzoričnim, motoričnim, kognitivnim in socialnim kompetencam, ki jih pozneje dograjujejo in dopolnjujejo.

Po Whitu je oseba kompetentna, ko je sposobna sama izbirati in oblikovati cilje ter iskati poti in sredstva, kako te cilje tudi doseči. Pri tem White pogosto izpostavlja vlogo pozitivne motivacije, ki presega Freudov in Eriksonov pogled na »libidinozno« življenjsko energijo. Otrok si namreč želi pridobivati določene kompetence tudi takrat, ko ga k temu ne silijo nobeni notranji nagoni ali drugi podobni motivi. (*Prim.: Olbrich 1982, 108-109.*)

Nekateri razvojni psihologi raje kot o kompetencah govorijo o sposobnostih in spretnostih, ki si jih človek pridobiva v procesu svojega stopenjskega razvoja. Izzivi in motivi za razvoj oz. učenje izvirajo v bioloških spremembah organizma, kulturnih dejavnikih in pričakovanih družbe ter individualnih pričakovanih in vrednotnih sistemih. (*Prim.: Olbrich 1982, 111.*) Drugi poudarjajo predvsem aktivno prilagajanje kot tisti proces, ki določa stopnje odraščanja oz. zrelosti. Pri tem ugotavljajo, da se človek neprestano giblje med »prilagodljivostjo« in »uporništvom«. Sposobnost obvladovanja spretnosti, ki omogočajo okoliščinam primerno »balansiranje« in iskanje ravnotežja med prilagajanjem in upornostjo človeku daje občutek odraščanja in zrelosti. (*Prim.: Olbrich 1982, 114.*)

V drugi polovici 20. stoletja stopa pri – za razvojno psihologijo pomembno obravnavo osebnostne strukture – vprašanjih, ki so povezana s pridobivanjem sposobnosti in spretnosti ter s prilagajanjem novim okoliščinam vse bolj v ospredje tudi vloga smisla oz. osmišljanja lastnih odločitev in dejanj. Posameznik se hitreje razvija, če vidi smisel svojih aktivnosti.

Poleg predstavljenih poudarkov razvojne psihologije, zlasti Eriksonove »stopenjske« psihosocialne dimenzije zajema predmet tudi vpogled v prenatalno obdobje ter s tem povezano vprašanje individualizacijskega razbremenjevanja in preseganja morebitnih ujetosti v logiko arhetipske dednosti in kompulzivnega ponavljanja. Nekoliko več pozornosti bo

---

<sup>38</sup> (Prim.: B. Grom, *Religionspädagogische Psychologie*, Düsseldorf 2000, 64-70.)

namenjene kognitivnim poudarkom razvojne in pedagoške psihologije (Piaget) ter Kohlbergovi teoriji o moralnem razvoju in Fowlerjevemu pogledu na religiozni razvoj človeka.

## 1.7 BIBLIČNO-TEOLOŠKI POGLED NA RAZVOJNO IN PEDAGOŠKO PSIHLOGIJO

Primarni življenjski in vzgojni prostor oblikuje sicer družina, sekundarnega, ki ni nepomemben, pa vsi ostali, zlasti tisti, ki se formalno in profesionalno ukvarjamo z vzgojo in izobraževanjem. Zato je pomembno, da se ukvarjamo s senzibiliziranjem odnosov, najprej pri sebi, posredno pa tudi pri učencih.

Kultura, zlasti umetnost in literatura že po naravi senzibilizirata življenjski in učni prostor. Sveto pismo je v teh dimenzijah izredno bogato.

Sveto pismo je knjiga, ki je s svojimi sporočili in razglabljanji o temeljnih življenjskih vprašanjih vedno aktualno. Tisočletja stara in vedno aktualna besedila nam odpirajo in pomagajo artikulirati vprašanja, ki jih pri poučevanju tako imenovanih življenjskih vsebin moremo zelo uspešno upoštevati in aplicirati na temeljna vprašanja tudi v današnjem času.

Svetopisemska psihologija je pedagoška, saj nas uvaja v iskanje temeljnih sporočil bibličnih besedil, odkrivanje njihovih religioznih in človeških dimenzij ter v njihovo aktualizacijo, na podlagi katerih lahko bralec išče in najde odgovore na življenjska vprašanja, ki pomagajo življenje razumeti in odpirajo novo (učno) perspektivo.

Tu se omejujem na nekaj tipičnih družinskih dram, ki razkrivajo različne modele družinskega življenja, prepletanja družinskih odnosov, moč religiozne komunikacije, zlasti pa v sodobni psihologiji in psihoterapiji »ponovno« aktualiziranega vprašanja kompulzivnega ponavljanja in njegovega razpletanja, ki je za razvojno in pedagoško psihologijo izredno pomembno.<sup>39</sup> Sveto pismo namreč odkriva vrsto vprašanj, ki zadevajo generacijske in medgeneracijske odnose in sestavljajo ozadje našega pedagoškega dela. Gre za elementarna življenjska vprašanja, ki ob prebiranju besedil nehote postanejo naša vprašanja. V pre mnogih pripovedih ob branju prepoznavamo tako svojo osebno zgodovino oz. življenjsko zgodbo kot perspektivo reševanja življenjskih, zlasti pedagoških vprašanj. (*Prim.: Höfer 1993, 13.*)

Res je sicer možno, da prebiranje življenjskih zgodb prebudi neprijetne, celo boleče spomine. Zato je potrebna previdnost. Res pa je tudi, da je beg pred osebno in kolektivno zgodovino, nasilno pozabljanje in potiskanje nepredelanih vsebin v podzavest neprimerno bolj vprašljivo in gotovo bolj boleče kot pa senzibilno in pravočasno odpiranje in obravnavanje tudi bridkih spoznanj. (*Prim.: Pavlović 1993, 86-87.*) Ko gre za svetopisemska besedila, se smemo počutiti dokaj sproščeno, saj se »zgodba« vedno dobro in pozitivno izteče.

### 1.7.1 »BLAGOSLOV« IN »PREKLETSTVO«

Svet, v katerega smo rojeni, nam je darovan in ga pred rojstvom ne moremo spreminjati. Spreminjali in sooblikovali so ga naši starši in drugi predniki.

Tudi nekaterih drugih danosti ne moremo spremeniti. Kar nekaj stvari, ki vplivajo na naše življenje, podedujemo ali prejemo kako drugače. Celotne nekatere značajske lastnosti so v veliki meri oblikovane, preden se jih zavemo in jih nato z veliko truda moremo le malo spremeniti.

»Bog je ustvaril človeka po svoji podobi, po Božji podobi ga je ustvaril, moškega in žensko je ustvaril.« (*1 Mz 1,27.*) Ljudje nismo Božja podoba po tem, da smo moški ali ženske,

---

<sup>39</sup> Obširnejši vpogled v vprašanje kompulzivnega ponavljanja v: *C. Gostečnik 1997.*

marveč po tem, da smo moški in ženske. »In« je tu najpomembnejša beseda in ponazarja odnos, ki se nekoliko pozneje že kristalizira v podobi drevesa spoznanja dobrega in zla oz. drevesa življenja. To drevo stoji sredi vrta, se pravi v središču našega življenja. (*Prim.: 1 Mz 2,9.*) Za prepovedjo »jesti s tega drevesa« se skriva vabilo po gojenju kvalitetnih odnosov. Odnosi namreč niso namenjeni temu, da bi jih »pojedli« ali kar »požrli«. (*Prim.: 1 Mz 1,15-16.*)

»Rajski« življenjski prostor, prežet z darovanimi in ne le s »priučenimi« sposobnostmi »živeti, delati in ljubiti«, Sveto pismo pojmuje kot »blagoslov«. V tem svetopisemskem pojmovanju je blagoslov, ki se očitno izraža v najglobljih človekovih hrepenenjih, temeljni kamen našega življenja.

Življenjski prostor, v katerega se rodimo, pa ni le »blagoslovljen«, ampak – zaradi (izvirnega) greha »kraje« od drevesa življenja – tudi »preklet«, se pravi obremenjen z mnogimi danostmi, ki hromijo naše življenje. Tudi te danosti in poteze vplivajo na naše življenje. Sveto pismo nazorno poudarja »primat« blagoslova, saj pogosto naglaša »obilnost« in »večnost« blagoslova, medtem ko »prekletstvo« že v Božjem napovedovanju traja le nekaj generacij.

Kljub »prekletim« obremenjenostim Bog v Svetem pismu človeka vedno znova blagoslavlja in sklepa z njim zavezo, kar v kontekstu Božje pedagogike pomeni, da smo z »blagoslovom« v vsakem, še tako obremenjenem življenjskem prostoru sposobni »živeti, delati in ljubiti« oz. smo za to vedno »učljivi«.

V tako imenovanem Abrahamovem rodovniku, ki v obliki svetopisemske predstavitve in analize družinskih dram sega do znanega lika Jožefa iz Egipta, so po eni strani opisani tesni, po drugi pa obremenjujoči odnosi. Prekletstvo tu ne pomeni pomanjkanje odnosov, prej nasprotno. Zlasti medgeneracijski odnosi so tako tesni, da so stalno izpostavljeni nevarnosti posesivnosti, ki bremeni otroke in s tem naslednje generacije.

Posesivni odnosi prinašajo prekletstvo v življenje otrok in njihovih družin, blagoslov pa jih usposablja, da – po logiki klasičnega kompulzivnega ponavljanja »podedovanih« obremenjenosti – svoje konflikte morejo prenašati in reševati ter tako »kljub vsemu« živeti, delati in ljubiti.

#### 1.7.1.1 Abrahamova družina

Abraham, ki se kot čuteč in pogumen človek pusti nagovoriti od Boga, na podlagi zaveze postane blagoslovljen. To pomeni, da v zaupanju Bogu v vseh življenjskih okoliščinah najde dovolj moči bodisi za prenašanje ali celo za reševanje konfliktov in drugih problemov. Pred nobenim problemom ne obupa. Veruje in upa tudi takrat, ko »prekletstva« ne razume. Še tako težko prekletstvo je namreč – vključno s posledicami – sposoben prenašati, obenem pa vztrajno iskati rešitve. Rešitve redno išče v komunikaciji z Bogom.

Abraham je v hrepenenju po blagoslovu voljan zapustiti svoj dom in se odločno poda na pot ustvarjanja lastne družine. (*Prim.: 1 Mz 12,1-9.*) Toda v tej novi »obljubljeni« deželi kaj hitro pride do lakote. Življenje je očitno bolj zahtevno in konfliktno, kot je pričakoval. Poda se v Egipt, ki je v tem primeru podoba materialnega blagostanja, sicer pa ne preveč moralnega življenja. Ne nazadnje tam »proda« svojo ženo faraonu, kar pomeni, da sta se z ženo vsaj za nekaj časa ločila. Po ločitvi sam okusi polnost materialnega blagostanja, njegova žena pa polnost partnerskega odnosa, ki ga pri Abrahamu očitno ni bila deležna. Obema se izpolnijo življenjske sanje. Toda po sorazmerno kratkem obdobju oba začutita, da življenje »drug mimo drugega« tudi ni tako osrečujoče, kot sta pričakovala. Egipt ju izžene in »prisili« k ponovnemu iskanju drug drugega. (*Prim.: 1 Mz 12,10-20.*)

Po tej Abrahamovi nezvestobi in zatajitvi svoje žene nastopi obdobje nerodovitnosti, ki je namenjeno »katarzi« njunega odnosa. Konflikte, ki so se jima nabrali, morata sprejeti za svoje, jih »predelati« ter se v očiščujočem procesu sprave učiti živeti drug z drugim.<sup>40</sup>

Po dolgem času, ko sta po eni strani že »skoraj« obupala, po drugi pa prečistila njun medsebojni odnos in se »umirila«, se jima rodi sin Izak.

Zlasti oče Abraham se nanj močno naveže ter tako zavira proces Izakovega odraščanja. Njegov posesivni odnos ustvarja nove konflikte in napetosti, tokrat na medgeneracijski ravni. Zato ga Bog spet izziva in preizkuša. Abraham je poslan v ponovno katarzo, v kateri se uči sprejemati, razumeti in uresničevati Božji blagoslov.

Abraham namreč Izaka tako ljubi, da se mu kar ne more odreči. Zato mu Bog po izkušnji bolečine pove, da Izak ni njegov, marveč Božji otrok, ki ima v Božjem načrtu in v smislu človeškega dostojanstva pravico do samostojnega življenja. V čudoviti pripovedi »Abraham daruje Izaka« so namreč vsebovani vsi temeljni koraki mladostniškega odraščanja, od socializacije v svet odraslih do »trganja« medgeneracijskih družinskih spon, individualizacije ter odkrivanja odraslih, samostojnih in suverenih medsebojnih odnosov.<sup>41</sup>

Abraham (*»po teh dogodkih«, ko Izak zaključi svoje neproblematično otroško obdobje in v komunikaciji z očetom postaja bolj zahteven;*) v svoji vesti, kjer ga nagovarja Bog, vse bolj čuti potrebo, da sinu sporoči svojo brezpogojno in nesebično ljubezen.<sup>42</sup> To stori v obliki elementarne obljube *»Tukaj sem«*, ki jo v celi pripovedi kar trikrat obnovi.

---

<sup>40</sup> Nerodovitnost skušata najprej prekriti z navideznim in pozunanjenim reševanjem konfliktov, kar ponazarja »njun« sin Ismael. Ta navidezno rodoviten odnos njuno razmerje še dodatno zaplete, saj Sara sovraži svojo deklo Hagar in se ne sprijazni z navidezno rodovitnostjo preko svoje dekle.

Prepletenost njunega medsebojnega odnosa s konflikti bruha na dan tudi še takrat, ko se v Abrahamovi komunikaciji z Bogom nazirajo že prve obljube rodovitnosti. Takrat še vedno obema primanjkuje vere in zaupanja v Boga, vase in drug v drugega. Tako se npr. Abraham posmehuje Bogu, ko mu napove rodovitnost (*Prim.: 1 Mz 17,15.*), Sara pa se posmehuje celo Abrahamovi veri in samo-zaupanju. (*Prim.: 1 Mz 18,10-15.*) Skozi njen posmeh sili v ospredje tako njena nevera oz. obupanost kot njen dvom v Abrahamovo »moškost« in lastno »ženskost« oz. materinstvo.

<sup>41</sup> Po teh dogodkih je Bog preizkušal Abrahama. Rekel mu je: »Abraham!« Rekel je: »Tukaj sem.« Pa je rekel: »Vzemi svojega sina, svojega edinca, ki ga ljubiš, Izaka, in pojdi v deželo Morija! Tam ga daruj v žgalno daritev na gori, ki ti jo bom pokazal!« Abraham je vstal zgodaj zjutraj, osedlal osla, vzel s seboj dva hlapca in svojega sina Izaka. Nacepil je drv za žgalno daritev, potem pa je vstal in odšel proti kraju, o katerem mu je govoril Bog. Tretji dan je povzdignil oči in od daleč zagledal kraj. Rekel je hlapcema: »Ostanita tukaj z oslom, jaz in deček pa greva tjakaj, da pomoliva. Potem se vrneva k vama.«

Abraham je vzel drva za žgalno daritev in jih naložil svojemu sinu Izaku, v svojo roko pa je vzel ogenj in nož. In šla sta oba skupaj. Izak je nagovoril svojega očeta Abrahama in rekel: »Moj oče!« Ta je rekel: »Tukaj sem, moj sin.« Pa je rekel: »Glej, ogenj in drva, kje pa je jagnje za žgalno daritev?« Abraham je rekel: »Bog si bo preskrbel jagnje za žgalno daritev, moj sin.« In šla sta oba skupaj.

Prišla sta na kraj, o katerem mu je Bog rekel. Tam je Abraham sezidal oltar in razložil drva. Zvezal je svojega sina Izaka in ga položil na oltar na drva. Potem je Abraham iztegnil svojo roko in vzel nož, da bi zaklal svojega sina. Tedaj mu je zaklical Gospodov angel iz nebes in rekel: »Abraham, Abraham!« Rekel je: »Tukaj sem.« In je rekel: »Ne izteguj svoje roke nad dečka in ne stōri mu ničesar, kajti zdaj vem, da se bojiš Boga, saj mi nisi odrekel svojega sina, svojega edinca.« Abraham je povzdignil oči in pogledal, in glej, za njim je bil oven, ki se je z rogovi zapletel v grmovje. Abraham je torej šel in vzel ovna in ga daroval v žgalno daritev namesto svojega sina. Zato je Abraham tisti kraj imenoval »Gospod bo preskrbel«, kakor pravijo danes: Na gori Gospodovi bo preskrbljeno.«

<sup>42</sup> Moč religiozne dimenzije pripovedi je zlasti v tem, da Abraham prečiščuje svojo vest v neposredni komunikaciji z Bogom in s tem ne obremenjuje sina.

Hrepenenje po elementarnem odgovoru »*Tukaj sem*« se skriva za večino reakcij mladostnikov zlasti v začetni fazi pubertete. Tej svoji temeljni drži želi ostati Abraham zvest tudi za ceno, da v njej »izgubi« svojega otroka.

Socializacija v družbo odraslih (*hlapca, ki ju spremljata*), prepoznavanje konfliktov (*ogenj in drva*), pogovor na štiri oči (*»Ostanita tukaj«*), neverbalna komunikacija (*»In šla sta oba skupaj«*), zadnji poskusi obvladovanja odraščajočega sina (*»Zvezal je svojega sina«*) in Božji glas vesti, v katerem prepozna konsekvence svoje temeljne življenjske drže (*»Tukaj sem. ... Ne steguj roke nad dečka«*...) so le nekateri odločilni momenti vzgojnega procesa, v katerega se podajata oče Abraham in sin Izak, z njima pa tudi vsak drugi oče in vsaka mati, vsak sin in vsaka hčerka. Ni sicer nujno, da se vsak medgeneracijski družinski odnos spreminja tako dramatično in boleče, prav gotovo pa vsak zdrav in perspektiven odnos uporablja vsaj nekaj predstavitvene logike in tudi vsaj nekaj emocionalne intenzitete in dinamičnosti. Drama odnosa namreč ni v »trganju« in golem osamosvajanju, marveč v tem, da zaupanje v Boga premaga strah pred izgubo. Božji glas vesti v Abrahamu ne zaustavi le nasilnega ravnanja, marveč ga spodbudi, da svojega sina zaupa Bogu. (*Prim.: Höfer 1993, 120.*)

Ko Abraham v grmovju, ki ponazarja aktivno elastičnost vzgojitelja v obdobju mladostniškega odraščanja, končno odkrije ovna, ki se iz tega »konfliktnega« okolja ni sposoben rešiti, v njem prepozna otroško podobo svojega sina, ki se ji mora odpovedati, da bo sin lahko odraščal. Zato tega ovna »daruje« Bogu in zažge.<sup>43</sup> To pomeni, da odslej v svojem sinu ne gleda več otroka, marveč goji enakovredni partnerski odnos. Odslej je Izak Abrahamov enakovreden sogovornik.

Šele ob vračanju z gore preizkušnje Abraham torej preneha gledati na svojega sina kot na »otroka«, v nekaterih dimenzijah celo kot na svojo »lastnino«. V angelovih besedah: *»Ne steguj roke nad dečka in nič mu ne stori! Kajti zdaj vem, da se Boga bojiš in mi nisi odrekel svojega edinega sina«* se skriva Abrahamovo spoznanje, da Izak ni njegova last, marveč ima – kot Božji otrok – vso pravico do svojega, drugačnega in samostojnega življenja. Po tej preizkušnji Abraham svojega sina prepozna in upošteva kot odraslega človeka,<sup>44</sup> kar ga napravi deležnega novega blagoslova, ki izrecno poudarja pomembnost preseganja posesivnih odnosov.<sup>45</sup>

Abraham kot arhetip moža in očeta enega otroka (sodobne male družine) po svoji človeški strani seveda ne ustreza receptualnemu idealu, ki bi ga želeli posnemati v vseh njegovih psihosocialnih razsežnostih. Kljub temu je primer človeka, ki na podlagi svojega odnosa do Boga – zato judovska, krščanska in islamska tradicija v njem vidijo »očeta vernih« – uspešno premaguje prekletstvo v svojem življenju. Vztrajno prizadevanje za blagoslov in neuničljivo zaupanje v Boga ga pripelje do sprave tako s svojo ženo kot s svojim sinom. Abraham namreč premagovanja stisk ne gradi najprej na svoji iznajdljivosti, marveč izrazito na zaupanju v Božjo dobroto. (*Prim.: Höfer 1993, 117.*)

Velik del posledic Abrahamovih konfliktov sicer kljub njegovi spravi prevzamejo naslednje generacije, saj jih je Izak doživljal na svoji koži. To pomeni, da se nekateri konflikti

---

<sup>43</sup> Sveto pismo simboliko zažiganja pogosto uporablja, ko želi poudariti, naj se človek čemu dokončno in popolnoma odpove.

<sup>44</sup> Podobno »bolečino« odraščanja srečamo tudi v pripovedi o dvanajstletnem »pubertetnem« Jezusu, ki se staršem prav tako kot otrok »izgubi« in se nato vrne kot odrasel človek, kar jima tudi odločno pove. (*Prim.: Lk 2,41-52.*)

<sup>45</sup> »Ker si to storil in nisi odrekel svojega sina, svojega edinca, te bom zares obilno blagoslovil in silno namnožil tvoje potomstvo ...«. (*1 Mz 22,16-17*)

tako globoko »zarežejo« v družinske odnose, da jih še tako celovit spravni proces no more popolnoma izbrisati.

#### 1.7.1.2 Izakova družina

Posledice Abrahamove nezvestobe in njegovih konfliktov se ne odražajo le v obliki »nerodovitnosti« in izredne navezanosti na svojega edinega otroka, ampak se čutijo še daleč v prihodnje rodove. Ob tem opazamo, da se »podedovani« konflikti in napetosti neredko razširijo in povzročajo dodatne napetosti, ki se posledično aktivirajo v dinamiki odnosov naslednje generacije.

Ko je Izakova žena Rebeka – prav tako s težavo kot njena tašča – zanosila dvojčka Ezava in Jakoba, se konflikt med njima čuti že v njenem telesu.<sup>46</sup>

Tudi v Izakovem odnosu je nastala lakota, ki ga postavlja pred podobne preizkušnje kot očeta. Tudi on intuitivno išče rešitev v Egiptu, a mu Bog priključ v spomin posledice očetovega ravnanja in ga svari pred ponavljanjem njegovih dejanj. Kljub temu se tudi Izaku vsa zgodba ponovi. Razlika je le v tem, da se vse dogaja v nekoliko milejši obliki. (*Prim.: 1 Mz 25,24-34.*)

Tudi posledice so podobne onim iz prejšnje družine. Na nekaterih področjih so nekoliko milejše, na drugih pa še bolj očitne. Nerodovitnost npr. kvalitativno in kvantitativno ni tako izrazita kot v prvi generaciji. V Izakovi družini se namreč rodita dva otroka, kar pomeni »več življenja«, pa tudi »čakanje« novega življenja je v primerjavi z Abrahamovo družino bistveno krajše.<sup>47</sup> Ob nekaterih uspešnih preseganjih podedovanih napetosti pa ugotavljamo, da Izakova družina, ki je v mnogih značilnostih tipična družina z dvema otrokoma, ustvarja bistveno drugačno dinamiko družinskih odnosov, čeprav so nekateri principi sila podobni Abrahamovi družini z enim otrokom, zlasti, kar zadeva posesivno in emocionalno intenziteto medgeneracijskih navezav.

Intenzivnost in posesivna razsežnost medgeneracijskih odnosov sta tako močni, da se to odraža celo na zunanjih podobah in obnašanju njunih otrok. Ezav kot prvorojenec v stilu patriarhalnega pojmovanja »po naravi« pripada očetu, Jakob pa materi. Oba temu primerno »izgledata« in se tako tudi obnašata. (*Prim.: 1 Mz 25,22-34.*) V takih družinah po pripovedi pogosto prihaja do prelaganja starševskih partnerskih konfliktov in problemov na ramena otrok, to pa – ker je vsak otrok navezan na svojega starša – povzroča njune medsebojne konflikte, s katerimi se nato starši ukvarjajo bolj kot s svojimi.

Konfliktni in posesivni odnosi v Izakovi družini ustvarjajo razmerje dveh koalicij. Prvo sestavljata oče in prvi otrok (Izak in Ezav), drugo pa mati in drugi otrok (Rebeka in Jakob). Prva koalicija v stilu patriarhalne družine prevzame vlogo »pozicije« in izvaja neposredno moč nad opozicijo, ta pa v borbi za preživetje postaja vse bolj zvita ter ob končnem razporejanju družinskih vlog neredko »prehiti« prvo koalicijo. (*Prim.: 1 Mz 27,1-23.*)

V takih družinskih sistemih starša neredko zapostavljata svoje odnose, saj se bolj kot svojemu partnerskemu odnosu vsak od njiju posveča odnosu do »svojega« otroka, hkrati pa mu posreduje še nekaj svojih problemov in (partnerskih) konfliktov. Ti problemi otroke seveda dodatno bremenijo, saj starši prelagajo nanje bremena in konflikte, v katere otroci sploh niso, ali vsaj neposredno niso vpleteni. To pomeni, da starša (Izak in Rebeka) v takem sistemu družine medsebojne konflikte sicer ustvarjata, a jih ne rešujeta, marveč jih prelagata

---

<sup>46</sup> Njuno »pehanje« in Jakobovo izmikanje tal pod nogami bratu Ezavu že v materinem telesu se v obliki zvičajnosti nadaljuje vse do njune sprave v odrasli dobi. (*Prim.: 1 Mz 25,21-22.*)

<sup>47</sup> Abraham je bil star sto let, ko se mu je rodil Izak (*Prim.: 1 Mz 21,5.*), Izak pa je dobil Ezava in Jakoba že pri svojih šestdesetih letih. (*Prim.: 1 Mz 25,26.*)

na svoja otroka, ki sta (posledično) pogosto tudi sama v konfliktu. Vsekakor oba otroka bolj intenzivno gradita vertikalne, se pravi medgeneracijske odnose, kot horizontalne (partnerske) odnose.

V teh in sorodnih družinskih sistemih se otroci zelo zgodaj naučijo »kovati« dobiček iz neurejenih in konfliktnih razmerij svojih staršev. To seveda partnerske konflikte in napetosti obeh generacij dodatno zapleta in pogloblja. Vsa ta spoznanja nas spodbujajo k dodatni pozornosti ter intenzivnemu in ustvarjalnemu oblikovanju partnerskih odnosov, zlasti pa k sprotnemu in senzibilnemu reševanju partnerskih konfliktov – brez obremenjevanja otrok.

Zanimivo, da Bog Rebekini in Jakobovi zvijačni pridobitvi blagoslova oz. primata v družini ne nasprotuje, saj Jakob svoj blagoslov sme obdržati. Očitno je Izak svojega »ljubljenca« tako razvadil, da je postalo »zamujanje« njegov življenjski princip. Z zamujanjem življenjskih odločitev je zamudil blagoslov, kar pomeni, da se ni pripravil na življenje po načelih blagoslova – živeti, delati, ljubiti. Te lastnosti so mu bile tako tuje, da se blagoslov ni imel kam »prijeti«.

Po drugi strani si je Jakob z materino pomočjo in na njeno iniciativo ter po njeni strategiji zvijačno »prigoljufal« blagoslov. Kljub »grešnemu« varanju pa si je očitno pridobil izkušnje za blagoslov dovolj potrebnih pozitivnih in kvalitetnih lastnosti. Na odgovorno življenje je bil vsekakor bolje pripravljen kot njegov starejši brat.

Po prigoljufanem blagoslovu so se – kot nam poroča Sveto pismo – družinske razmere tako zaostrele, da je skupno življenje postalo nevzdržno. Zato si mora Jakob – zopet v materini režiji – poiskati novi dom. Najde ga pri njenih sorodnikih. (*Prim.: 1 Mz 27,43-45.*)

Na poti k Rebekinemu bratu Labanu Jakob v sanjah doživi srečanje z Bogom, ki ga opogumi in ponovno senzibilizira za odnose. (*Prim.: 1 Mz 28,10-22.*) Kmalu za tem sreča Rahelo, svojo poznejšo ženo, ki je hkrati hčerka Rebekinega brata Labana.<sup>48</sup> (*Prim.: 1 Mz 29,1-14*) Tako Jakob »pozabi« na svojo družino in si pripravlja nov življenjski prostor, ki bo »drugačen« od prejšnjega, ki ga je moral zapustiti.

### 1.7.1.3 Jakobova družina

Jakob se nastani pri svojem »stricu« Labanu in uresničuje svoj »blagoslov«. Njegove kvalitete prepozna tudi Laban, zato mu je po sedmih letih služenja pripravljen »odstopiti« svojo hčer Rahelo.

Doslej je Jakobovo življenje potekalo dokaj uspešno. Z materino pomočjo je uresničil večino svojih ciljev. Življenje se mu zaplete, ko je (prvič v življenju) prevaran in namesto Rahele, za katero je služil, dejansko dobi za ženo njeno starejšo in nič kaj lepo sestro Leo.<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> Sorodstvene vezi so po vsej verjetnosti interpretirane v smislu velikih družin, kjer so imeli današnji pojmi družinskih povezav drugačen, v glavnem širši in ne tako določen pomen.

<sup>49</sup> Potem je Labán rekel Jakobu: »Mar mi boš zato, ker si moj brat, zastonj služil? Povej mi, kakšno plačilo hočeš!« Labán pa je imel dve hčeri: starejši je bilo ime Lea, mlajši pa Rahela. Leine oči so bile motne, Rahela pa je imela lepo postavo in lep obraz. Ker je Jakob ljubil Rahelo, je rekel Labánu: »Služil ti bom sedem let za tvojo mlajšo hčer Rahelo.« Labán je rekel: »Boljše je, da jo dam tebi, kakor da bi jo dal komu drugemu. Ostani pri meni!« Jakob je služil za Rahelo sedem let, toda ker jo je ljubil, so se mu zdela kakor nekaj dni. Tedaj je rekel Labánu: »Daj mi mojo ženo, da grem k njej! Kajti čas je potekel.« Labán je zbral vse može iz kraja in napravil svatbo. Zvečer pa je vzel hčer Leo in jo pripeljal k njemu, da je šel k njej. Labán je dal hčeri Lei svojo deklo Zilpo za deklo. Zjutraj pa, glej, je bila tam Lea! Tedaj je Jakob rekel Labánu: »Kaj si mi vendar storil! Ali ti nisem služil za Rahelo? Zakaj si me prevaral?« Labán je rekel: »V našem kraju ni navada, da bi mlajšo hčer oddajali pred starejšo. Dokončaj teden s to, potem ti dam še ono, zanjo pa mi boš služil še drugih sedem let.« Jakob je storil tako; dokončal je teden z Leo. Nato mu je Labán dal hčer Rahelo za ženo. Tej je dal svojo deklo Bilho za deklo. Jakob je šel tudi k Raheli in je bolj ljubil Rahelo kakor Leo. In služil mu je še drugih sedem let. (*1 Mz 29,15-30*)

Na tej stopnji partnerskega odnosa so Jakobovi starši in stari starši razmišljali o ločitvi. Jakob, ki sodi v tretjo generacijo od prve »nezvestobe«, o tem ne razmišlja, marveč je pripravljen storiti vse za to, da si pridobi za ženo »tudi« Rahelo, za katero je pravzaprav »služil«. Na področju »zakonskih« partnerskih odnosov pri njem obremenilno kompulzivno ponavljanje, ki bi vodilo v nezvestobo, ne pride več v poštev. Za Rahelo je namreč Jakob pripravljen storiti prav vse.

Na poti do Rahele mu Laban dva pogoja: »Dokončaj teden s to«, kar pomeni »sprejmi Leo, nato pa ponovno služi«. Takoj, ko je Jakob Leo sprejel takšno, kot je bila in se podal v »služenje«, je dobil tudi Rahelo.

Do globoke vzgojne konotacije te čudovite pripovedi pridemo šele, ko si postavimo hipotetično vprašanje, kaj nam pripoved pove, če se za tako različnima likoma Lee in Rahele skriva en sam človek, ena ženska. V tem primeru v pripovedi odkrijemo različne obraze istega človeka. Rahela se Jakobu spremeni v Leo v »noči lastninjenja«, ko ji preneha služiti. Če želi v njej ponovno odkriti obraz lepe Rahele, se mora ponovno podati na pot služenja. Pred začetkom ponovnega služenja pa je »prisiljen« sprejeti in vzljubiti svojo ženo tudi v njenih Leenih, »nelepih« razsežnostih. Po sprejetju Lee in prvih začetkih služenja Jakob v Lei zopet vse bolj odkriva in prepozna lepo in ljubljeno Rahelo.

To je za Jakoba prva izkušnja sprave, ki vodi v uspešno reševanje konfliktov. Ta pot vodi izključno skozi »sprejemanje«. Ko je Jakob »sprejel« Leo in se z njo »spravil« ter tako postavil v neobremenjeno, začetno držo služenja, je v svoji ženi ponovno prepoznal Rahelo.

Na področju primarnih, zlasti partnerskih odnosov je v ljubezni utemeljena izkušnja brezpogojnega sprejemanja, ki vodi v spravo in življenje v miru, neprestano prisotna, saj so v tesnih in intenzivnih odnosih konflikti vedno možni in pogosto dejansko prisotni. Ko gre za urejanje družinskih odnosov, je brezpogojno sprejemanje, ki je enako sprejemanju pod vsemi pogoji, na prvem mestu, pred razumevanjem. V tem kontekstu more človek drugega razumeti šele potem, ko ga je prej brezpogojno sprejel. V družinskem partnerskem življenju je medsebojna pripadnost pogoj za medsebojno razumevanje, kar ima za posledico tudi uspešno prenašanje in reševanje konfliktov in prav ta uspešnost nas napolnjuje z občutkom, da živimo v miru. Mir ni statični, ampak dinamični pojem; je »šālôm«, ki življenje osrečuje, bogati in osmišlja.<sup>50</sup>

Zgoraj predstavljena drama Izakove družine in vsakdanja praksa nas vedno znova prepričujeta, kako pomembno je pri vzgoji prizadevanje za partnerski mir, ki uspešno premaguje in sproti rešuje konflikte. V brezpogojnem sprejemanju otroci ne čutijo le gotovosti, da njihova družina ne bo razpadla, marveč čutijo, da so tudi oni deležni tega brezpogojnega sprejemanja. (*Prim.: Gostečnik 1999, 9-11.*) Ljubezen brezpogojnega sprejemanja je torej mir, ki se vedno znova dokazuje in aktualizira, neredko preko konfliktov in procesov sprave. Pri tem otroke zanima neprimerno bolj praksa staršev kot njihova teorija.

Iz pripovedi o Jakobovi družini je razvidno, da k Lei gravitira najmanj osem sinov otrok, k Raheli pa samo štirje, od katerih le dva neposredno. (*Prim.: 1 Mz 35,23-26.*) Rahela, žena ki jo je ljubil, je bila namreč dolgo časa nerodovitna.

V likih Rahele in Lee je mogoče prepoznati tudi posamezna obdobja človeškega življenja. V tem pogledu Lea predstavlja težja, konfliktna in naporna obdobja, Rahela pa lepa in osrečujoča. Dekli sta v tem kontekstu predstavnici prehodnih in nepomembnih obdobj.

---

<sup>50</sup> Hebrejska beseda »šālôm« prvotno pomeni »biti cel, nepoškodovan, zdrav, urejen, srečen« in izvira iz hrepenenja razdvojenega človeka po novi celosti. Živeti v miru pomeni biti na poti k miru in na tej poti premagovati ovire, ki rušijo harmonijo odnosov – do Boga, drugega in sebe. (*Prim.: Grabner-Haider in Krašovec s sodelavci 1984, 446-447.*)



Težkih in napornih obdobij je pogosto v našem življenju več, kar ponazarja veliko število Leinih otrok. Osrečujočih obdobij je manj, kar vidimo iz nizkega števila Rahelinih otrok. Ob tem pa ugotavljamo, da sta Rahelina otroka za Jakoba najbolj pomembna in najbolj dragocena. Iz tega moremo razbrati, da življenjsko energijo za premagovanje »prekletstev« črpamo iz lepih in osrečujočih, Rahelinih trenutkov. V moči teh doživetij smo sposobni sprejemati, prenašati in presegati še tako težko »prekletstvo«.

Rodovitnost Lee na eni strani ter nerodovitnost Rahele na drugi strani ponazarjata, da je Jakob dolgo časa sprejemal in ljubil, ne da bi razumel, in ko začuti, kako je brezpogojna ljubezen rodovitna, jo doživi tudi kot osrečujočo, kar pomeni, da postane rodovitna tudi Rahela. (*Prim.: 1 Mz 30,14-24.*) Pred rodovitnostjo te neobremenjene, čiste, lepe in osrečujoče ljubezni se zgodi tudi sprava med njegovima tako različnima ženama. Ko se namreč Lea in Rahela spravita in začneta sodelovati, se Jakob z večjo ljubeznijo posveti Lei in v moči te izkušnje obrodi tudi njegov odnos z Rahelo. Ko namreč Rahela sprejme tudi Leo, se pravi, sebe v vsej celovitosti, ko se torej v življenju spravita »težko« in »lepo«, »težko« postane bolj rodovitno. Ko v težkih doživetjih odkrivamo korenine lepote in sreče in jih sprejemamo kot Božji dar, nam taki trenutki postanejo dragocenejši in jih »povišamo«. Hkrati pa v njih tudi odraščamo in se usposabljam, da postanejo rodovitni tudi srečni dogodki.

Primerjanje Jakobovih žena Lee in Rahele z različnimi osebnimi doživljanji seveda ne izključuje iskanja medosebnih odnosov v pripovedi. Nasprotno, tudi na medosebni ravni postane odnos lep in rodoviten hkrati šele takrat, ko sprejmemo drugega kot celega človeka, vključno z njegovimi hibami. Tudi pri ženi oz. možu lahko postanejo hibe in pomanjkljivosti simpatične in privlačne. Takrat so »povišane«, odnos s celim človekom postane lep, osrečujoč in rodoviten.

Opogumljen ob spoznanju, da konfliktov ni nujno le prenašati, marveč jih je mogoče tudi razpletati, reševati in presegati, da je torej sprava možna, Jakob vse bolj razmišlja tudi o spravi s svojim bratom Ezavom.

Jakob se zaveda tudi neurejenega odnosa s svojim tastom. Varanje mu še vedno ni tuje. Hkrati se počuti nemočnega pri uresničevanju svojih načrtov in je »prisiljen« v varanje, da si zagotovi samostojno prihodnost. Starejša generacija se skoraj redno le s težavo odpoveduje vlogi gospodarja oz. vlogi močnejšega, še posebno, če gre za »poševno« družinsko vez. Odnos do tastov in tašč je že po naravi problematičen in pogosto ustvarja konflikte.

Jakob želi pred konfliktom najprej zbežati, a ga Laban dohiti. Sprava, ki jo izpeljeta Jakob in njegov tast Laban se sicer konča pred Bogom in z blagoslovom, a ostane na ravni dogovora oz. pogodbe. Kakega posebnega prijateljstva med njima ni zaznati. Pri tem je še najbolj pomembno, da si medsebojno obljubita in z znamenjem zagotovita samostojnost in suverenost. Tako uredita svoj medsebojni odnos, ki ostane na ravni strpnosti in tolerance. Velikokrat je to največ, kar se v takih primerih more storiti. S tem pa si Jakob pridobi izkušnjo, kako pomembni sta samostojnost in suverenost za življenje v relativnem miru in spravi. (*Prim.: 1 Mz 30,25-32,1.*)

Po pogodbeni urejenosti odnosa s tastom se z željo po spravi poda na naporno pot k svojemu bratu.

Na poti ugotovi, da se mora pred spravo z bratom spraviti s seboj, kar ponazarja pripoved o njegovem boju z Bogom.<sup>51</sup> Pred prelomnico, ki jo predstavlja reka, je ostal sam. V spomin

---

<sup>51</sup> Toda vstal je tisto noč, vzel svoji ženi, dekli in enajst sinov ter šel po brodu prek Jabóka. Vzel jih je in jih spravil čez reko. Čez je spravil tudi svoje premoženje. Ko je Jakob ostal sam, se je neki mož bojeval z njim, dokler se ni vzdignila jutranja zarja. Videl je, da ga ne bo zmožgel, zato ga je udaril v kolk, tako da se je Jakobov kolčni sklep izpahnil, ko se je bojeval z njim. Potem je rekel: »Spusti me, kajti zarja že vstaja!« Rekel je: »Ne

si je priklical svoje številne prevare, s katerimi si je priboril blagoslov. Zato se bori s svojimi grehi in senco, ki se je nikakor ne more znebiti. V boju s svojim preteklim in grešnim Jakobom je moral sprejeti sebe in svojo preteklost, ki je »močna kakor Bog«, z vsemi senčnimi stranmi življenja, kar je zahteven in »ranljiv« spraven in učni proces.

Boj z lastno senčno preteklostjo ga tako zaznamuje, da po eni strani iz boja izide ranjen, po drugi strani pa bistveno spremenjen. Ta boj z lastno preteklostjo se konča tako, da se z njo spravi in jo sprejme za svojo. Po spravi s seboj se prepozna kot »novi« človek, kar slikovito ponazorijo sprememba imena iz Jakoba v Izrael.

V proces sprave z bratom tako Jakob vključi vso svojo osebno zgodovino in ves svoj primarni življenjski prostor, zato pripelje k bratu vso družino.

Jakob se zaveda, da je sprava tvegan in zahteven proces. Čuti, da so konflikti med najbolj povezanimi ljudmi najtežji in najbolj prežeti s sovraštvom. Velika ljubezen se v dolgotrajnem konfliktu lahko sprevrže v veliko sovraštvo. Zato se na spravo dobro pripravi in si izdelata strategijo pravnega procesa. Ves proces vnaprej vizualizira in ga izpelje v svoji domišljiji. (Prim.: 1 Mz 32,2-22.)

Ko se Jakob približa svojemu bratu, se počuti še zelo negotovega. Zato svojo družino hierarhično razporedi.<sup>52</sup> Spredaj se postavi sam. S tem izpove tako svojo odgovornost za konflikt kot tudi svoje notranje doživljanje, da so mu v nevarnosti vsi drugi člani družine dragocenejši od sebe. Bratu Ezavu se namreč približa z vso družino, kar po eni strani ponazarja, da svoje preteklosti ne skriva in se je ne sramuje, po drugi pa s tem njegova družina sporoča, da se identificira z njim ter da ga je sprejela tudi v njegovih srečnih razsežnostih. Svojo »spreobrnitev«, ki je rezultat poprejšnje »adoptacije« preteklosti, uprizoni prav tako z vso družino pred Ezavom, kar njegovega brata pozitivno nagovori. Ezav namreč prepozna Jakobovo »bitno« spremembo (transformacijo) in spraven proces se lahko prične.

Ko se približuje Ezavu, se mu do tal prikloni.<sup>53</sup> V tej drži Ezav prepozna svojega brata kot novega, spremenjenega in drugega človeka. Ezav se čuti nagovorjenega in sprava na osebni, zlasti trenutni emocionalni ravni je dosežena.<sup>54</sup> Po drugi strani pa je v takih dejanjih pogosto prisotnega še veliko samopremagovanja in igranja, zato resnična sprava v tem trenutku še zdaleč ni zaključena. Ob morebitnih razmišljanjih o konfliktni preteklosti se lahko kaj hitro porodi nov spor in sovraštvo bi ponovno privrelo na dan.

Tako Jakob spraven proces nadaljuje. Vanj vključi vso svojo osebno zgodovino in ves življenjski prostor. Vsa družina se namreč solidarizira z njim in sodeluje v pravnem procesu – po hierarhični lestvici, ki jo je prej sestavil.<sup>55</sup>

Jakob je v svoji vizualizaciji očitno mislil tudi na prihodnost njunega življenja. Zato mu svojega daru ni le ponudil, marveč mu ga je dobesedno »vsilil«.<sup>56</sup> Kot »glavni« krivec za

---

bom te spustil, dokler me ne blagosloviš.« Rekel mu je: »Kako ti je ime?« Pa je rekel: »Jakob.« In je rekel: »Tvoje ime ne bo več Jakob, temveč Izrael, kajti bojeval si se z Bogom in z ljudmi in si zmagal.« Jakob je vprašal: »Povej, prosim, kako ti je ime?« Pa je rekel: »Čemu sprašuješ po mojem imenu?« Potem ga je tam blagoslovil. Jakob je tisti kraj imenoval Penuél: »Kajti videl sem Boga iz obličja v obličje in kljub temu ostal živ.« In sonce je vzhajalo nad njim, ko je šel mimo Penuéla in pri tem šepal zaradi kolka. (1 Mz 32,23-32)

<sup>52</sup> Jakob je vzdignil oči in zagledal Ezava, ki je prihajal, in z njim štiristo mož. Razdelil je otroke med Leo, Rahelo in dekli. Spredaj je postavil dekli in njune otroke, za njimi Leo in njene otroke, nazadnje pa Rahelo in Jožefa. (1 Mz 33,1-2)

<sup>53</sup> Sam je šel pred njimi in se sedemkrat priklonil do tal, dokler se ni približal svojemu bratu. (1 Mz 33,3)

<sup>54</sup> Ezav mu je priteknel naproti, ga objel, mu padel okoli vratu, ga poljubil in zajokala sta. (1 Mz 33,3)

<sup>55</sup> Pristopili sta dekli s svojimi otroki in priklonili so se. Nato je pristopila Lea s svojimi otroki in priklonili so se. Za njimi sta pristopila Jožef in Rahela in se priklonila. (1 Mz 33,6-7)

konflikt Jakob čuti potrebo, da sprava zahteva določeno odpoved in žrtev, ki predstavlja znamenje resnične naklonjenosti. V daru se nahajata priznanje in prošnja za odpuščanje. Po drugi strani je dar tudi znamenje, ki onemogoča pogrevanje starih zamer. Dar je mejnik med konfliktno preteklostjo in spravno prihodnostjo, ki omogoča življenje v miru v sedanjosti.

Medsebojne bližine, ki jo prinaša sprava, se Ezav kar ne more naužiti. Zato želi s svojim bratom prihodnost intenzivno deliti. Jakob je v teh momentih veliko bolj trezen in se zaveda nevarnosti novih konfliktov, saj v primeru odraslih ljudi prevelika in nedorečena bližina nujno ustvarja priložnosti za nove napetosti. Morda Ezav celo ponovno pade v vlogo starejšega brata in se želi po Jakobovi presoji preveč vtikati v njegovo družino. Zato mu tega že od začetka naprej ne dovoli in si tako izbori samostojnost in suverenost v svojem življenjskem prostoru. (*Prim.: 1 Mz 33,12-17.*)

V sklepnem delu urejanja tega novega »bratskega« razmerja razberemo, da je pravni proces sestavljen iz več stopenj, saj vključuje priznanje, odpuščanje, obdarovanje ter samostojne, suverene in odgovorne odnose.

Sveto pismo poroča o Jakobovi ozdravitvi šele potem, ko le-ta dokonča proces sprave z bratom ter na »kupljeni« posesti prične z novim, poštenim življenjem. (*Prim.: 1 Mz 33,12-17.*)

Napor sprave ga je sicer ranil, a tudi ozdravil in usposobil za blagoslovljeno življenje. Denar, ki ga omenja Sveto pismo, je v službi poštenosti in pravičnosti. Novega življenjskega prostora si namreč Jakob ne prigoljufa, marveč si ga pošteno kupi. Na njem postavi oltar kot znamenje povezanosti z Bogom. (*Prim.: 1 Mz 33,12-17.*)

#### 1.7.1.4 Horizontalno in vertikalno reševanje konfliktov – Jožef iz Egipta

V svojem rodovniku je Jakob znan po tem, da je imel največ otrok, a ga velika družina še vedno ni osvobodila »posesivne« razsežnosti pri oblikovanju družinskih odnosov. Kot prvorojenca Rahele, ki jo je bolj ljubil kot Leo, je imel Jožefa raje od vseh ostalih otrok. Posesivna očetova ljubezen je Jožefa silila v temu primerno »marketinško« ravnanje ter mu nudila nadpovprečno veliko »hrane« za adolescentno sanjarjenje in izzivanje, s čimer je postajal med brati vse manj priljubljen, celo osovražen.<sup>57</sup> Zato se ga želijo znebiti in ga prodajo v Egipt.<sup>58</sup> Tako pride Jožef v življenjski prostor svojega prednika Abrahama. V Egiptu se – v obliki Abrahamove nezvestobe – pravzaprav nahajajo korenine vseh poznejših konfliktov.

V to »razuzdano« deželo Jožef prinese s seboj dovolj kulturne in religiozne zavesti, da more suvereno premagovati vse izzive prekletstva, ki se mu postavljajo v življenju. Poleg tega njegov vpogled v sanje ponazarja, da dojema življenje globlje od samih Egipčanov, kar ga pripelje do najbolj odgovornih položajev. Tudi na teh mestih uresničuje dimenzije blagoslova, saj »zna« živeti, delati in ljubiti. V vseh življenjskih okoliščinah mu vse uspeva. Na podlagi kvalitet blagoslova ureja svoj ožji in širši življenjski prostor, hkrati pa v dramatičnih okoliščinah pripravi spravo s svojimi brati in srečanje z očetom. (*Prim.: 1 Mz 37,1-50,26.*)

---

<sup>56</sup> »Vzemi, prosim, moj dar, ki so ti ga pripeljali! Kajti Bog me je obdaril in vsega imam zadosti!« Tako dolgo ga je silil, da je sprejel. (*1 Mz 33,11*)

<sup>57</sup> Ko je bil Jožef star sedemnajst let, torej še mladenič, je z brati pasel drobnico, skupaj s sinovi očetovih žena Bilhe in Zilpe. Jožef je očetu poročal, kar so slabega govorili o njih. Izrael je ljubil Jožefa bolj kakor druge sinove, ker se mu je rodil v starosti. Naredil mu je dolgo suktnjo z rokavi. Ko so bratje videli, da ga oče ljubi bolj kot njegove brate, so ga zasovražili in niso mogli z njim prijazno govoriti. Jožef je imel sanje in jih je povedal bratom; zato so ga še bolj sovražili. (*1 Mz 37,2b-4*)

<sup>58</sup> Dejanje, ki ga pri Jakobu storijo starši, zlasti mati, ga pri Jožefu opravijo bratje sami.

Jožefova sprava z brati je – podobno kot v primeru sprave Jakoba z Ezavom – pravi učni proces. S svojo zadržanostjo in dobroto Jožef izzove svoje brate k razmišljanju in refleksiji lastnega življenja. S pomočjo »dramatizacije«, ki vključuje vso napetost med distanco in bližino, bolečino in veseljem, vzgoji sebe in brate za resnično in ne le »zaigrano« spravo.

Tako se na istem mestu, kot je prišlo do konflikta, dokončno razpleteta obe vrsti konfliktov (vertikalna in horizontalna), se pravi, na ravni medgeneracijskih in generacijskih odnosov.

Iz tega se lahko naučimo, da se konflikti uspešno rešujejo »le« tam, kjer nastanejo, celo v primeru, da trajajo več generacij.<sup>59</sup>

### 1.7.2 BLAGOSLOV

Po svetopisemskih pripovedih sodeč smo sposobni presegati obremenjenosti kompulzivnega ponavljanja in zmanjševati njegove posledice na podlagi blagoslova, s katerim Bog »cepi« naše učenje za – živeti, delati in ljubiti. Kompulzivno ponavljanje namreč ni le bremenilno, marveč je v obliki dedovanja pozitivnih navad in sposobnosti prav tako dobro in osrečujoče. Od svojih prednikov prejemamo namreč dobro in slabo, blagoslov in prekletstvo.

Temeljno sporočilo Svetega pisma o blagoslovu in prekletstvu je v tem, da se blagoslov nikoli ne izgubi, prekletstvo pa se s prizadevnostjo in pogumnim, a odgovornim tveganjem iz generacije v generacijo manjša. Res je sicer, da glede na omenjene pripovedi vsaka generacija odpira konflikte, ki se tako »zarežejo« v svet odnosov, da jih tudi naslednji generaciji ne uspe dokončno rešiti, res pa je tudi, da nekaj podedovanih konfliktov lahko dokončno reši. Druge konflikte in posledice le-teh zmore pač le »prenašati« ali jih uspe le delno razvozlati, nadaljnje razpletanje pa prepusti prihodnjim generacijam.

Ta arhetipični pogled na svetopisemske pripovedi nam odkrivajo vrsto likov, ki so – sicer na različnih življenjskih področjih in v različnih oblikah – navzoči v vsakem človeku. V vsakem izmed nas se torej pojavljajo vsi predstavljeni liki. V nekaterih primerih smo podobni Abrahamu, ki povzroči tako globok konflikt, da se z njim ukvarja več generacij. V drugih primerih smo blizu Izaku, ko »podedujemo« kako konfliktno ravnanje svojih staršev, vendar nam ga ne uspe rešiti; včasih ga lahko le prenašamo, drugič ga delno celo ponovimo, pogosto pa še v obliki prelaganja na otroke še bolj zapletemo. Podobni smo tudi Ezavu in Jakobu, ki konfliktne odnose izostrita, jih na generacijski ravni tudi rešita, pred tem pa seveda s svojim konfliktnim ravnanjem zaznamujeta svoje otroke. Končno v vsakem človeku živi tudi lik Jožefa; sam namreč uspe dokončno razvozlati in rešiti kak več generacij trajajoči konflikt, s katerim se našim otrokom ne bo potrebno ukvarjati, morda zanj celo ne bodo vedeli.

Glede na celotno Sveto pismo in zgodovino človeštva je vsekakor moč opaziti »evolucijo« odnosov, ki jih – govorjeno v religioznem jeziku – podpira blagoslov in pridobivajo na kakovosti. Ta evolucija odnosov nikoli ni rezultat matematičnega izračunavanja, niti zgolj človekovega prizadevanja, marveč izrazito sad zaupnega odnosa do Boga, se pravi, dar vere.

Velika večina življenjskih odnosov se oblikuje prav v družini. Po modelu družinskih odnosov urejamo tudi večino drugih odnosov. (*Prim.: Gostečnik 1997, 114-115.*) Zato je

---

<sup>59</sup> Če sem se npr. sprl s svojo ženo v kuhinji za štedilnikom, potem se z njo ne morem spraviti v času dopusta na morski obali ali na sprehodu, ampak na istem mestu, kjer sem se sprl, se pravi v kuhinji za štedilnikom. Pogovor na obali ali sprehodu je sicer lahko pomemben sestavni del procesa predelovanja in reševanja konfliktov, toda če želim, da bo sprava resnična, jo moram zaključiti na mestu konflikta. To namreč ženi omogoča, da se za štedilnikom v prihodnosti ne bo več spominjala konflikta, marveč spravnega osrečujočega poljuba. Tudi jaz je pred štedilnikom ne bom več »videl« v njeni konfliktni, ampak v spravi drži.

primarno mesto vzgoje za spravo in ustvarjalni mir družina z vso svojo dinamiko. Tako prizadevanje Bog blagoslavlja.

Iz interpretiranih besedil moremo sklepati, da bi pred življenjskimi izzivi marsikatera generacija »pokleknila«, če ne bi tako živo gojila in živela svojega odnosa z Bogom. Bog je tisti, ki nas nagovarja in vabi v spravno premagovanje in preseganje konfliktov in drugih življenjskih problemov, včasih po vesti, drugič po dogodkih, zelo pogosto po partnerjih in otrocih, hkrati pa nam Bog daje pogum za tveganje in moč tako za prenašanje kot reševanje življenjskih problemov.<sup>60</sup>

### 1.7.3 UČENJE IZ STISK IN OBLIKOVANJE POZITIVNE SAMOPODOBE – NA PODLAGI MOJZESOVE ŽIVLJENJSKE ZGODBE

V dosedanjih besedilih so izstopali tesni in intenzivni medgeneracijski družinski odnosi. Zato so se otroci s težavo »trgali« iz družinskega »ognjišča« in se osamosvajali.

Sveto pismo pa pozna tudi nasprotno primere. Mojzes je bil npr. že po treh mesecih »iztrgan« iz družine, a je kljub temu postal močna osebnost. Tudi pri njegovi življenjski zgodbi je v ozadju Božji blagoslov, podlaga zanj pa so tudi v njegovem življenju starši, zlasti mati.

Pri Mojzesu je tudi sicer zanimivo, da – v nasprotju z Abrahamom in njegovim nasledstvom – odločilno vlogo igrajo ženske. Mati ga skriva in se mu »odpove«, faraonova hčerka ga najde in Mojzesova sestra ga »zvijačno« reši, nato ponovno pripada faraonovi hčerki. Vse to ponazarja, da so ženske v zahtevnih in kompliciranih okoliščinah, ki presegajo »matematično logiko«, močnejše in bolje izpolnjujejo pogoje blagoslovljenega življenja kot moški.

#### 1.7.3.1 Prenatalno obdobje, rojstvo in rano otroštvo

V časih Mojzesovega rojstva so Egipčani ob porodu ali neposredno po njem moške izraelske dojenčke pobijali in jih metali v reko Nil, saj so jih slednji ogrožali zaradi visoke natalitete. V teh okoliščinah se je Mojzes že v prenatalnem obdobju srečeval z materinim strahom in njenimi stiskami, kar pomeni, da se je rodil že dokaj obremenjen v prav tako obremenjen in nič kaj prijazen svet.

Po rojstvu ga je mati tri mesece uspešno skrivala. Tudi to obdobje je bilo zaznamovano z nenaravno komunikacijo, saj je bilo prežeto s strahom in bojznijo pred odkritjem.<sup>61</sup> Ko po treh mesecih novega življenja ni bilo mogoče več prikrivati, ga je mati položila v košaro ter nato skupaj s košaro v reko Nil – tja, kamor so bili namenjeni tudi pobiti otroci. Toda Božja pomoč, dejavna tokrat po naravi, ženski iznajdljivosti in čutečnosti Mojzesu pomaga, da preživi. Mati ga je namreč položila v košaro, kar ponazarja materino naročje, lahko pa celo maternico. Občutek materine (maternične) zavarovanosti in gotovosti Mojzesu posreduje tudi siceršnje okolje. Vodno pozibavanje je prijetno za otroka, prav tako pa – podobno, kot petje uspavank – uspava in pomirja tudi šelestenje in rahlo žuborenje vode. Ko ga faraonova hčerka odkrije, pri njej jok in otroški pogled (odnos) postavijo predpise in zakone v ozadje. Ne glede na objektivne formalne zahteve ravna emocionalno in stori vse, da otrok preživi.

---

<sup>60</sup> Mnoge smeri splošne, zlasti pa družinske psihologije vero – vsaj v najširšem pomenu besede – pozitivno vrednotijo. »Z gotovostjo je dokazano, da se ljudje, ki verujejo v nekaj »večjega« od sebe, bolje kosajo z življenjskimi napetostmi kakor tisti, ki ne.« (Law Nolte, Harris 2000, 144)

<sup>61</sup> Glede na sodobne razmere je Mojzes do neke mere predstavnik vseh prenatalno ogroženih otrok, zlasti tistih, ki so bili »predvideni« za splav, a so po dodatnih pogovorih in posvetovanjih preživeli. Vsaka misel na splav je namreč za otroka v materinem telesu »smrtna nevarnost«.

Navidezno naključno, dejansko pa načrtno in dovolj prepričljivo v dogajanje poseže Mojzeseva sestra, ki se zvičajno ponudi za pripravljeno, da poišče kako dojljo, dejansko pa pripelje Mojzesa nazaj k njegovi materi, v lastno družino, kjer sme »legalno« preživeti svoje rano otroštvo. (*Prim.: 1 Mz 1,8-2,9.*)

Tudi to obdobje je dokaj obremenjeno, kajti prenekateri za družino značilni odnosi so le delno uresničeni. Če bi namreč okolje prepoznalo, da je Mojzes resnični član družine, bi se prevara kaj hitro odkrila. To pomeni, da je družina na področju družinskih odnosov spremljala Mojzesa kot »rejenca« in ne kot svojega otroka. Podobno se je moral ravnati Mojzes v odnosu do »svojih« družinskih članov.

### 1.7.3.2 Mojzesevo otroštvo

Svoja »otročka leta« Mojzes preživi na dvoru pri faraonovi hčerki, ki ga vzame za svojega »sina«. (*Prim.: 1 Mz 2,10.*) Tudi za to obdobje je značilno, da Mojzes ni živel v običajnem družinskem okolju, čeprav v marsičem ponazarjajo okoliščine mnogih sodobnih otrok. Po eni strani je namreč živel v materialnem ugodju, po drugi pa v revščini odnosov.

Vsekakor Mojzes na dvoru ni bil deležen družinskih primarnih odnosov, ob katerih bi si brez zadržkov »ustvarjal, prenašal in reševal« svoje življenjske probleme, saj »dvorski« odnosi niso bili brezpogojni. Čeprav je bil sprejet »iz ljubezni«, je svoje otroštvo preživel kot »rejenec«, v najboljšem primeru kot »posvojenec«, kar pomeni, da je bila ljubezen, ki jo je prejemal, v veliki meri odvisna od njegovega ravnanja.

Do vstopa v puberteto je Mojzes deležen prav malo starševske oz. medgeneracijske topline. V njegovem otroštvu prepoznavamo slabo in močno »hendikepirano« popotnico za zdravo mladostniško odraščanje.

Že njegovo prenatalno življenje je obremenjeno, saj ga je preživljal strah matere, kaj se bo z njim dogajalo po rojstvu, če bo sploh »rojen«? Po nenormalnih treh mesecih je iztrgan iz rok svojih staršev, ki jih nato sicer ponovno dobi, a živi, kakor da jih nima. Brez staršev preživi tudi nadaljnja otroška leta. Taka doživetja po eni strani puščajo travmatične posledice, po drugi pa Mojzes po preživetem otroštvu sicer ugotavlja, da življenje ni enostavno, a je kljub temu »uspešno«. Dejstvo je namreč, da je Mojzes vse stiske v materinem telesu »uspešno« preživel in se rodil; da se je »uspešno« skrival in celo dovolj »komunikativno« jokal, da je pozitivno nagovoril faraonovo hčer; da je nato v svoji družini kljub vsiljeni distanci črpal dovolj starševske ljubezni, ki je potrebna za pozitivno samopodobo; da je na dvoru uspešno odraščal in pri tem ni zatajil oz. izgubil svoje identitete. Vsekakor pred vstopom v mladostništvo Mojzes ugotavlja, da je v življenju kljub »prekletstvu« in zahtevnostim veliko bolj »normalno« uspevati, kot ne uspevati, kar mu daje izrazito pozitivno samopodobo.

### 1.7.3.3 Mojzesevo mladostniško odraščanje

Zahtevne življenjske okoliščine so Mojzesa zlasti, kar zadeva (socialno) pravičnost, dodatno senzibilizirale. Skladno z osebnim razvojem je seveda primere nepravičnega ravnanja skušal sam urediti. (*Prim.: 1 Mz 2,11-12.*) Šele spoznanje, da pubertetniška agresivnost – kljub pravičnim namenom – ni tako obvladljiva in uspešna, kot si je bil predstavljal. Reakcija okolja ga je spodbudila k razmišljanju in ugotovitvi, da niso pomembni le cilji, marveč tudi sredstva. (*Prim.: 1 Mz 2,13-14.*)

Negativne izkušnje njegovega agresivnega vedenja Mojzesa ne ustavijo pri prizadevanju za pravičnost. Ga pa spreminjajo, saj odslej pri reševanju konfliktov uporablja bolj previdno

strategijo, ki za uspeh ne potrebuje več tako izrazite agresivnosti, kot jo je uporabljal ob začetkih mladostniškega odrasčanja.

Pomanjkanje družinskih odnosov in druge oteževalne okoliščine po eni strani ter mladostniška brezmejna življenjska energija po drugi strani so Mojzesa približale gorečemu grmu, kjer je v nenavadni diskrepanci med »močjo in nemočjo« prepoznal Božjo navzočnost. Grm, ki »gori, a ne izgori« in zato ponazarja občutek brezmejne mladostniške energije in moči ter kot tak življenjske perspektive, se mu predstavi kot Božji dar, pred katerega se smemo postaviti le z bosimi nogami, se pravi čuteče in brez nasilja ter v zavesti, da življenje ni naša last. (*Prim.: 1 Mz 3,1-6.*) Bog s tem srečanjem »prepoji« Mojzesovo mladostniško zavzetost za pravičnost ter ga spodbudi, da »sanja« o novem, širšem in neprimerno zahtevnejšem poslanstvu. Bog ga namreč vabi, da izpelje celo ljudstvo iz sužnosti.

#### 1.7.3.4 Mojzes – narodni voditelj

Po še vedno mladostniškem »obotavljanju« se poda v »novo« prihodnost. S čutom odgovornosti – podobno, kot večina drugih pomembnih svetopisemskih likov – najprej predela preteklost, prečisti odnose in razvozla nerazrešene konflikte, kar ponazarja pripoved o pashalnem jagnjetu. Sodeč po tej pripovedi je potrebno reševati konflikte in življenjske probleme posamično (*po eno jagnje na hišo*), v medsebojnem sodelovanju (*»Če pa je hiša premajhna za eno jagnje, naj ga vzame skupaj s svojim sosedom, ...«*), sprti (*eno leto star samec*), brez zapiranja vase (*mazanje podboja in naddurja hiš s krvjo*), celovito (*jagnje je treba pojesti skupaj z glavo, nogami in drobovjem*), naglo in s pogledom v prihodnost (*»Takole ga jejte: imejte ledja prepasana, sandale na nogah in palico v roki; jejte ga naglo!«*).<sup>62</sup> Mojzes v predanem sodelovanju z Bogom sprejme sporočilo, da je človek potreben neprestanega prenavljanja, zato se pashalni obedi vsakoletno obnavljajo. V teh procesih je prečiščeval svoj življenjski prostor in oblikoval skupnost neobremenjenih ljudi, ki so bili sposobni tudi v težkih življenjskih okoliščinah in preizkušnjah stopiti skupaj in si med seboj pomagati.

Pozitivna samopodoba, prečiščeni odnosi in zaupanje v Boga Mojzesa tako okrepijo, da se ne boji nobenih izzivov. Celo v brezizhodnih situacijah v sodelovanju z Bogom najde rešitev, kar ga preko Trstičnega morja in nato skozi puščavo pripelje do obljubljenе dežele.<sup>63</sup> Vanjo se seveda »preseli« šele ob zaključku življenja, ko smisel, ki ga nosi v sebi podoba obljubljenе dežele, v Bogu tudi doseže.

---

<sup>62</sup> Gospod je rekel Mojzesu in Aronu v egiptovski deželi: »Ta mesec naj vam bo začetek mesecev, naj vam bo prvi med meseci v letu! Govorita vsej Izraelovi skupnosti in recita: »Deseti dan tega meseca naj si vsak priskrbi po eno jagnje za očetno hišo, po eno jagnje za hišo. Če pa je hiša premajhna za eno jagnje, naj ga vzame skupaj s svojim sosedom, ki je najbližji njegovi hiši, po številu duš; na jagnje štejte po tem, koliko more vsak pojesti! Jagnje pa naj vam bo neoporečno, eno leto star samec. Morete ga vzeti izmed ovc ali izmed koz. Hranite ga do štirinajstega dneva tega meseca! Potem naj ga vsa zbrana Izraelova skupnost proti večeru zakolje. Vzamejo naj nekaj krvi in z njo pomažejo podboja in naddurje hiš, v katerih ga bodo jedli. Tisto noč naj jedo meso, pečeno na ognju, in nekvašeni kruh; z grenkimi zelišči naj ga jedo. Ne jejte od njega nič surovega, tudi ne kuhanega na vodi, marveč na ognju pečeno, skupaj z glavo, nogami in drobovjem! Ne puščajte od njega do jutra ničesar! Kar pa bi ostalo od njega do jutra, sežgite! Takole ga jejte: imejte ledja prepasana, sandale na nogah in palico v roki; jejte ga naglo! To je pasha za Gospoda. (*2 Mz 12,1-11*)

<sup>63</sup> Prehod skozi Trstično morje in nato dolgotrajno potovanje skozi puščavo sta dve značilni pripovedi, ki tudi sodobnega človeka učita preživljati in premagovati stiske v življenju. (*Prim.: 2 Mz 13,17-17,16.*)

## 2 ČLOVEK – UČEČE SE BITJE

### 2.1 OTROCI SE NAUČIJO, KAR ŽIVIJO

- Če otroci doživljajo *grajanje*, se naučijo *obsojati*.
- Če otroci doživljajo *sovražnost*, se naučijo *nasilnosti*.
- Če otroci doživljajo *strah*, se naučijo biti *zaskrbljeni*.
- Če otroci doživljajo *pomilovanje*, se naučijo *smiliti sami sebi*.
- Če otroci doživljajo *zasmehovanje*, postanejo *zaprti vase*.
- Če otroci doživljajo *ljubosumje*, se naučijo *zavisti*.
- Če otroci doživljajo *sramoto*, se naučijo *prevzemati krivdo*.
- Če otroci doživljajo *spodbudo*, se naučijo *samozavesti*.
- Če otroci doživljajo *strpnost*, se naučijo *potrpežljivosti*.
- Če otroci doživljajo *pohvalo*, se naučijo *ceniti sebe in druge*.
- Če otroci doživljajo *sprejemanje*, se naučijo *ljubiti*.
- Če otroci doživljajo *odobravanje*, se naučijo *imeti radi sebe*.
- Če otroci doživljajo *priznanje*, se naučijo *zastavljati cilje*.
- Če otroci živijo tako, da *delijo z drugimi*, se naučijo *velikodušnosti*.
- Če otroci doživljajo *iskrenost*, se naučijo *resnicoljubnosti*.
- Če otroci doživljajo *poštenost*, se naučijo biti *pravični*.
- Če otroci doživljajo *prijaznost in pozornost*, se naučijo *spoštovanja*.
- Če se otroci počutijo *varne*, se naučijo *zaupati vase in v ljudi okrog sebe*.
- Če otroci doživljajo *prijateljstvo*, se naučijo, da je svet *prijeten kraj za življenje*.

Dorothy Law Nolte<sup>64</sup>

### 2.2 ROJSTVO IN RANO OTROŠTVO

#### 2.2.1 POMEN PRENATALNEGA OBDOBJA IN RANEGA OTROŠTVA ZA OBLIKOVANJE SAMOPODOBE

Za oblikovanje prazaupanja je še posebno pomembno prenatalno obdobje in prvo leto življenja. Če otrok v materinem telesu dobiva sporočila, da je »lepo« živeti, se bo po materinskem čutu to sporočilo v večini primerov tudi nadaljevalo. Tako bo otrokovo »prepričanje«, da je »normalno«, da je življenje »lepo«, le v izrednih primerih je življenje tudi »težko«. Če pa se rodi z bremenilnimi sporočili, bo zanj »normalno«, da je življenje »težko«, le včasih je lahko tudi »lepo«. V prvem primeru je temeljno zaupanje »zdravo«, v drugem pa »deficitarno« oziroma pomanjkljivo.

Drugo leto življenja je namenjeno oblikovanju »Jaz - Ti« odnosu. Če je otrok s strani matere »ljubljen«, bo odprt tudi za sprejemanje ljubezni od drugih ljudi. Če je materinska ljubezen pomanjkljiva, bo neprimerno manj sposoben za sprejemanje in izražanje ljubezni v odnosih z drugimi ljudmi.

---

<sup>64</sup> Citirano po: *Nolte, Harris 2000, XII-XIII.*



V tretjem in četrtem letu življenja si otrok počasi oblikuje prve občutke vesti. Temeljno zaupanje se torej iz sveta odnosov do drugih ljudi ponovno prevesi v odnos do sebe. Izražanje sicer ostaja v otrokovem svetu odnosov, vendar je vsaka beseda, ki jo otrok nameni »drugemu«, tudi predmetom in »lutkam«, namenjena najprej njemu samemu. Čim bolj »ljubezniv« je do drugih, tem bolj ljubezniv je tudi do sebe.

V četrtem in petem letu življenja se otrok počasi začne vživljati v posamezne vloge in jih tudi sprejema ter »posnema«.

### 2.2.2 UČENJE S POMOČJO PRILAGAJANJA

Rojstvo pomeni vsekakor določen »šok« za otroka, saj se potem v času življenja navadno ne doživlja več tako sunkovitih in močnih sprememb. To zlasti poudarjajo nekateri psihoanalitični vidiki razvojne psihologije, ki pri določenih ravnanjih ljudi, izpostavljenih zahtevnim preizkušnjam, prepoznajo znamenja prastrahu ter z njim povezanega »bežanja« nazaj v maternico.<sup>65</sup> Vsekakor pa gre pri rojstvu za najbolj intenzivni učni proces prilagajanja, kar jih človek »pozna«. To hkrati pomeni, da je človek prav v povezavi z rojstvom najbolj učeče se bitje.

Novorojenček (prvih 28 dni) navadno 70% - 80% časa prespijo. (*Prim.: Mietzel 1997, 89.*) Pri tem je pomembno, da so dojenčki telesno in čustveno zadovoljni, kar je vsekakor v največji meri odvisno od matere.

Med učenje s pomočjo prilagajanja spadajo tudi nekateri refleksi, ki jih dojenček oz. otrok nadpovprečno obvlada. Najbolj tipični so:

- refleks prijemanja,<sup>66</sup>
- refleks koraka,
- refleks potapljanja.<sup>67</sup>

Dojenčki oz. otroci se hitro prilagajajo oz. učijo tudi tako, da zaznavajo in enostavno »predelujejo« zlasti zvočne in slikovne informacije. Tako slišijo že pred rojstvom (loputanje vrat; pomen pravljič in pozitivnih pripovedi), pa tudi vidijo, če prav nekaj časa nerazločno, dokaj hitro, zlasti barvne »pojave«, ki se »gibljejo«.

Prilagajanje sili otroka, da se kar najhitreje prične učiti obvladovati in koordinirati tudi svoje čute in telo. Njegovo motorično učenje poteka tako, da najprej »kontrolira« glavo, nato roke, potem noge. Za otroka pomeni pomemben učni uspeh zlasti koordinacija rok, ki je povezana s prijemanjem. Otrok »lovi« zelene objekte in se uči iz »napak«.<sup>68</sup>

---

<sup>65</sup> Mnogi ljudje najgloblje spijo, ko zavzamejo podobno telesno držo, kot so jo imeli v maternici.

<sup>66</sup> Refleks prijemanja je intenzivno preučeval otroški zdravnik Ernst Moro, zato se ta refleks imenuje tudi »Moro-refleks«. (*Prim.: Mietzel 1997, 94.*)

<sup>67</sup> Ko je leta 1974 na Norveškem petletni otrok padel v ledeno vodo in so ga po 40 minutah našli, so ga uspeli »oživeti«. Otrok se je prebudil in popolnoma ozdravel. Na podlagi poznejših raziskav (na Univezri Michigan) so zdravniki ugotovili, da je otrok to »šokantno« spremembo doživel podobno, kot doživlja svoje rojstvo, ko mora dojenčkovo telo prav tako kar nekaj časa preživeti brez normalne preskrbe s kisikom. Čeprav procesa potekata v obratni smeri, gre obakrat za primer, ko telo »avtomatično« racionalizira porabo kisika ter ga usmerja na mesta (pljuča, srce, možgani), kjer je nujno potreben. (*Prim.: Mietzel 1997, 94.*)

<sup>68</sup> Tako npr. z veseljem »lovi« premikajoči se prst roke in pri tem pogosto »greši«. Ko pa ga »ulovi«, šele po ca. 0,3 sek. ugotovi, da je bil uspešen.

### 2.2.3 VLOGA SOCIALNEGA OKOLJA PRI UČENJU IN ZAČETKI SOCIALNEGA UČENJA

Začetki socialnega učenja segajo sicer že v prenatalno obdobje, nekatere vzorce socialnega ravnanja pa nam »izoblikuje« celo več predhodnih generacij in so nam, kot smo videli v poglavju 1.6, v nekem smislu »podedovani«. Neposredno pa se prične socialno učenje z zavestnim in načrtnim vstopanjem v življenjski prostor otroka in sicer najprej s strani primarne osebe, v katerem se kristalizirajo in iz katerega izhajajo tudi mnoga druga spoznanja na področju socialnega učenja.

Socialno učenje, ki je neposredno in bitno povezano s socialnim okoljem, se pravi z življenjskim prostorom, zlasti v ranem otroštvu pomembno vpliva tudi na mnoge druge učne procese.<sup>69</sup>

Nekaj značilnih povezav med socialnim okoljem in učenjem:

- Mati je za otroka »objekt« ljubezni.<sup>70</sup>
- Emocionalna vzgoja je v veliki meri odvisna od emocionalne in socialne stabilnosti primarne osebe.
- Otrok že pri 6. mesecih »pozna« socialni pomen smehljanja in joka.
- Po 6-7 mesecih otrok loči med »priljubljenimi« in »neprijubljenimi« osebami.<sup>71</sup>
- Za uspešno učenje je pomembno, da se otrok dobro počuti v svojem življenjskem prostoru – da ima občutek, da ga »obvlada«.
- Za socialno in druge vrste učenja so izrednega pomena pozitivne reakcije ljudi, ki so navzoči v otrokovem življenjskem prostoru.
- Radovednost otrok je znamenje sposobnosti premagovanja strahu. (*Prim.: Mietzel 1997, 108-127.*)

## 2.3 PREDŠOLSKO OBDOBJE

Glede na sposobnosti in načine mišljenja in učenja mnogi sodobni razvojni psihologi predšolsko obdobje poimenujejo tudi predoperacionalno, predoperativno ali predoperatorično obdobje. Večina izhaja iz Piagetovega kognitivnega pogleda na učenje. (*Prim.: Mietzel 1997, 141; Grom 2000, 43.*) Prične se med 16. in 24. mesecem življenja, konča pa se med 6. in sedmim letom.

Nekaj splošnih značilnosti:

- Izredno hitra rast se upočasni - otrok raste proporcionalno najhitreje v prvih šestih mesecih.
- Začetek »miselnih« procesov – otrok odkrije svet predstav – učni procesi se preselijo v »glavo«.

---

<sup>69</sup> Afričani shodijo prej kot Evropejci (10 : 12,5 mesecev) – v veliki meri zaradi neposrednega (telesnega) stika z materjo ter zaradi rane pokončne drže. (*Prim.: Mietzel 1997, 109.*)

<sup>70</sup> Po nekaj urah lahko otrok prepozna glas svoje matere, po nekaj mesecih pa jo »čuti« tudi takrat, ko je odsotna. Sicer pa akustična prisotnost in vizualna odsotnost matere stabilizirata primarni odnos.

<sup>71</sup> Otroku so navadno bolj simpatične osebe, ki so podobne materi. Tuje ljudi bo lažje in hitreje sprejemal, če bodo v toplih in prijetnih odnosih z njegovo primarno osebo. Vsekakor pa je pomembno tudi postopno in senzibilno približevanje tuje osebe.

- Hitro motorično učenje (zapenjanje obleke, zavezovanje čevljev ipd.).

### 2.3.1 IGRA V SLUŽBI UČENJA

Igra je eden od prvih učnih procesov, ki ustreza sodobnim metodam celostnega učenja, saj nagovarja srce, roko in razum. Pri tem igra seveda ni le pasivno sprejemanje, ampak aktivna udeležba, kjer je otrok avtor vsebine, režiser in glavni igralec.

- Stopnje in značilnosti igre:
  - Odkrivanje (intrinzična motivacija – veselje do igre)
  - Spoznavanje – kaj »dela« ta predmet/igrača? (Otrok opazuje sredstva in ne cilja.)
  - Zaupanje. (Otrok ima raje predmete/igrača, ki niso nevarne in ne »bolijo«.)
  - Funkcija predmeta. (Otrok preizkuša, kaj »zmore« posamezen predmet.)
  - Spoznanje - vse, kar hočem (kot da – učni proces na podlagi domišljije.)

### 2.3.2 UČENJE GOVORA IN JEZIKA

O učenju govora in jezika obstaja več teorij.

Skinner npr. poudarja, da otrok v določenem trenutku »slučajno« izgovori besedo oz. glasovno skupino, ko pa jo odrasli ponavljajo ali otroka kako drugače motivirajo (npr. z nasmehom), otrok »zazna« njen komunikativni pomen ter jo tudi sam prične ponavljati in dopolnjevati.

Znani ameriški jezikoslovec Chomsky v nasprotju s Skinnerjem zagovarja, da ima otrok »vgrajene« mehanizme za učenje govora in jezika, ki jih sprožijo pobude od zunaj. Chomsky ugotavlja, da otroci pri govoru uporabljajo drugačno logiko od odraslih ter prav tako »svojo« gramatiko. Na svojih začetnih stopnjah se ravna po logiki »telegramskega stila«, ki ga postopno dograjujejo in sicer tako, da »ključnim besedam«, ki so nosilke informacij, dodajajo različne dopolnilne oznake. (*Prim.: Mietzel 1997, 147.*)

Vsekakor pri Chomskem – kljub vgrajenim mehanizmom – odkrivamo pomen komunikacije pri učenju govora in jezika. Še večjo vlogo pri učenju govora in jezika pa pripisuje komunikaciji Vigotsky, ki pravi, da je na začetku učenja govora in jezika komunikacija oz. dialog. Po njegovem mnenju sta dialog in komunikacija neke vrste »podlaga« za vse – tudi notranje – miselne procese.

Poznamo tri stopnje učenja govora in jezika:

- Fonem – glas je nosilec pomena (komunikativnega sporočila);
- Morfem – povezovanje glasov v smiselno enoto;
- Semantika – odkrivanje pomena glasov, zlogov in besed.<sup>72</sup> (*Prim.: Mietzel 1997, 131-132.*)

---

<sup>72</sup> Okvirno časovno napredovanje pri učenju govora in jezika;

- prva »smiselna« beseda – približno okoli 13. meseca;
- dvobesedni »stavki« – 18 mesecev;
- tribesedni stavki – 28 mesecev;
- povezovanje stavkov – 3 leta;
- normalno izražanje – 5 let – tudi enostavno utemeljevanje;
- ca. 2500 besed – do konca 6. leta. (*Prim.: Mietzel 1997, 145.*)

Nekaj komunikativnih značilnosti pri učenju govora in jezika:

- Tri do štiri leta – otroci že odkrivajo pomen okoliščin komuniciranja.
- Učenje dialoga – poslušanje in odgovor.
- Gestikuliranje – pomoč pri komunikaciji.
- Optimalni obdobji za učenje tujih jezikov – med 8. in 10., ter 12. in 15. letom.<sup>73</sup>

Pomen komunikacije s strani odraslih pri učenju govora in jezika:

- Komunikativna uporaba glasu.
- Neverbalna komunikacija – gestikuliranje in »kazanje«.
- Glavne besede naj bodo bolj poudarjene in večkrat ponovljene.<sup>74</sup>

### 2.3.3 RAZVOJ MIŠLJENJA

- Klasificirano mišljenje – npr.: Vse, kar se premika, je živo (sonce ...):
  - Menjanje klasifikacij - odvisno od koncentracije - razne vrste predmetov ...
  - Predšolski otroci lahko uporabljajo le »eno« logiko ali pravilo. (*Prim.: Mietzel 1997, 172.*)
  - Sposobnost opažanja enostavnih in enovitih razlik (Piaget proti USA-psihologom) - pomen treninga (učenja). (*Prim.: Mietzel 1997, 161.*)
- Egocentričnost:
  - Od vidnega k nevidnemu, od »jaza« k »ti-ju« (vživljanje).
  - Odkrivanje svojega življenjskega prostora v odnosu do odraslih (metanje predmetov, trma).
  - Ogledalo (že od 2. leta naprej) – odkrivanje svojih značilnosti v ogledalu (znamenja).
  - Odkritje (identifikacija) spola – najprej obleka in navade, šele nato anatomija.
  - Okoli sedmega leta – kognitivna identifikacija in motivacija v smeri svojega spola. (*Prim.: Mietzel 1997, 167.*)
  - Odkritje samega sebe (svoje osebnosti) (*Prim.: Mietzel 1997, 174.*)
  - Etična razsežnost egocentričnosti otroka.
- Spomin in predelava (uporaba) informacij:
  - Otroci lažje primerjajo v enakih okoliščinah (lesene, bele, rdeče kroglice ...) (*Prim.: Mietzel 1997, 162.*)
  - Težave pri razumevanju pojmov in besed.
  - Mlajši otroci opazujejo bolj podrobno in nepregledno, težko primerjajo, starejši bolj pregledno in ciljno ter lažje primerjajo, pogosto pa ne opazijo podrobnosti.
  - Mlajši reagirajo impulzivno in spontano, starejši bolj premišljeno in manj »preskakujejo« miselna in doživljajska področja.

---

<sup>73</sup> Pri tem otroci po naravi besede boljje artikulirajo. (*Prim.: Mietzel 1997, 154.*)

<sup>74</sup> Tak način verbalnega komuniciranja z otrokom nekateri psihologi imenujejo tudi »Amen-jezik«. (*Prim.: Mietzel 1997, 155.*)

- Mlajši otroci si boljše zapomnijo doživete podrobnosti, starejši pa vsebine, ki so se jih načrtno naučili; starejši predvsem s pomočjo šole odkrivajo pomen spominske strategije in si zapomnijo pomembne vsebine. (*Prim.: Mietzel 1997, 167.*)
- Šola ima pomembno vlogo pri učenju in vaji spomina – le »življenjske« vsebine si zapomnijo tudi »nešolani« otroci.

#### 2.3.4 SOCIALNO OKOLJE IN MOTIVACIJA

- Odkrivanje sposobnosti in ustvarjalne motivacije:
  - Pohvala, ponos, pozitivne čustvene spodbude, občudovanje.
  - Primerjava z enako starimi otroki.
  - Napredovanje.
- Odkrivanje skupine – ne-prijateljstvo (4 - 7).
  - Kontakti so dejavnostni, ne bivanjski. (*Prim.: Mietzel 1997, 185.*)
  - Otroška logika dajanja in prejemanja – čim več daš, tem več prejmeš.
  - Logika priljubljenih otrok. (*Prim.: Mietzel 1997, 186.*)
- Socialno učenje
  - V družini:
    - Topla družina je v prednosti.
    - Opominjanje skozi oči žrtve.
    - Učenje empatičnega čutenja in ravnanja.
    - Kazni povzročajo odklonilni odnos in strah. (*Prim.: Mietzel 1997, 189-190.*)
  - V skupini.

### 2.3.5 ELEMENTI »NEPRIMERNE« VZGOJE V PRVIH ŠESTIH LETIH IN MOŽNE POSLEDICE - V OTROŠKEM IN ODRASLEM OBDOBJU - PO CHRISTI MEVES<sup>75</sup>

»Dvomljivi« vzgojni ukrepi	Posledice v otroškem obdobju	Posledice v odraslem obdobju
<p>1 leto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prehranjevanje brez dojenja (sesanja)</li> <li>• Posiljevanje s hrano</li> <li>• Puščanje otroka v dolgotrajnem joku</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Močenje postelje</li> <li>• Sesanje palca</li> <li>• Požrešnost</li> <li>• Neučakanost in nestrpnost</li> <li>• Pomanjkanje vzdržljivosti in vztrajnosti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nevrotična depresivnost</li> <li>• Težave s spanjem</li> <li>• Alkohol, mamila, nikotin</li> <li>• Pesimizem in pasivnost</li> <li>• Suicidnost</li> <li>• Nenasitnost</li> <li>• Potreba po stalnem spreminjanju delovnega področja</li> <li>• Pretirana občutljivost</li> </ul>
<p>3.-18. meseca:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dolga odsotnost matere (brez telesnega in »očesnega« stika)</li> <li>• Pretirano motiviranje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pasivnost in nezgovornost</li> <li>• Raztresenost in površnost</li> <li>• »Skrivanje« in »siljenje« v ospredje</li> <li>• Praskanje in puljenje las</li> <li>• Onaniranje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nevrotična potreba po stikih</li> <li>• Netaktnost</li> <li>• Svojeglavost</li> <li>• Nezaupanje</li> <li>• »Vagabundnost«</li> </ul>
<p>2.-5. leta</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pogoste in trde telesne kazni</li> <li>• Zapiranje v (temne) prostore</li> <li>• Prisilno spanje</li> <li>• Prisilna tišina</li> <li>• Ustrahovanje</li> <li>• Pretirano poudarjanje »čistosti«, čistoče in reda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jecljanje</li> <li>• Grizenje nohtov in praskanje</li> <li>• Živčnost in ihtavost</li> <li>• Zavračanje hrane</li> <li>• Želja po mučenju</li> <li>• Nevztrajnost in želja po perfekcionizmu</li> <li>• Onaniranje</li> <li>• Strah pred »umazanostjo«</li> <li>• Nesposobnost »brani« se</li> <li>• Nagnjenje h kraji in požiganju</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Škrupuloznost</li> <li>• Pretirana pedantnost</li> <li>• Strah pred »umazanijo«</li> <li>• Nespontanost, neustvarjalnost in neproduktivnost</li> <li>• Želja po zavarovanosti</li> <li>• Želja po izvajanju moči</li> <li>• Živčnost</li> <li>• Sadizem in mazohizem</li> <li>• Nagnjenje h kraji, kaosu in samomoru</li> </ul>
<p>3.-6. leta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erotično navezovanje otroka na starša nasprotnega spola</li> <li>• Nekontrolirano spolno obnašanje staršev se otroku lahko »gnusi«</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Več vrst strahov</li> <li>• Potreba po dokazovanju in nevrotičnem sprenevedanju</li> <li>• Nagnjenje h koketiranju in klovnarstvu</li> <li>• Vzbujanje usmiljenja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Histeričnost</li> <li>• Funkcionalizacija »trpljenja«</li> <li>• Perverznost</li> <li>• Homoseksualnost in lezbištvo</li> <li>• Fetišizem</li> </ul>

<sup>75</sup> Povzeto po: Korherr 1993, 33 - 34.

## 2.4 LATENTNO OBDOBJE

Med petim in sedmim letom življenja začnejo v evropskih družbah otroci hoditi v šolo. S tem stopijo otroci v novo življenjsko obdobje, ki se nadaljuje bolj ali manj do konca njihovega življenja. Delo, dolžnosti in obveznosti so dejavnosti, ki jih sprejmejo s prvo potjo v šolo in postanejo nato sestavni del njihovega življenja. Tega se navadno bolj zavedajo starši in učitelji, zato te dogodke spremljajo bolj dramatično, včasih tudi z določeno mero strahu.

Za otroke je bolje, da vse poteka čim bolj mirno in »igrivo«. Tudi dolžnosti lahko predstavimo otrokom kot »priložnosti«, ki jim odpirajo novo perspektivo. Tako se otroci neprisiljeno vživljajo v novo okolje in v nove vloge. Prva učiteljica in prvi katehet igrata v tem pogledu posebno pomembno vlogo. Od njiju je v veliki meri odvisna prihodnost posameznega otroka. Prav v prvem letu »šole« otrok gradi temeljni odnos do učenja, dela, vedenja, »cerkvenega« oziroma občestvenega udejanjanja in izražanja vere itd. (*Prim.: Mietzel 1997, 192-193.*)

Poleg očitnih telesnih sprememb (telo postaja bolj vitko, pospešena rast rok in nog, sprememba potez na obrazu) se v tem obdobju otrok privaja na logično mišljenje. V prostor logičnega mišljenja in predvsem odnosa do staršev otrok postavlja tudi svoj moralni razvoj.

V tem obdobju poteka emocionalni razvoj otroka brez večjih konfliktov in napetosti. Neprimerno bolj dramatično potekajo otrokove kognitivne dejavnosti. Otrokov prehod iz neoperacionalnega v operacionalni način mišljenja ni sunkovit in tudi ne zgolj teoretično razumski, ampak procesno stopenjski in spremljan z mnogimi konkretnimi primeri in doživetji, na podlagi katerih si otrok oblikuje svoj "šolarski" psihični in kognitivni življenjski prostor.

Podobno, kot je težko poenotiti starostno mejo prehoda iz predoperacionalnega v operacionalni način dojemanja otrokovega življenjskega prostora, je še težje določiti nižje stopnje posameznih razvojnih korakov. Večina razvojnih psihologov se strinja, da obstaja predvsem na kognitivnem področju določena razlika med prvim (6-9) in drugim (9-11) obdobjem šolarja. Otroci v prvi polovici šolskega obdobja gojijo še nekoliko naivno podobo o svetu, zato otroke tega prvega obdobja nekateri, predvsem globinski psihologi imenujejo kar "naivne realiste". Iz "naivnih realistov" se v drugi polovici šolskega obdobja spremenijo v "kritične realiste".

Seveda gre pri teh spremembah le za poudarke, ki se pri posameznikih lahko izražajo zelo različno in tudi ne pri vseh otrocih enako intenzivno.<sup>76</sup> Šolsko obdobje kot celota je bolj opazno, pa tudi vzgojno bolj pomembno.

### 2.4.1 KOGNITIVNE SPOSOBNOSTI

Z vstopom v šolsko obdobje in prehodom v operativno mišljenje otroci na kognitivnem področju delajo velike korake. To sicer ne pomeni, da otroci že prej niso imeli določenih kognitivnih sposobnosti, gotovo jih pa s prehodom v bolj operativno mišljenje začnejo razvijati občutno hitreje.

Tudi prej so se otroci lahko določene stvari "naučili", še posebno, če so jih starši ali učitelji "trenirali". Prav tako so morda obvladali kake sposobnosti, ki jih večina vrstnikov še ni, toda tudi tu gre za "ciljno" naučene in pogosto ne "dojete" navade.

Kognitivne sposobnosti se z vstopom v šolsko obdobje pričnejo sicer hitreje razvijati, vendar so še kar nekaj časa v začetnem "stadiju". To pomeni, da se kognitivne sposobnosti ne

---

<sup>76</sup> Tudi sicer opažajo razvojni psihologi, da so prehodi iz obdobja v obdobje iz generacije v generacijo bolj zamegljeni in nejasni. (*Prim.: Mietzel 1997, 233.*)

"odpirajo" na enkrat, ampak potrebujejo tudi dolge in pogosto naporne učne procese, ki se lahko "zavlečejo" tja do odraslih obdobj. <sup>77</sup>

#### 2.4.1.1 Osnovna pravila logičnega mišljenja

Medtem ko – po Piagetu – otrok na stopnji predoperacionalnega mišljenja še ne "dojame", da je npr. kak moški lahko hkrati "sin, brat, oče in stric", lahko to otrok v šolskem obdobju dojame in razloži. Na podlagi učenja delno lahko razume logiko odnosov sicer tudi že otrok na stopnji predoperacionalnega mišljenja, vendar je za operacionalne procese potrebno tako s strani učitelja kot otroka veliko več naporov. Operacionalno mišljenje šolskega obdobja pa otrokom omogoča hitrejši uvid v logiko odnosov. Podobno velja za ugotavljanje razlik ob primerjavah različnih dolžin, količin, prostornin, površin ipd. <sup>78</sup> V šolskem obdobju so otroci sposobni primerjati in ugotavljati podobnosti in razlike ter prihajati do enostavnih sklepov.

Prav na podlagi operacionalnega mišljenja so veliko bolj kot predšolski otroci sposobni odkrivati nasprotja in na take primere reagirati. Tako lahko rečemo, da otrok v šolskem obdobju – vedno bolj – obvlada osnovna pravila logičnega mišljenja, seveda le na področjih, ki jih pozna.

#### 2.4.1.2 Presojanje lastnih zmožnosti in sposobnosti

Druga kognitivna sposobnost otroka na operacionalni stopnji učenja je presojanje lastnih zmožnosti in sposobnosti. <sup>79</sup> Zato predšolski otrok sprejete vsebine ob poslušanju ne sistematizira in se je ne poizkuša "naučiti", saj ne pozna omejenosti svojega spomina.

Sposobnost presojanja in ocenjevanja svojih razumskih in spominskih zmožnosti imenujemo "metakognicija", kar pomeni "vedenje o vedenju". (*Prim.: Mietzel 1997, 202.*) Če presojamo zgolj sposobnosti svojega spomina, potem temu pravimo tudi "meta-spomin".

#### 2.4.1.3 Problemski pristop in iskanje strategij

Tretja kognitivna sposobnost operacionalnega mišljenja je "problemski pristop" in iskanje strategij, kako priti do želenega cilja. Problemski pristop že upošteva enostavne zakonitosti logičnega mišljenja in išče različne rešitve. Predvsem na področju urjenja spomina so otroci v šolskem obdobju dejavni in ustvarjalni v iskanju strategij. S strategijami učenja in "uspominjanja" se otrok ukvarja vse do konca šolskega obdobja, pogosto pa se na tem področju za nekaj časa "ustali" šele v adolescenci.

Strategij spomina otrok ne uporablja le pri "učenju", ampak tudi na drugih področjih kognitivnih dejavnosti. Če je npr. kak otrok pozabljiv, potem mora poiskati "strategijo", kako to pozabljivost premagati. <sup>80</sup>

---

<sup>77</sup> Tako je v prvem trenutku še marsikateri odrasli "prepričan", da je kilogram železa težji od kilograma perja (*Prim.: Mietzel 1997, 200-201.*)

<sup>78</sup> Otroci šolskega obdobja "verjamejo", da je v dveh različno oblikovanih posodah lahko enaka količina vode tudi, če drugače "izgleda", da se dolžina palic s premikanjem ne spremeni, da se število predmetov s spreminjanjem njihovega položaja ne spremeni itd. (*Prim.: Mietzel 1997, 199.*)

<sup>79</sup> Če bomo npr. predšolskemu otroku naštel deset živali, bo prepričan, da si je zapomnil vseh deset in jih lahko našteje. Isto se bo zgodilo, če mu bomo pokazali npr. deset slik z različnimi predmeti. Šele pri naštevanju bo opazil, da je nekaj vsebin pozabil. Ko mu bomo pokazali sliko, ki jo je pozabil, bo po vsej verjetnosti trdil, da je pravzaprav ni pozabil, le spomnil se ni. (*Prim.: Mietzel 1997, 201.*)

<sup>80</sup> Na vprašanje, kaj lahko storimo, da jutri ne bomo pozabili npr. vzeti drsalk v šolo, predšolski otroci največkrat ostanejo brez odgovora. Ideje in predlogi se nato množijo iz leta v leto. Najbolj enostavni predlogi so, da bi takoj naročili mami, naj jih spomni, nekateri bi jih "takoj" pripravili, zopet drugi bi si pomagali s tem, da bi



#### 2.4.1.4 Sprejemanje nalog, dolžnosti in odgovornosti, pa tudi odkrivanje priložnosti, različnih izbir ter (ne)moč odločanja

Če hodijo otroci v šolo, da bi se učili, potem so pripravljene sprejemati naloge, dolžnosti in seveda tudi vse več odgovornosti. Ker se srečujejo z različnimi možnostmi, si morajo postavljati cilje, se odločati, kaj bodo storili najprej in kaj pozneje, kaj je zanje v določenem trenutku bolj pomembno in kaj manj, čemu se morajo odpovedati, če želijo doseči cilj in kaj si kljub temu lahko privoščijo itd. Zavedajo se, da morajo za dosego cilja vložiti določen napor, da se morajo truditi in prizadevati. (*Prim.: Mietzel 1997, 210.*) Pri tem pogosto ugotavljajo, da doseganje ciljev ni odvisno le od njih samih, ampak tudi od drugih ljudi, predvsem staršev, učiteljev in sošolcev. Primerjava s sošolci, pričakovanja in zahteve staršev in učiteljev ter njihova podpora so za opravljanje vseh naštetih kognitivnih dejavnosti otrok nujno potrebni dejavniki.

#### 2.4.1.5 Prepoznavanje in sprejemanje samega sebe v konkretnih življenjskih okoliščinah

Peta kognitivna sposobnost otroka, ki se nahaja v šolskem obdobju je dojetje in sprejemanje samega sebe v konkretnem življenjskem prostoru. Ob bolj ali manj resnem presojanju konkretnih življenjskih okoliščin si otrok tudi sam postavlja cilje, hkrati pa ugotavlja, da mu jih postavljajo pogosto predvsem drugi. Seveda ob tem ugotavlja tudi, da večine ciljev ne more doseči sam, ampak le ob sodelovanju in pomoči drugih.

"Šolarjev" življenjski prostor sestavljajo predvsem starši, učitelji in sošolci. V tem prostoru si šolar postavlja cilje, sprejema in opravlja naloge, išče priložnosti in strategije, se trudi in motivira itd. Prav od načina, kako se doživlja in sprejema v konkretnih življenjskih okoliščinah, sta v veliki meri odvisna tudi način in kvaliteta opravljanja nalog, postavljanja in uresničevanja ciljev, s tem pa tudi uresničevanja in "uveljavljanja" samega sebe.

Predvsem v šolskem obdobju, ko otroci oblikujejo svojo kognicijo, ki vpliva tudi na socialno in moralno področje, se ti radi primerjajo med seboj in svojo uspešnost, s tem pa tudi svoje "umeščanje", dojetje in samosprejetje presojujejo predvsem z ozirom na (ne)uspešnost svojih sošolcev. Na podlagi konstantnosti primerjav ter pogosto na podlagi reakcij odraslih si otrok postopno izoblikuje svojo samopodobo, kar v tem primeru pomeni način ali princip pojmovanja in sprejemanja samega sebe, ki pogosto odločilno kroji otrokovo prihodnost.

Predvsem za otroka, ki pogosto dosega v primerjavi s sošolci slabše kognitivne rezultate, so pomembne spodbudne in konstruktivne reakcije odraslih, predvsem učiteljev in staršev. Taki otroci se namreč pogosto, pravzaprav pred vsako zahtevno nalogo približujejo vprašljivemu izhodiščnemu vprašanju, "ali bom jaz to zmogel". Pri iskanju strategij in poti, ki vodijo k rešitvi, se bolj ozirajo na kakršnokoli pomoč drugih kot pa na svoje sposobnosti. Do cilja želijo priti čim bolj enostavno in s čim manj truda. – pogosto so zadovoljni z delnimi rešitvami – "samo, da nisem najslabši". Tako postopno "privolijo" v svojo statično-minimalistično samopodobo, saj se zadovoljijo z minimalnimi cilji, ob tem pa se prepričujejo, da svojih kognitivnih sposobnosti ne morejo spremeniti oziroma povečati. (*Prim.: Mietzel 1997, 211.*)

Otroci, ki v primerjavi s sošolci dosegajo najboljše kognitivne rezultate, se radi primerjajo, poleg tega pa se z veseljem in veliko motivacijo soočajo z vedno novimi kognitivnimi nalogami in izzivi. Pred vsakim, tudi težjim vprašanjem se – v nasprotju s

---

napisali na list ... šele devet- do enajstletnim se zdi pomembno, da tudi lista ne smemo izgubiti ali nanj pozabiti. (*Prim.: Mietzel 1997, 202.*)

slabšimi sošolci – po navadi samozavestno vprašajo, "kako lahko to rešim"? Na tem štartnem položaju se jim zdi samoumevno, da bodo rešitev našli sami.<sup>81</sup> Če jim kljub temu ne uspe, potem so prepričani, da jim bo morda prvič moral nekdo pomagati, da pa se tega lahko tudi sami naučijo. Prepričani so torej, da svoje kognitivne sposobnosti lahko spreminjajo, da jih lahko večajo in množijo. Taki otroci se pogosto sicer zavedajo, da je pot do rešitve lahko težka, da zahteva veliko truda in napora, toda, če so prepričani v svoje sposobnosti, predvsem v sposobnost, da svojo kognicijo lahko spreminjajo in "izboljšujejo", potem so navadno dovolj motivirani, da potrebni napor tudi vložijo. Tudi ti otroci seveda potrebujejo spodbude in pomoč odraslih, predvsem staršev in učiteljev, vendar jim je v veliko oporo tudi njihova "dinamično-ustvarjalna" samopodoba. (Prim.: Mietzel 1997, 211.)

## 2.4.2 ŠOLAR IN NJEGOVO SOCIALNO OKOLJE

Z vstopom v šolo otroci stopajo v novo socialno okolje. V vrtcih so se mnogi otroci sicer že srečevali s svojimi vrstniki, vendar le ob igri. Njihovi prijatelji so bili otroci, s katerimi so se skupaj igrali, pogosto tudi vrstniki, ki so stanovali v neposredni bližini. Tudi v vrtcu so bili posamezni otroci bolj, drugi manj priljubljeni. Nekateri so imeli več, drugi manj "prijateljev".

Prav priljubljenost in prijateljstvo sta dve kategoriji, ki se oblikujeta v šolskem obdobju in imata v primerjavi z bivanjem v vrtcu neprimerno bolj daljnosežne posledice.

### 2.4.2.1 Priljubljenost v obdobju šolarja

Prve izkušnje priljubljenosti otroci prinesejo v šolo že iz vrtcev in drugih "igrišč". Ta proces se v šoli nadaljuje in predvsem ustali. Če je pri igri priljubljenost neredko odvisna tudi od atraktivnosti igrač posameznega otroka in seveda tudi od njegove pripravljenosti te igrače deliti z vrstniki, potem ugotavljamo, da v šoli prihaja na tem področju do korenitih sprememb. Otroci, ki znajo poslušati in spraševati, ki znajo deliti in pomagati, so neprimerno bolj priljubljeni kot nepristopni in "važni" otroci. Sposobnost empatije kot vživljanje v vloge posameznih vrstnikov izraža otrokovo senzibilnost in odprtost do drugih, pozitivna reakcija vrstnikov pa krepi njihovo samozavest in oblikuje njihovo pozitivno samopodobo. Otroci, ki jim je v šolskem obdobju "zaupana" glavna vloga, so neprimerno bolj priljubljeni od tistih, ki si glavno "besedo" priborijo.

Poleg empatije, ki je za otroka izredno zahteven proces in je najbolj odvisna od vzgoje v družini, pri priljubljenosti pomembno vlogo igrajo tudi mnogi drugi dejavniki, predvsem otrokov izgled in njegove sposobnosti.

Problematični seveda navadno niso priljubljeni, marveč osamljeni, na obrobje odrinjeni in nepriljubljeni otroci. Neglede na vzroke nepriljubljenosti taki otroci po navadi reagirajo na dva načina. Počasi se začnejo zapirati v svojo izoliranost, ali pa postanejo agresivni. Obe reakciji hromi in manjša njihove socialne sposobnosti. Pri iskanju kontaktov postajajo vse bolj boječi, zaradi tega netaktni in nerodni,<sup>82</sup> razočaranja pa jih pogosto pripeljejo do agresivnega ali celo nasilnega obnašanja, kar jih postavi v začarani krog, saj prav tako obnašanje povzroča še dodatno nepriljubljenost.

---

<sup>81</sup> Primerjava s sošolci jim daje samozavest, iz katere sklepajo: "Če to lahko rešijo sošolci, potem morem tudi jaz".

<sup>82</sup> Po navadi postavljajo nepomembna, zelo splošna vprašanja in dajejo pripombe, ki vrstnike ne zanimajo in jih ne nagovorijo, saj vrstniki oblikujejo svoj življenjski prostor brez "izvrženih". Nepriljubljeni otroci ne morejo stopiti v stik z "igralci", zato so vse njihove pripombe izven konteksta ter kot take nepotrebne ali celo moteče. (Prim.: Mietzel 1997, 216.)

Nepriljubljenost v šolskem obdobju, ko si otroci prav posebej oblikujejo svoje odnose do vrstnikov in s tem svojo socialno držo, ima lahko tudi tragične posledice. Mnoge raziskave potrjujejo, da je zapuščanje šole, ki pogosto pripelje preko splošnega brezbriznega in apatičnega vsesplošnega obnašanja do kriminala, v večini primerov povezano prav z nepriljubljenostjo v šoli. (*Prim.: Mietzel 1997, 211.*)

Če nepriljubljenost posameznih otrok pravočasno odkrijemo, - vsaj pred desetim letom - jo v veliki meri lahko "ozdravimo". Otroci namreč velikokrat sami ne vedo natančno, zakaj so oni nepriljubljeni, drugi pa priljubljeni. Če menijo, da morebiti zaradi slabega zunanjšega izgleda, slabega družinskega ozadja ali česa podobnega, se hitro "pomirijo" s prepričanjem, da se iz tega položaja ne bodo mogli nikoli več izkoptati.

Pri tem lahko pomaga že preprosta učiteljeva pripomba, seveda ne pred vrstniki, da je v največji meri odvisno od otroka samega in njegovega obnašanja do drugih, ali bo priljubljen ali ne. Čim boljši bo on do drugih, tem boljši bodo drugi do njega. Toda, če želi biti do svojih vrstnikov dober in jim pomagati, mora "vedeti", kaj oni od njega pričakujejo. Mora se vživljati v njihovo vlogo. Empatija, nosilna "bilka" priljubljenosti, je vrednota, ki se vsaj v prvi polovici šolskega obdobja še lahko "privzgoji".<sup>83</sup>

Pri nepriljubljenih otrocih lahko v osebnih pogovorih in spodbujevalni prisotnosti prav tako odkrijemo sposobnosti, ki v socialnem okolju krepijo njihov socialni položaj in otrokom pomagajo iz osamljenosti.

#### 2.4.2.2 Stopnje prijateljstva

Prvi otrokovi prijatelji so igrače. Z njimi komunicira kot s prijatelji. Potem se otrok hitro spoprijatelji z vrstniki, ki živijo v neposredni sosesčini in, s katerimi se igra.

Prva šolska prijateljstva so pogosto povezana s skupnimi interesi. Boljši prijatelji so tisti, s katerimi - predvsem v igri - otroci bolje harmonirajo. V trenutku, ko v igrivi harmoniji pride do konflikta, je konec prijateljstva. Gre za izrazito enosmerno pojmovanje prijateljstva. Prijatelj mora ustrezati otrokovim interesom.

Že med šestim in osmim letom otroci ugotovijo, da si prijatelji lahko med seboj tudi pomagajo in, da se za določena pravila "prijateljskega" obnašanja lahko dogovorijo. To prijateljstvo je še zelo pragmatično in temelji na "daj-dam" principu. (*Prim.: Mietzel 1997, 219.*)

Otroci presegajo stopnjo pragmatičnega prijateljstva, ko odkrivajo pomen zaupanja. Ko otroci kake stvari ne želijo povedati vsem, ampak le nekaterim, ti postajajo njihovi "zaupni" prijatelji. Tudi ta prijateljstva so še sorazmerno kratka in spremenljiva.<sup>84</sup> Vsak prepir lahko tako prijateljstvo prekine, vendar se nato taki "sovražniki" pogosto spravijo in ponovno postanejo prijatelji. Ta stopnja prijateljstva je že sorazmerno zahtevna in na visoki stopnji, saj vključuje precejšnjo mero zaupanja, pa tudi odkrivanja pomena odpuščanja in "pozabljanja". Zato je to prijateljstvo pomemben učni proces za soočanje z različnimi konfliktnimi situacijami.

V šolskem obdobju se otroci po pravilu odločajo za prijatelje, s katerimi so si kar najbolj podobni. Tisto, kar je skupno, v tem primeru povezuje. Gre namreč za izzive, v katerih se otroci pogosto počutijo negotove. Prepričani so, da jih lahko razume le nekdo, ki je v

---

<sup>83</sup> Dober vzgojni proces, ki spodbuja empatično čutenje in obnašanje, je igra. V ta proces seveda ni dobro vključiti le "nepriljubljene" otroke, ampak oboje. Nepriljubljene otroke pa na pravila igre in socialnega obnašanja v predhodnih osebnih pogovorih posebej pripravimo. (*Prim.: Mietzel 1997, 218-219.*)

<sup>84</sup> Nekateri jim pravijo "vremenska prijateljstva", saj se hitro spreminjajo. (*Prim.: Mietzel 1997, 220.*)

podobnem položaju.<sup>85</sup> Otroci, ki so si med seboj podobni – ne le po zunanosti, ampak predvsem po socialni vlogi in sposobnostih, se v podobnih okoliščinah bolje in hitreje razumejo ter postajajo tudi sicer prijatelji.

Prevelika podobnost, predvsem na področju sposobnosti, lahko otrokom postane tudi dolgočasna. Tako pogosto le iščejo tudi prijatelje, ki imajo kako drugo sposobnost. Različne sposobnosti – če ni preveč razhajanja – se med seboj dopolnjujejo in ustvarjajo bolj pestro in ustvarjalno prijateljsko harmonijo, po drugi strani pa prav taki prijatelji drug drugemu krepijo samozavest.<sup>86</sup>

### 2.4.3 PSIHOLOGIJA MORALNE VZGOJE

Temeljno moralno držo otrokom oblikujejo starši, najprej s svojim načinom moralnega presojanja in življenja, delno pa tudi z nasveti. Tradicija ima pri tem odločilni pomen. To ne pomeni, da otroci tradicijo enostavno podedujejo in jo nato posnemajo, ampak, da tradicija vpliva na njihovo moralno držo in njihove moralne odločitve.

Poleg tega vpliva na moralno držo okolje, pogosto tudi naključna doživetja in izzivi moralnega odločanja, nemalo pa tudi neposredna moralna vzgoja s strani drugih vzgojiteljev in tudi vrstnikov.

#### 2.4.3.1 Od zunanjih do avtonomnih moralnih usmeritev

Otrok je še precej daleč v šolsko obdobje prepričan, da so pravila, ki jih postavljajo in zapovedujejo, absolutno veljavna in nespremenljiva. Tako se ravna izključno po pravilih "zunanje" morale.

Šele v desetem in enajstem letu, proti koncu šolske dobe torej, otroci ugotavljajo, da se določena pravila lahko tudi spremenijo, če se s tem "vsi" strinjajo. Tako si počasi oblikujejo "avtonomno" moralno. (*Prim.: Mietzel 1997, 223.*)

#### 2.4.3.2 Od presojanja posledic do presojanja namenov

Na začetku šolske dobe je večina otrok še vedno prepričanih, da je slabo dejanje s večjimi posledicami ne glede na namen težji moralni prekršek kot dejanje z manjšimi posledicami.<sup>87</sup> Proti desetemu letu pa že vse večji pomen dobivajo nameni, ki približno z dvanajstimi leti igrajo odločilno vlogo moralnega presojanja. (*Prim.: Mietzel 1997 /Band 1/, 223.*)

S pogovorom in ciljno moralno vzgojo lahko otroke sicer tudi prej "pripeljemo" do drugačnega prepričanja, svoj notranji odločilni korak pa bodo kljub temu naredili šele proti koncu šolske dobe.

---

<sup>85</sup> Če je kakega otroka npr. strah pred šolsko nalogo, potem ve, da od učiteljice ali staršev ne more pričakovati podpore, saj živijo tako drugačno življenje, da njegove stiske ne morejo razumeti. Zato se bo ta otrok prej obrnil na sošolca, ki je v podobnem položaju. Pri tem bo iskal čim bolj sebi podobnega, saj je ravno on v njem najbolj sorodnem položaju in se bosta najbolje razumela ter si med seboj skušala podpirati in pomagati. (*Prim.: Mietzel 1997, 221.*)

<sup>86</sup> Šolar, ki je na nekaterih področjih sposobnejši, pogosto išče prijatelja, ki je v splošnih merilih približno enako sposoben in ima podoben socialni položaj, vendar je sposobnejši na drugi področjih. Tako se lahko dva sošolca prijatelja med seboj dopolnjujeta in krepija, obenem pa nekatere probleme lahko bolje prenašata ali rešujeta skupno (*Prim.: Mietzel 1997, 221.*)

<sup>87</sup> Če otrok po nesreči razbije deset kozarcev, je za otroke na začetku šolskega obdobja težji moralni prekršek, kot če nekdo namerno razbije en kozarec - ker je škoda večja (*Prim.: Mietzel 1997 /Band 1/, 223.*)

### 2.4.3.3 Razlikovanje med konvencionalnimi in moralnimi pravili

Čeprav si otroci predvsem proti koncu šolske dobe že oblikujejo avtonomno moralno držo, se še vedno odločajo predvsem po moralnih "pravilih". Kot zgoraj omenjeno, so od začetka vsa moralna pravila, ki jih posredujejo odrasli, nespremenljiva. Pozneje spoznavajo, da pravila lahko sestavljajo tudi sami in, da jih je mogoče tudi spreminjati. Prav v procesu teh dejavnosti ugotavljajo, da določena pravila veljajo, se ne "smejo" spreminjati, tudi če bi se vsi strinjali. Tako ugotavljajo razliko med konvencionalnimi pravili, ki se lahko spremenijo, če zaradi tega nihče neposredno ni prizadet. Pravila, pri katerih bi bil kdo neposredno prizadet in bi moral zaradi tega trpeti, se pravi moralna pravila, se ne smejo spreminjati.<sup>88</sup> Moralna pravila so močnejša od svojevoljnega dogovarjanja skupine posameznikov.

## 2.5 OBDOBJA MLADOSTNIŠKEGA ODRAŠČANJA

- Telesne spremembe - ponovno hitra rast - starostno zelo različno.
- Markantne značilnosti so vse bolj zamegljene, pa tudi časovna razlika med posamezniki je pogosto zelo velika. (*Prim.: Mietzel 1997 /Band 1/, 235.*)

### 2.5.1 PROCES INDIVIDUALIZACIJE

Ko razmišljamo o odnosu mladega človeka do sveta odraslih, predvsem do staršev, potem seveda ni najbolj pomembno, kako ta konflikt vidimo odrasli, ampak kako ga vidi mladostnik sam.<sup>89</sup> Gre za poskus, da bi odkrili mladostnikov pogled na njegov življenjski prostor. Pri vživljanju v mladostnika moramo biti dovolj odprti in senzibilni, da bomo lahko njegov način doživljanja sebe in sveta resnično odkrivali, čeprav z odraslimi očmi. Če ne bomo že vnaprej vnašali svojih interpretacij in svojih rešitev, nas odraslost ne bo motila. Nasprotno, prej nam bo v pomoč, saj z vživljanjem v mladostnika sebe ne bomo izničili. Prav doživljanje mladostnika kot drugačnega nas bo spodbujala, da ga poskušamo sprejeti, razumeti in mu svetovati. Če oz. ker ga bomo razumeli, bomo z rešitvami znali počakati, da se bo - ob naši pomoči - do njih lahko sam dokopal. Le tako jih bo lahko sprejel za svoje.

Prav vživljanje v mladostnika nas bo približalo spoznanju, da gre dejansko za neprimerno globlji konflikt in da so porušeni odnosi do »vzgojiteljev« rezultat globljega dogajanja v mladem človeku in posledica konflikta, ki ga ima mlad človek najprej sam s seboj. Gre za proces individualizacije, ki predvsem v mladosti povzroča veliko napetost na eni strani med željo po samostojnosti, na drugi pa po pripadnosti.<sup>90</sup> Čeprav nas ta napetost spremlja celo življenje in jo v procesu individualizacije večinoma tudi uspešno rešujemo, se mladostnik na podlagi osebnih izkušenj navadno v dobi adolescence ali najpozneje v poadolesceni dobi dokoplje do prepričanja, da ni "on" merilo vsega dogajanja v svetu ter da je v življenju treba upoštevati tudi "drugega". (*Prim.: Kegan 1991, 150, 152.*) Individualizacija, ki je življenjski proces, dokončno preseže napetost med "samostojnostjo in pripadnostjo" in s tem vse vrste konfliktov v spoznanju, da sem najbolj samostojen takrat, ko najbolj pripadam (ko se najbolj podarjam) sočloveku in Bogu.

---

<sup>88</sup> Otroci vedo, da se pravilo "ne kradi" ne sme spreminjati tudi, če bi se s tem vsi strinjali. (*Prim.: Mietzel 1997 /Band 1/, 226.*)

<sup>89</sup> Gre za poskus, da mladostnikova doživetja "razumemo tako, kot jih on doživi". (*Prim.: Kegan 1991, 13.*)

<sup>90</sup> Mladostnik želi po eni strani čim prej zaživeti samostojno in drugače od drugih, po drugi strani pa intenzivno hrepeni po sočloveku in se nanj navezuje ter želi nekam spadati in nekomu (skupini) pripadati. (*Prim.: Kegan 1991, 149 – 150.*)

Čeprav gre za čisto preprosto "resnico življenja", gre vendarle za dramo, ki jo vsak človek doživlja enkratno in neponovljivo. Nihče je ne more zaigrati namesto mene, nihče me ne more naučiti igrati. Lahko pa igra skupaj z menoj vsak, ki me sprejema za režiserja. Tako mladostnik.

Bolj kot nauke in nasvete potrebuje mladina sopotnike, ki so se pripravljene spustiti v "igro" z njimi.

Od začetka sicer niso zadovoljni samo z režiranjem, ampak želijo biti tudi glavni igralci. Toda ob odraščanju vse bolj prepuščajo glavne vloge drugim, da bi končno celo režijo svojega življenja zaupali sočloveku (in Bogu) in se tako tudi dokončno individualizirali.

Ker je proces individualizacije najbolj konflikten v obdobju odraščanja, in da bomo današnjim mladim ljudem boljši sopotniki, pogledimo, kako ta proces poteka in kaj lahko storimo.

Mladostniško odraščanje ima več stopenj. Vsaka ima svoje značilnosti in zakonitosti. Res pa je, da kljub sorazmerno nazornim karakteristikam posameznih stopenj odraščanja lahko le te nastopijo zelo različno - tako glede na čas kakor tudi na intenzivnost izražanja.

Znano je, da se mladostniška znamenja pojavijo pri fantih nekoliko pozneje kot pri dekletih. Toda tudi pri istem spolu prihaja celo do večletnih časovnih razlik. (*Prim.: Baacke 1983, 71; Mitschka 1993, 12.*)

V primerjavi s preteklostjo, ki mladostniškega odraščanja v smislu kriznega in konfliktnega obdobja skoraj ni poznala, saj so tovrstno problematiko redno obvladovali in reševali z raznimi iniciativnimi elementi, je danes obdobje odraščanja vsesplošno priznано in sprejeto - s strani odraščajočih in odraslih - kot eno najpomembnejših, najbolj intenzivnih in tudi sorazmerno dolgih obdobjev človekovega življenja.<sup>91</sup>

## 2.5.2 STOPNJE MLADOSTNIŠKEGA ODRAŠČANJA

### 2.5.2.1 Predpuberteta

Kljub nekaterim telesnim spremembam otroci predpubertete ne doživljajo konfliktno. Zaradi prvih občutkov negotovosti, ki jih povzročajo telesne spremembe, se otroci na trenutke "prilizujejo" staršem ali vzgojiteljem in naznanjajo svoje "slovo". Prav želja po priljubljenosti pri starših in vzgojiteljih sporoča, kako se je v njihovi notranjosti začelo nekaj podirati in trgati, kako se izogibljejo konfliktu, ki prihaja. (*Prim.: Baacke 1983, 124.*) Njihovi primarni odnosi niso več tako trdni in naravni, a jih z nostalgичnim prilizovanjem želijo podaljšati in izsiliti.

Oboji, starši (vzgojitelji) in otroci "čutijo", da se bo to "ljubezensko razmerje" kmalu končalo. Vendar naj imajo pri "poslavljanju" iniciativo otroci.<sup>92</sup>

Otroci se pričenjajo povezovati v skupinice, ki so ločene po spolih in v katerih veljajo "vedno strožja" pravila. (*Prim.: Mitschka 1993, 21.*) Navadno se ti procesi sprožijo v

---

<sup>91</sup> O mladini kot o posebnem obdobju odraščanja se govori šele slabih sto let. Prej se je s tem mislilo na "mlade generacije", ki so bile tudi pogosto v konfliktih s starejšimi, čeprav od njih niso bile tako odvisne, kot danes. (*Prim.: Weiss 1991, 119.*)

<sup>92</sup> Ni priporočljivo niti izsiljevati niti prehitovati časa. Če otroka silimo, naj si počasi išče druge sogovornike, potem bo svojo notranjo potrebo in nagnjenost prekril z zunanjo, tujo nujnostjo, kar mu tudi na ravni generacijskih odnosov ne bo prineslo uspehov.

Tudi žalovati ne smemo za "izgubljenim otrokom", saj bi to zaviralo otrokovo sekundarno socializacijo, pogosto pa v takih primerih pride do medsebojnega izkoriščanja in izsiljevanja.

enajstem, dvanajstem in (pri fantih) trinajstem letu, v ekstremnih primerih pa se lahko to zgodi pri dekletih tudi že pred desetim letom življenja. (Prim.: Mitschka 1993, 10, 17, 21.)

Tako za starše kot za druge vzgojitelje so to znamenja, da se na vzgojnem področju začneja "drugi polčas".

#### 2.5.2.2 Puberteta

- Sposobnost razmnoževanja – telesni vidik.

Z izrazom "mladina" navadno označujemo predvsem mladostnike v puberteti. Ti so najbolj "konfliktna" bitja. Telesne spremembe potegnejo za seboj tudi duševne, kar povzroča določeno "zmešnjavo" v mladostnikovi zavesti. (Prim.: Ries 1992, 542; Preuschoff 1994, 15 - 16.)

Dejansko se človek šele na tej stopnji resnično poslavlja od otroštva. Ker gre pogosto za enkratno in dokaj intenzivno "spoznanje", mnogi primerjajo puberteto z "drugim rojstvom". (Prim.: Preuschoff 1994, 15.) Ob razmišljanju o samem sebi in ob spraševanju, "kdo pravzaprav sem", mladostnik tako močno zahrepeni po eni strani po drugačnosti in samostojnosti, po drugi strani pa po "pripadnosti" in "navazanosti" (v tem je konflikt), da ga to hrepenenje spremeni v "novega" človeka.<sup>93</sup>

To "krizno in konfliktno" obdobje seveda traja več let. Po današnjih civilizacijskih in kulturnih normah veljajo za pubertetnike mladostniki med 12. oz. 13. in 16. oz. 17. letom življenja.<sup>94</sup>

#### 2.5.2.3 Adolescenca

- Moratorij – premišljanje.

Z vidika konfliktnosti je adolescenca pomembna zato, ker odrasli pogosto mislimo, da je s prenehanjem telesnega spreminjanja mladostniško krizno obdobje končano. Zato včasih postajamo nestrpni, grobi ali celo agresivni do mladostnikov, saj si mislimo, da bi "končno" morali postati nekoliko bolj "zreli".

Adolescenca je kot posebno obdobje značilna prav po tem, da mladostniki po končanem telesnem spreminjanju potrebujejo še precej časa (leto do dve), da svoje spremembe duševno, predvsem emocionalno prebavijo, sprejmejo in se nato "kot novi ljudje" začnejo spoprijemati z zakonitostmi in načini sekundarne socializacije.<sup>95</sup>

Pozna adolescenca je obdobje »prebavljanja« dogodkov in doživetij iz zgodnje adolescence. Obdobje hitrih telesnih in duševnih sprememb je v večini primerov mimo, večino življenjskih izzivov in problemov so do tega obdobja mladostniki že doživeli, z mnogimi pa se še niso sprijaznili. To je obdobje podoživljanja in reflektiranja, zato pa tudi obdobje formiranja in notranjih individualizacijskih prizadevanj. Do življenjskih odločitev se v tem obdobju mladostniki dokopljejo neprimerno težje kot prej, zato so pa njihovi pogledi veliko bolj stalni in dejansko formativni.

---

<sup>93</sup> Pubertetniki poudarjajo svojo samostojnost skoraj izključno v razmerju do starejših. (Prim.: Mitchel 1992, 23.)

<sup>94</sup> V teh življenjskih letih je puberteta kot "krizno" in "konfliktno" obdobje najbolj intenzivna. Lahko se pa celo pri dekletih podaljša tja do 18., pri fantih pa celo do 20. leta. Tu seveda ne gre le za »telesne spremembe«, ampak tudi za preprosto telesno rast, ki daje mladostniku občutek hitrega telesnega spreminjanja. (Prim.: Preuschoff 1994, 19; Baacke 1983, 21-22.)

<sup>95</sup> Pri adolescenci gre prav za vprašanje, "kako se bo v prihodnje mladostnik soočal s svojimi notranjimi spremembami in svetom okrog njega, ter kako bo prišel do uravnovešene napetosti med spremenljivimi in nespremenljivimi stvarmi v življenju". (Baacke 1983, 84)

Zahtevnost vzgojnih procesov je pogosto povzročena s ciničnim in arogantnim obnašanjem in izražanjem, ki neredko izvira v njihovem vsaj občasnem skepticizmu.

Na poti svojega »prvega« odraščanja so mnogi mladostniki doživeli celo vrsto neuspehov. Ker niso bili kos svojim problemom, so se »naučili« vse dodatne informacije sprejemati z velikim dvomom in skeptičnostjo.<sup>96</sup> Velikokrat jih je strah pred prihodnostjo.

Ker so tudi v tem obdobju mladi kognitivno in čustveno izredno »močni«, je vzgoja še toliko bolj zahtevna. V tem obdobju lahko najbolj začutimo, kako inteligentnost oplaja in hrani njihov skepticizem, če pa okoliščine njihove inteligentne sposobnosti »cepijo« s strahom, kaj hitro prerastejo v težko prebavljive cinike.

Skepticizem in nihilizem sta še posebno značilna za mladino, ki živi v nihilističnem okolju, (*Prim.: Mitchel 1992, 168.*) kar je gotovo karakteristično tudi za slovenski življenjski prostor. Toda kljub vsemu mladostnik v tem obdobju »želi« verovati. Večina mladostnikov se v obdobju pozne adolescence »bori« z različnimi obrazy nevere. Ne glede na to, ali gre pri njem za »kronično«, »prehodno« ali »reflektivno« nevero, želi mladostnik svoj dvom, v katerem se počuti nemočnega, nesprejetega in, kar je najbolj pomembno, neindividualiziranega, premagati in se »sprostiti« v veri, zaupanju in sprejetosti. (*Prim.: Mitchel 1992, 166-167.*) Prvi občutek, da gre tu za tako imenovano »negativno mladino«, je varljiv in vzgojitelji, ki se s tem sprijaznijo, v temeljih odpovedo. V trenutkih najbolj cinične negativnosti za mladostnika »nič ni bolj pomembno, kot srečanje s pristnim primerom zdrave identitete, se pravi s primerom odrasle in moralno odgovorne osebe, ki se pogumno spoprijema z življenjskimi problemi, še posebno s socialnimi zahtevami«. (*Prim.: Mitchel 1992, 120.*)

Pozni adolescent bo hitro sit »znanstvenega« reševanja življenjskih problemov in vprašanj, če se bo srečal s konkretnim alternativnim primerom. Življenje iz vere in zaupanja, ki presega tudi od njega tako opevano znanost in kognicijo, je v večini primerov njegova življenjska perspektiva in jo bo začel uresničevati prej, kot se bo s tem intelektualno sprijaznil.

Zaradi odvisnosti, negotovosti in mnogih občutkov neuspešnega reševanja življenjskih problemov se mnogi mladostniki tudi še v obdobju pozne adolescence raje identificirajo z negativnimi, arogantnimi in ciničnimi, ter etično in moralno neuspešnimi liki kot s pozitivnimi. Tako mnogi »želijo« še nekaj časa »uživati« v mazohističnem trpinčenju lastne ujetosti v okove pretiranih zgolj intelektualnih in znanstvenih pogledov na svet in življenje.<sup>97</sup>

#### 2.5.2.4 Poadolescenca

Tako v odnosu do družine kot tudi do šole in Cerkve pomeni poadolescenca določeno novost, saj se je nekoliko bolj množično pojavila šele v zadnjem desetletju, in sicer kot posledica višanja izobrazbene ravni. (*Prim.: Weiss 1991, 121*) S podaljševanjem izobraževanja je vse več ljudi, ki so telesno in duševno "odrasli", dejansko pa v mnogih stvareh še naprej odvisni od odraslih, pogosto tudi od svojih staršev. Doma morajo še vedno "poslušati" in "ubogati", v "šoli" se morajo še naprej "zastonj" dokazovati, Cerkev jih v svojih pastoralnih postopkih pogosto uvršča med pubertetnike, "družba" jim pa sugerira, da jih ne potrebuje.

---

<sup>96</sup> »Skepticizem sprejema dvom in negotovost kot dva legitimna faktorja, kot legitimno dejstvo.« (*Mitchel 1992, 168.*)

<sup>97</sup> Meriški jezikoslovci so ugotovili, da mladostnikom veliko več pomenijo etični, moralni in religiozni izrazi, čeprav jih skoraj ne poznajo in jih v glavnem ne uporabljajo. (*Prim.: Shachtman 1995, 35.*)



V tem obdobju pogosto prihaja do nepotrebnih napetosti in konfliktov, in sicer v obratni logiki kot v predpuberteti. V predpuberteti se vzgojitelji bojijo izgubiti "svoje" otroke, v padolescenci jih lahko sprejmejo samo kot partnerje. Tega se pa izogibljejo.

### 2.5.3 KOGNITIVNE ZNAČILNOSTI IN SPOSOBNOSTI

- Formalno mišljenje. (*Prim.: Mietzel 1997 /Band 1/, 242.*)
- Hipoteze in sklepi. (*Prim.: Mietzel 1997 /Band 1/, 245.*)

Zgodnji adolescenti so intelektualno in kognitivno izredno sposobni. Sami po sebi niso apatični in so le redko »utrjeni«. Apatičnost, malodušje in utrjenost so velikokrat načini njihovega izražanja solidarnosti z odraslimi.

Čeprav se zaradi čustvene raztresenosti težko učijo, jih prav učenje pogosto tudi »umiri« in jim pomaga reševati vsakdanje življenjske izzive in probleme.

Zaradi starševske »posestniške« ljubezni imajo mladostniki malo priložnosti, da bi lahko začutili potrebo po samoodgovornosti. Učenje je eno izmed redkih možnosti dokazovanja, nenazadnje tudi suverenosti in odgovornosti za svoja dejanja. Zato popuščanje in pretirana pomoč s strani odraslih nista dobrodošli. (*Prim.: Mitchel 1992, 202.*)

Mladostniki so bolj dojemljivi za informacijo kot apologetično poučevanje. Vpletanje informacij v njihov življenjski in miselni prostor je v tem obdobju gotovo najbolj primerna učna metoda. Pri tem je neposredni dialog le eden od življenjskih, učnih in vzgojnih prostorov, saj mladostniki sami nato »prebavljajo« prejete informacije na različnih in med seboj dokaj ločenih učnih nivojih.

Najbolj vzgojne so tiste informacije, ki so »ujete« v mladostnikov trenutni motivacijski prostor. Te se bodo hitro razprostrle na sosednja dva učna prostora, kjer jih bo mladostnik »prebavljaj« bodisi tako, da bo imel stalno pred očmi »vzgojitelja«, kakor tudi tam, kjer bo na vzgojitelja »pozabil«, ker ga bodo informacije popolnoma »okupirale«.

Nekaj informacij mladostnik iz različnih vzrokov okarakterizira kot »neuspešna« in jih »predela« šele na podlagi osebnih izkušenj. Te bo hitreje sprejel za svoje, če se bo srečeval z drugimi, lahko tudi nekoliko starejšimi vrstniki, ki o podobnih vprašanih razmišljajo »drugače«.

S pomočjo srečevanja z informacijami, ki so vpete v njihov življenjski prostor, se mladostniki učijo postavljati življenjska vprašanja in iskati nanje življenjske odgovore. Potem jim oboje, spraševanje in odgovarjanje postaja tako pomembno, da se s temi izzivi srečujejo zelo osebno in jih »ponotranjajo« ter tako najprej »notranje«, se pravi v sebi, nato pa še »navzven«, se pravi »komunikativno« artikulirajo.

Notranja in zunanja artikulacija življenjskih vprašanj in odgovorov je izredno zahteven in »usoden« proces, ki ga mladostniki pred 14. letom v obliki, ki jim življenja ne le »zakomplicira«, ampak ga jim v perspektivi tudi »omogoča«, komaj dobro »zaznajo«. Generacije, ki se »nahajajo« v 17. in 18. letu življenja, so sposobne trajneje oblikovati in artikulirati tako življenjska vprašanja in tudi odgovore. Predvsem pa so sposobne bolj zavestnega in samostojnega presojanja in odločanja.

### 2.5.4 EMOCIONALNE ZNAČILNOSTI MLADOSTNIŠTVA

Ti mladostniki sicer veliko razmišljajo o življenjskih vprašanih, vendar kljub temu, da je v njihovih očeh vsak tozadevni odgovor »dokončen«, svoje odločitve hitro spreminjajo. Pri realnem razmišljanju se pogosto izmikajo nevarnostim in posledicam. Vedno se zatekajo v »izjemne« okoliščine in so prepričani, da se »kaj takega« njim ne bo zgodilo. (*Prim.: Mitchel 1992, 33 - 34.*) Tako samoopravičevanje pri zgodnjih adolescentih ni zavestno, ampak veliko

bolj podzavestno skrivanje pred realnostjo, ki je ne želijo sprejeti v takšni obliki, kot ta resnično je. (*Prim.: Mitchel 1992, 115.*) V tem pogledu so nagnjeni k selekcioniranju zgodovinskega spomina in izkušenj. Njihovo emocionalno čutenje je lahko tako močno, da tudi na kognitivni ravni povzroča »slepe lise«. Neprijetne razsežnosti in posledice splošno znanih zakonitosti mladostnik »pozabi« in nanje pri nadaljnjem odločanju ne računa, dokler se ne »zgodijo« prav njemu. Njihova notranja drža je »mešanica med heroično pokončnostjo in otroško naivnostjo«. (*Prim.: Mitchel 1992, 43.*)

Kljub temu, da formalno vse negativnosti zavračajo, se pogosto navezujejo na negativne in cinično arogantne idole in jih v marsičem tudi posnemajo. Ti jih nagovorijo predvsem zato, ker se z njimi lažje identificirajo. Identificiranje s pozitivnimi liki je zanje v tem obdobju še preveč zahtevno in nedosegljivo. Hkrati pa občudujejo ljudi, ki si prizadevajo za drugačno ravnanje. Zato imajo radi »voditelje« s pozitivnim pogledom na življenje. Pozitivni, konkretni, samozavestni in socialno solidarni, se pravi razumevajoči liki lahko adolescentom najbolj pomagajo na poti do solidne identitete. (*Prim.: Mitchel 1992, 12.*)

Zgodnji adolescenti prav tako radi razmišljajo in se pogovarjajo o moralnih in socialnih vprašanjih. Taki pogovori velikokrat ostanejo navidezno nedorečeni, vendar so kljub temu nujno potrebni. Zadovoljili jih bodo predvsem tisti odgovori in pogledi, ki bodo drugačni od njihovega na zunaj izraženega prepričanja. (*Prim.: Mitchel 1992, 115.*)

Lov za pozitivnimi liki se ujema tudi z njihovim begom pred sedanjostjo in vsesplošno usmerjenostjo v prihodnost. Zanje je izhodišče vseh problemov preteklost, rešitev pa v drugačni prihodnosti. Oni bi »vse rešili«, vendar tako, da bi spremenili »druge«, izredno težko pa razmišljajo o sebi, še težje seveda sebe »spreminjajo«. (*Prim.: Mitchel 1992, 43.*)

## 2.5.5 PARTNERSTVO IN SPOLNOST

Otroci se že sorazmerno zgodaj doživljajo in sprejemajo kot spolna bitja. V otroških letih je spolnost bolj predmet zanimanja kot način življenja. Otroci se doživljajo in izražajo kot spolna bitja skoraj izključno skozi vživljanje v posamezne vloge in s pomočjo utečenih navad - od tipičnega moškega oziroma ženskega oblačenja do moških in ženskih del. Te razlike so v mnogih sodobnih civilizacijah vse bolj zamegljene.

Neprimerno bolj aktivno se začnejo ukvarjati predvsem s svojo spolnostjo mladostniki. Pri tem je pomembno pripomniti, da središče spolnosti ni telesno odraščanje, ampak predvsem mentalni, tako kognitivni kot emocionalni razvoj človeka. (*Prim.: Mietzel 1997 /Band 1/, 256-257.*)

### 2.5.5.1 Preseganje restriktivnega in permisivnega pristopa

Različna družbena okolja dojemajo in ocenjujejo spolno obnašanje zelo različno. Skoraj vse družbe pa težijo k urejenemu spolnemu življenju.

Nekatere družbe spolno življenje spodbujajo. To je značilno zlasti za okolja, ki se ravnavajo po načelih in običajih takoimenovanih naravnih religij. Tam je spolno življenje tesno povezano z rodovitnostjo in rodnostjo.

Sorazmerno veliko skupino predstavljajo družbe, ki spolno življenje pojmujejo kot preprost biološki pojav in ga niti ne omejujejo niti posebej ne spodbujajo. Te permisivne družbe večino načinov spolnega življenja dopuščajo in tudi tovrstno vzgojo prepuščajo naravnemu toku in zadovoljevanju naravnih potreb. Kot "problem", tako etični kot družbeni zasledujejo le posledice spolnega življenja.

Predvsem tradicionalna krščanska okolja spadajo med restriktivne družbe, ki spolno življenje v nekaterih pogledih omejujejo. Zlasti onanija in masturbacija v mnogih okoljih tudi danes veljata za "prepovedani" dejanji.<sup>98</sup>

Mešanica restriktivnega in permisivnega ali celo spodbujevalnega spolnega življenja je znana pri mnogih sektah.

Sodobna civilizacijska vzgoja, ki je vsekakor sad krščanskega pojmovanja človeka, v veliki meri presega razdvojenost med restriktivnim in permisivnim pogledom na spolnost. Krščanska antropologija vidi človeka kot celostno, se pravi tudi spolno bitje. V tem pogledu je spolnost ena najbolj pomembnih vrednot, ki pa se lahko uresniči le ob upoštevanju tudi mnogih drugih vrednot in življenjskih področij. Res pa je, da se tudi sodobna civilizacija srečuje z mnogimi izzivi in primeri tako enih kot drugih vrst nasilja. Znana seksualna revolucija je sicer spremenila pojmovanje spolnosti, nikakor pa ne moremo trditi, da po njej ljudje vprašanje spolnosti rešujejo bistveno bolj človeško in civilizacijsko. (*Prim.: Mietzel 1997 /Band 1/, 262.*) Predvsem medijsko tržišče postavlja mlade ljudi pod pritisk, ki po eni strani povzroča bolezensko razvratnost, po drugi pa tudi depresijo in celo impotentnost, saj celo mnogi mladi psihološkega povpraševanja in dokazovanja, ki jih producira tržišče, ne dohajajo.

Perspektiva in preseganja vzgojnih konfliktov na področju spolnosti, ki bo še dolgo "nikoli dokončani proces" je v odgovornem in partnerskem spolnem življenju.

#### 2.5.5.2 Predstopnje zrele spolnosti

Prve spolne izkušnje si večina fantov in tudi veliko deklet pridobi v spolnih aktivnostih samih s seboj, s takoimenovanim samozadovoljevanjem. Z vidika razvojne psihologije je to seveda le ena od stopnic na poti k zreli spolnosti.

Na tej poti mnogi fantje in dekleta začutijo simpatijo in tudi spolno nagnjenje do istospolnih partnerjev in partnerk. Tudi homoseksualnost in lezbištvo spadata kot prehodni obdobji med "naravne" pojave v času mladostniškega odraščanja. (*Prim.: Mietzel 1997 /Band 1/, 267-169.*) Daljša istospolna nagnjenja pa so pogosto pogojena tudi z nečloveško vzgojo in spolnimi zlorabami s strani staršev v otroškem obdobju. Določen procent moških in žensk pa je tudi brez posebnih zunanjih dejavnikov bi-spolno ali tudi istospolno naravnanih. (*Prim.: Mietzel 1997 /Band 1/, 268.*)

#### 2.5.5.3 Odgovorna spolnost

Telesna zrelost je le eden od predpogojev za zrelo spolno življenje. O zreli spolnosti lahko govorimo šele takrat, ko postane sad konkretnega odnosa. Pri zreli spolnosti se motivacija za spolno aktivnost ne vrta v krogu iskanja lastnega užitka in zadovoljstva, ampak je izzvana in usmerjena v partnerju oziroma partnerki.<sup>99</sup> Nezrela spolnost pa se zanima predvsem za lastno srečo in užitek.

Na poti dozorevanja doživljajo spolnost fantje in dekleta dokaj različno. Mnoga dekleta so spolno bolj zadržana od svojih partnerjev in postavljajo ljubezen, sprejetost, zavarovanost in druge vidike izražanja odnosa pred spolnost. Pri moških je spolna aktivnost pogosto znamenje potrebe po dokazovanju svoje moškosti in suverenosti. Zanj je dolgo časa v ospredju bolj lastni užitek in izražanje moči, včasih tudi agresivnosti, kot pa odgovorni

---

<sup>98</sup> Posebno stroge prepovedi so veljale v 16., 17. in tudi še v 18. stoletju. Ker je onanija bolj pogosta od masturbacije, so tedanji "vzgojitelji" iznašli celo vrsto mučeniških naprav, ki so ta "nesramna" dejanja zatirala. (*Prim.: Mietzel 1997 /Band 1/, 259-262.*)

<sup>99</sup> "Osrečevanje partnerja je pred lastnim osrečevanjem". (*Prim.: Mietzel 1997 /Band 1/, 264.*)

partnerski ljubezenski odnos. Ženska želi biti najprej ljubljena in šele nato spolno osrečena, pri moškem pa je vrednostna lestvica pogosto obratna.<sup>100</sup> Vsekakor je za odgovorno spolnost potreben dolg partnerskovzgojni proces.

## 2.6 RAZVOJNA PSIHOLOGIJA ODRASLIH

Razvojna psihologija se ukvarja s spremembami v življenju, ki traja od spočetja do smrti. (Prim.: Mietzel 1997 /Band 2/, 14.)

Človeštvo postaja vse starejše, saj je po eni strani vse višja življenjska doba, po drugi strani pa so predvsem v industrijsko in ekonomsko razvitem svetu družine vse manj številne.<sup>101</sup> Te spremembe vplivajo tako na psihologijo otrok kot odraslih. Ob tem vse bolj postaja pomembna tudi razvojna psihologija odraslih obdobj. S tem, ko odrasla doba postaja vse daljša, postaja tudi vsem bolj "učeca".

Razvojna psihologija ne poudarja skokovitih sprememb, ampak odkriva prehajanje iz enega v drugo življenjsko obdobje. To velja tudi za prehode iz otroštva v mladostništvo in nato v odrasla obdobja. Tudi v odraslem obdobju prepoznavamo prehode in različne poudarke posameznih obdobj: rano odraslo obdobje (20 - 40), srednje odraslo obdobje (40 - 65) in pozno odraslo obdobje. (Prim.: Mietzel 1997 /Band 2/,19.)

### 2.6.1 SPLOŠNE ZNAČILNOSTI PSIHOLOGIJE ODRASLIH

- Odrasli postajajo vse bolj previdni.
- Polarizacija spolov, ki je najbolj izrazita v rani odrasli dobi, se z leti zblizuje.<sup>102</sup>
- Omejenosti, tudi bolezen in smrt doživljajo odrasli - čim starejši so - kot nekaj bolj normalnega in k življenju pripadajočega. (Prim.: Mietzel 1997 /Band 2/,31.) K temu jim pomaga pogostost takih doživetij, saj jih tako lažje podelijo z drugimi iz svoje generacije. (Prim.: Mietzel 1997 /Band 2/,33.)
- Odrasli se lažje učijo stvari »sprejemati«, saj morajo stalno računati s tako imenovanimi »normiranimi«, se pravi v naprej predvidenimi dogodki (upokojitev, »izguba« otrok etc.).
- V mnogih kulturah so starejši ljudje vse manj priljubljeni in vse bolj odrinjeni na obrobje. (Prim.: Mietzel 1997 /Band 2/,49.)

### 2.6.2 TELESNE SPREMEMBE

- Genetske spremembe:
  - Koža se bolj počasi obnavlja.
  - Mišično tkivo se manjša in pojavlja se maščobno tkivo.
  - Kostna masa se počasi izgublja in postaja vse manj prožna.
  - Lasje postajajo bolj tanki in redki.

---

<sup>100</sup> Zadnja desetletja ta tradicionalna in tudi psihološko razložljiva drža nekoliko spreminja. Na spremembe vpliva več različnih dejavnikov. Po mnogih raziskavah sodeč psihično zahtevno in stresno ozračje vpliva negativno na skladen razvoj spolnosti tako pri ženskah kot pri moških.

<sup>101</sup> Leta 1890 je bilo razmerje med starejšimi (nad 65 let) in otroci (pod 15 let) 1:7 v korist otrok, danes je pa komaj še 1:1. (Prim.: Mietzel 1997 /Band 2/, 12.)

<sup>102</sup> Carl G. Jung:

- Moški: sto hudičev se spremeni v sto angelov.
- Ženske: sto angelov se spremeni v sto hudičev. (Prim.: Mietzel 1997 /Band 2/, 21.)

- Po 45. letu lahko kot normalen pojav začne počasi pešati vid.
- Po 50. letu lahko začne pešati sluh.
- Krvni obtok ni več tako močan kot v mladosti.
- Po 40. letu življenja postaja menstruacija bolj pogosta, sposobnost zanositve se manjša, med 50. in 55. letom pa nastopi »menopavza«, to je obdobje pred zadnjo menstruacijo (»klimakterij« je pavza po prvi menstruaciji).
- Pri moških se začne manjšati produkcija semenčic že po 25. letu in se do 80. leta spusti na ca. 20%.
- Spolno življenje je v veliki meri odvisno tudi od kulturnega pojmovanja. V današnji zahodno evropski kulturi so mnogi ljudje obeh spolov spolno aktivni do visoke starosti.
- Starejši ljudje se bolj počasi in težje prilagajajo klimatskim spremembam in večjim temperaturnim razlikam. (*Prim.: Mietzel 1997 /Band 2/, 58-96.*)
- Starejši ljudje se ponoči bolj pogosto prebujajo (do 21. krat na noč, zato potrebujejo starejši »več« spanja) - pomembno je, da ne spreminjajo ritma spanja - spanje »po delih« ni dobrodošlo. (*Prim.: Mietzel 1997 /Band 2/,98.*)
- Telesne spremembe lahko povzročajo občutek manjvrednosti. (*Prim.: Mietzel 1997 /Band 2/,78.*)
- Človek je telesno (mišično) najbolj sposoben med 20. in 30. letom življenja. Po 30. letu pa je kljub temu najbolj vzdržljiv, saj na podlagi izkušenj zelo dobro lahko razporeja moči, pozna svoje sposobnosti in omejenosti ter harmonizira psihične in telesne sposobnosti.
- Pravila »zdravega« življenja v odrasli dobi:
  - 7 - 8 ur spanja,
  - redni zajtrk,
  - redne športne aktivnosti,
  - skrb za primerno telesno težo (moško +/- 20%, ženske +/- 10% od optimalne teže),
  - hitre in stroge diete niso zdrave,
  - piti največ štiri različne alkoholne pijače,
  - nekadilnost. (*Prim.: Mietzel 1997 /Band 2/,60-66.*)

### 2.6.3 KOGNITIVNE SPOSOBNOSTI

- Delovnanjske in artikulacijske sposobnosti dosežejo višek med 25. in 35. letom, toda pri 60. letih življenja še ne padejo pod povprečje pred 25. letom. Delovnanjske sposobnosti dosežejo višek pred artikulacijskimi in tudi hitreje padajo. (*Prim.: Mietzel 1997 /Band 2/,113.*)
- Modrost (znanje, poštenost /fairness/, prijateljstvo in uravnovešenost) se krepi celo življenje in z leti ne upada. (*Prim.: Mietzel 1997 /Band 2/,119.*)
- Odrasli izbirajo predvsem uporabne informacije, ki jih kar najbolj osmišljajo. (*Prim.: Mietzel 1997 /Band 2/,126.*) Izbiranje informacij in doživetja krojijo trdnost identitete. Za izbiro in predelavo informacij starejši ljudje potrebujejo več časa kot mladi.
- Odrasli se težje učijo pod pritiski strahu in časa. Težko si zapomnijo »nepomembne« stvari. Potrebujejo veliko spodbud, saj jim spodbude dajo največ potrebne gotovosti in

samozavesti. Dobrodošla je »mnemotehnika« učenja. (*Prim.: Mietzel 1997 /Band 2,132-135.*)

- Razlika med učenjem pri starejših in mlajših je le v času. Bistvenih kvalitativnih razlik ni. Za učenje starejši ljudje potrebujejo več truda in volje. Spomin začne »popuščati« šele po 60. letu življenja, vendar najbolj pogosto zaradi pomanjkanja »motivacije«. (*Prim.: Mietzel 1997 /Band 2,144-149.*)

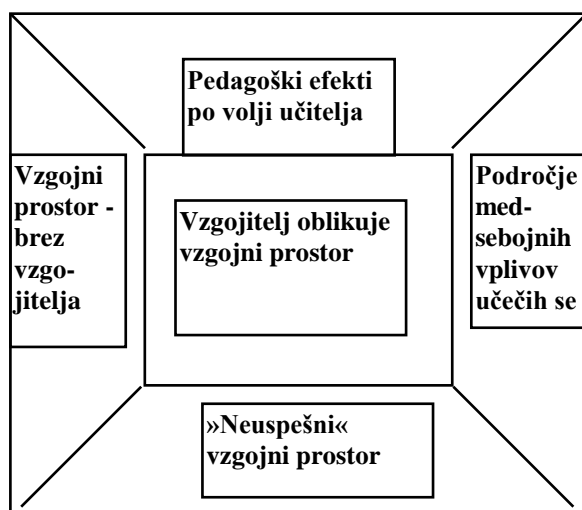
### 3 PSIHOLOGIJA UČNIH PROCESOV

#### 3.1 PRIMARNI IN SEKUNDARNI UČNI IN VZGOJNI PROSTOR

Pedagoška psihologija se ukvarja s pedagoškimi situacijami, ki vključujejo potencialne in dejanske pedagoško relevantne efekte in možnosti sprememb. Pedagoška psihologija raziskuje življenjski, učni in vzgojni prostor ter išče sredstva in možnosti, kako priti do čim boljšega življenjskega, s tem pa tudi učnega, to pomeni, vzgojnega in izobraževalnega prostora. Pedagoška psihologija dosega svoj končni, praktični cilj in namen v izboljšanju učnih okoliščin in pogojev.

Na vzgojo in izobraževanje vpliva »glavni učni prostor«, kjer je neposredno dejaven vzgojitelj, kakor tudi »sekundarni (obrobni) učni prostori«, kjer vzgojitelj ne opravlja neposrednega vzgojnega poslanstva. (Prim.: Weidenmann, Krapp 1993, 7.)

Pedagoška psihologija reflektira, preučuje in »spreminja« odnose, razmerja in soodvisnost med učencem, učiteljem (vzgojiteljem) in učnim prostorom (okoljem) (glej skico 1). Vsa ta vprašanja lahko obravnavamo pod različnimi zornimi koti. Čeprav je v središču edukativne dejavnosti vedno učenec, se lahko - prav zaradi njega - posebno posvetimo tudi poučevanju, učitelju, poučevalnemu ozračju (okolju in psihološko-pedagoškimi dejavniki) itd. (Prim.: Weidenmann, Krapp 1993, 15.)



Skica 1: Središčni in »stranski« vzgojni in učni prostori  
(Prim.: Weidenmann, Krapp 1993, 7.)

Temeljne zakonitosti pedagoške psihologije so: opis stanja, psihološko spoznanje (razlaga), predvidevanje (prognoza).

### 3.2 PSIHOLOŠKI POGLED NA VZGOJNI IN IZOBRAŽEVALNI PROCES

Človek je telesno, duševno, socialno in duhovno bitje. Na vseh omenjenih ravneh je tudi nagovorljiv in vzgojljiv.

Kakor posameznih vzgojnih in izobraževalnih procesov ne moremo ločiti med seboj, tako ne moremo vzgajati le na enem od omenjenih štirih ravni. Obstajajo pa »vzgojna težišča« posameznih ravni. Tako k »telesni vzgoji« ne spada zgolj »vzgoja telesa«, ampak tudi vse »drže« med drugimi učnimi, vzgojnimi in izobraževalnimi procesi.

Duševna raven je močno nagovorjena v umetnosti, ki spodbuja k ustvarjalnosti. Sem spada tudi vzgoja in učenje za obvladovanje številčne, prostorske in splošne »logike merljivosti«, v preseganju le te pa se človek doživlja že kot duhovno bitje.

Kot socialno bitje se človek doživlja predvsem na področju dinamike odnosov.

Na vseh ravneh gre za več vrst in načinov učenja. Poznamo nezavestno ali mehanično, zavestno, aktivno, logično, smiselno in »prisilno« učenje.

Predvsem zavestno in smiselno učenje potrebuje določeno »ogrevanje« in koncentracijo.

Na učenje vpliva življenjski in učni prostor, druge okoliščine (učitelji, motivacija, ...), narava in obseg gradiva in osebnostne značilnosti.

Človek si najhitreje in najbolj zapomni vsebine, ki so ga nagovorile čim bolj celostno, se pravi, po možnosti na vseh štirih bivanjskih ravneh (telesni, duševni, socialni in duhovni). Vsebine, ki so povezane z njegovim emocionalnim svetom, ga že po naravi bolj nagovorijo.

Prav tako si predvsem pri faktografskem učenju bolj zapomni »prve« in »zadnje« vsebinske enote.

Kar nekaj vsebin tudi sorazmerno hitro pozabimo, veliko več pa jih »shranimo« v podzavest. Pri kontinuiranih učnih procesih od začetka pozabljamo hitro, potem pa vse manj in vse počasneje.

Čim bolj urejeno imamo snov v spominu, tem manj pozabljamo.



## 4 EDUKATIVNOST GARDNERJEVE TEORIJE O VEČ INTELIGENCAH

Sodobna psihologija učenja in poučevanja predvideva več načinov. To postaja še posebno aktualno vprašanje, ko gre za poučevanje vsebin, ki nimajo le informativnega karakterja, marveč je njihova vloga v veliki meri formativna. Za sodobnega učitelja ni pomembno le gradivo, ki ga poučuje, marveč tudi prizadevanje, da v učnem procesu veliko pozornosti posveča spoznavanju učencev in sebe. (*Prim.: Hamachek 1997, 1.*)

Mnogi učitelji se pri tem opirajo na Gardnerjevo teorijo o več inteligentnostih,<sup>103</sup> ki poleg njene samo-spoznavne dimenzije omogoča tudi celovitejši pristop k nekaterim humanističnim, družboslovnim in seveda mnogim življenjskim, kulturnim in religijskim temam. K takemu pedagoškemu procesu poleg Gardnerjeve teorije, ki je nekoliko neemocionalna, lahko veliko pripomore tudi upoštevanje čustvene inteligentnosti (intelligence), ki ima svoje korenine zlasti v »samosprejemanju« in »samospoštovanju«. V pretežno krščanski kulturi je bila emocionalna inteligentnost, ki ne nazadnje enega svojih viškov dosega v sposobnosti empatije kot najbolj ustvarjalne ljubezni do bližnjega, neredko zapostavljena. (*Prim.: Goleman 1997, 127.*) Izzivi sodobnega časa nas izzivajo in nam v mnogih primerih tudi omogočajo, da jo »rehabilitiramo«.

Med take vsebine vsekakor spadajo mnoga življenjska vprašanja, ki presegajo faktografski pristop. Pri takih vsebinah ne gre namreč zgolj za posredovanje informacij, do katerih v sodobni komunikacijski družbi v največ primerih morejo priti učenci sami, marveč gre za usposabljanje učencev za kritično izbiranje, vrednotenje, refleksijo in temu primerno aplikacijo informacij v procesu oblikovanja osebnosti. K temu nam v učnem procesu pomagata ozaveščanje in aktivna uporaba različnih poti učenja, ki domujejo na različnih stopnjah zavesti in v različnih inteligentnostnih sposobnostih.

### 4.1 POJEM INTELIGENTNOSTI

Inteligentnost je sposobnost, »čim hitreje in čim bolje reagirati na nove življenjske okoliščine«. (*Prim.: Herber, 1987, 311.*) To pomeni, da hitro in pravilno - tudi glede na smisel - dojamemo, izrazimo in reagiramo na nove okoliščine. Čim bolj in čim hitreje smo sposobni pravilno reagirati na nove okoliščine, tem bolj smo »inteligentni«, tem bolj smo torej sposobni uporabljati »inteligenco« v smislu »inteligentnosti«, se pravi v smislu sposobnosti, ki na podlagi izziva novih okoliščin »hipoma« in povezujoče animira pred-znanje in izziv v učni proces ter tako pride do najbolj »inteligentnih« rešitev. To pomeni, da je inteligentnost »sposobnost, dojeti in izraziti pomen, odnose in smiselnost« novih situacij. Pri tem je pomembno, da pravilna reakcija ni rezultat slučajnosti, tudi ne naučenih ali prirojenih sposobnosti, marveč sad stopnje dojemljivosti novih okoliščin.

Mrežno središče inteligentnosti je v možganih. Za učenje in poučevanje je izredno pomembno, da se zavedamo najmanj dveh različnih načinov sprejemanja in predelovanja

---

<sup>103</sup> Dr. Irena Kovačič v prevodu Gardnerjevega izvirnega dela »The Frames of Mind« uporablja izraz »inteligenca«. Tudi sicer je ta pojem v mnogih primerih v slovenskem izrazoslovju udomačen, npr. čustvena inteligenca.

Slovar slovenskega knjižnega jezika pozna izraze »inteligenca, inteligenčen, inteligent/inteligenka, inteligenten, inteligentnost, inteligentnost, inteligentnosti, inteligentski« (*Prim.: Slovar slovenskega knjižnega jezika, 1975, 56-57.*), v njem pa ne najdemo izraza »inteligentnost«, čeprav ga nanj naletimo v nekaterih znanstvenih delih.

Po posvetovanju z nekaterimi strokovnjaki sem se odločil za uporabo izraza »inteligentnost«, saj Gardner zlasti s svojimi aplikativni sodelavci postavlja v ospredje dejavnostno sposobnost in ne statusa oz. stanja.

informacij. Medtem ko je leva polovica možganov v svojem delovanju predvsem analitična, linearna in pragmatična, je desna polovica veliko bolj integrativna, stimulatívna, »panoramska« in »skokovita«. (Prim.: Lazear 1991, XXIV.)

Po mnogih in različnih raziskavah sodeč in upoštevajoč obe možganski hemisferi, velika večina ljudi uporablja manj kot 1% svojih možganskih sposobnosti. (Prim.: Lazear 1991, 153.) To vsekakor pomeni, da ima človek kot vsestransko ustvarjalno bitje pred seboj še veliko odprtih možnosti.

Sodobno poučevanje želi prebujati in nagovarjati obe možganski polovici ter obe tudi aktivirati. Umetnost celostnega poučevanja je prav v iskanju intelektualne uravnovešenosti, kar pa ne pomeni preprostega preračunljivega »balansiranja«, ampak pomeni iskanje možnosti za čim večjo aktivizacijo obeh možganskih polovic.<sup>104</sup>

## 4.2 STOPNJE IN PODROČJA MENTALNO-INTELEKTUALNEGA MOŽGANSKEGA DELOVANJA

Mentalno in intelektualno delujejo možgani z različno intenziteto in na različnih ravneh. Temeljni »ugotovljivi« način delovanja možganov je proizvodjanje različnih frekvenc tako imenovanih »možganskih valov«. (Prim.: Lazear 1991, 101.)

Glede na visokost frekvence možganskega valovanja razlikujemo štiri temeljne stopnje možganskega delovanja, ki pa ne pomenijo kvalitativnih razlik, saj različne stopnje ne delujejo le bolj ali manj aktivno, ampak predvsem na različne načine in na različnih področjih. To pomeni, da nižja frekvenca možganskega valovanja ne pomeni manjše intenzitete možganskega delovanja, ampak omogoča druga in drugačna spoznanja in odkritja.

V precejšni meri lahko delovanje naših možganov zavestno določamo in usmerjamo, saj vsaj delno lahko sami določamo ritem svojega »prestavljanja« v stanja, ko je določena stopnja možganskega valovanja bolj dejavna, druge pa so manj aktivne. (Prim.: Lazear 1991, 102.)

### 4.2.1 BETA STOPNJA

Na »beta« stopnji delujejo možgani, ko smo pri polni zavesti, v budnem stanju. Ta stopnja omogoča racionalne, analitične in organizirane miselne procese. V tem stanju možgani sprejemajo in posredujejo predvsem kognitivne podatke, o njih »razmišljajo« in »sklepajo«. (Prim.: Lazear 1991, 101.)

### 4.2.2 ALFA STOPNJA

Na tej stopnji delujejo naši možgani takrat, ko smo bolj sproščeni in smo kognitivno nekoliko manj aktivni. Na tej nekoliko nižji frekventni stopnji možganskega valovanja, ko se osvobodimo načrtnega in analitičnega ukvarjanja s problemi, naši možgani delujejo po eni strani bolj »dopustniško« in sproščeno, z manjšo načrtno intenziteto, po drugi strani pa bolj holistično in celostno.

Na tej stopnji so naše intelektualne sposobnosti v primerjavi z beta stopnjo bolj odprte in dojemljive za sporočila, ki se nahajajo »za golo racionalnostjo« in nas nagovarjajo prej

---

<sup>104</sup> To seveda nikakor ni zadnje spoznanje o inteligentnosti. Prav nasprotno, doslej poznamo kar nekaj rezultatov inteligentnosti, zlasti najrazličnejših vrst testov, najhitrejših in najboljših poti do čim boljših, tudi dolgoročnih rezultatov pa v veliki meri še ne poznamo, kar poudarjajo vsi navedeni avtorji, na čelu s H. Gardnerjem, ki velja za začetnika teorije o več inteligentnostih.

intuitivno kot racionalno. Zato smo na tej stopnji mentalno senzibilnejši in vsestransko bolj multiperspektivni.<sup>105</sup>

#### 4.2.3 THETA STOPNJA

Intenziteta možganskih vibracij je na tej stopnji nižja od prejšnjih dveh, kar omogoča drugačno mentalno in intelektualno delovanje. Tako delujejo naši možgani npr. pred »trdnim« spanjem oz. pogosto na prvi stopnji spanja ter pred budnim stanjem oz. na četrti stopnji spanja.<sup>106</sup> Tu se nahajamo v svetu mitov, simbolov, arhetipov, metafor, najrazličnejših slikovitih oblik in likov ter v tej obliki bodisi začnemo ali končujemo miselne procese, ki so vsekakor povezani z učnimi vsebinami in življenjskimi izzivi v najširšem pomenu besede. (Prim.: Lazear 1991, 101.)

#### 4.2.4 DELTA STOPNJA

Frekvenca možganskega valovanja je na tej stopnji najnižja. Gre za mentalno aktivnost med globokim spanjem. To je »jezik« nezavesti ali podzavesti, ki se manifestira zlasti v obliki sanj. (Prim.: Lazear 1991, 101.)

Preko sanj naša podzavest ali nezavest gradi mostove z našo zavestjo. Ti mostovi se dejansko gradijo na delta stopnji, čeprav smo jih sposobni sprejeti šele na theta stopnji, dojeti in reflektirati pa seveda pogosto na alfa stopnji.

### 4.3 DINAMIČNA INTELIGENTNOST

Inteligentnost v praksi pri mnogih vzgojnih in izobraževalnih prizadevanjih še vedno velja za izrazito kognitivno sposobnost. Nekateri sodobni pedagogi in psihologi (J. Peaget, F. Kohlberg), ki so sicer znani kot raziskovalci kognitivnih človekovih sposobnosti, že naznanjajo potrebo po preseganju kognicije pri učenju in poučevanju (Prim.: Lazear 1991, 101.), čeprav sami le redko izstopajo iz svojih kognitivnih pojmovanj inteligentnosti. (Prim.: Gardner 1995, 53-66.)

Tradicionalni pogled na inteligentnost je izrazito kognitivne narave. Ta način reševanja vprašanj še vedno obvladuje mnoga življenjska področja. Potrošniški način življenja postavlja kvantiteto pred kvaliteto, kar se odraža tudi na vzgojnem in izobraževalnem področju. Kvantiteta je namreč veliko bolj »merljiva«, predvsem pa lažje dokazljiva kot kvaliteta. V to logiko razmišljanja spada tudi način srečevanja z vprašanjem inteligentnosti. Tudi ta je namreč »zanimiva« le, če je merljiva in dokazljiva. Iskanje rezultatov je postavilo inteligentnost kot samostojno in večplastno vprašanje v ozadje. (Prim.: Gardner 1995, 60.)

Čeprav se po zgornji definiciji nanaša inteligentnost na sposobnost kar najhitrejšega pravilnega reagiranja na nove okoliščine, se za njo skriva najprej kvaliteta sposobnosti. Pravilne reakcije so kvalitetne in dolgoročno smiselne reakcije.

Še posebno na področjih, kjer igra formacija pomembnejšo vlogo od zgolj kognitivnega informiranja, si lahko »privoščimo« preseganje hlastanja po hitrih rezultatih. Vzgoja je večplastna »inteligentnostna« dejavnost, veliko bolj kot izobraževanje v smislu informiranja, saj se srečuje s temeljnimi življenjskimi vprašanji. Tovrstnih odgovorov nas nihče ne more

---

<sup>105</sup> Temeljne odločitve predvsem na različna življenjska vprašanja, ki po svoji naravi presegajo analitično racionalni pristop, so pogosto "spočete", neredko pa celo "rojene" na tej stopnji možganskega mentalno-intelektualnega delovanja. (Prim.: Lazear 101.)

<sup>106</sup> V obeh primerih gre bolj za dremanje kot pravo spanje, zato to stopnjo in ta način možganskega delovanja nekateri psihologi imenujejo kar "dremavo stopnjo oz. dremavi način". (Prim.: Lazear 101.)

»naučiti«, ampak jih moramo sami »iznajti« – čim boljše in čim hitreje, se pravi – čim bolj inteligentno.

Inteligentnost je dinamična in nedokončana stvarnost in jo lahko celo sami povečujemo. Meje naše inteligentnosti so v veliki meri odvisne od naše aktivnosti, neredko pa predvsem od naše »samopodobe«, od zaupanja v lastne sposobnosti in zmožnosti.

Kako inteligentnost uporabljati, kako jo »prebujati« in »večati« - vse to je lahko celo predmet poučevanja. Inteligentnosti se lahko »učimo« in jo lahko poučujemo. V tem kontekstu tudi šola sprejema drugačno vzgojno in izobraževalno vlogo. Po eni strani sicer drži, da z učenjem in reševanjem konkretnih problemov, še posebno če jih rešujemo »inteligentnostno«, se pravi celostno in celovito, prebujamo, vadimo in povečujemo tudi kapacitete svoje inteligentnosti. Po drugi strani pa prav tako postaja jasno, da je vse bolj pomemben način reševanja problemov. To pomeni, da postaja šola - poleg drugih vzgojnih in izobraževalnih ustanov - vse bolj »dom«, kjer se učimo uporabljati svojo inteligentnost, in ne le »tržišče«, kjer bomo svoje »rezultate« dokazovali in jih - ne glede na to, kako smo jih dosegli - čim bolj tržili. Če vzamemo pogosto uporabljan slogan sodobnega časa, da se vse življenje učimo, potem se v šoli kot formalni »učni« ustanovi predvsem učimo učiti se. (Prim.: Lazear 1991, 156-157.)

Pri prvenstveno vzgojnih predmetih in na področjih, kjer naše oblikovanje dejansko poteka vse življenje, kot je npr. področje filozofske, etične, moralne in religiozne vzgoje, poučevanje o učenju, kako srečevati in reševati življenjska vprašanja, zavzema pomembnejše mesto od podajanja odgovorov na bolj ali manj konkretna, neredko celo umetno izzvana in izsiljena vprašanja.

#### 4.4 DRUŽINSKA DIMENZIJA INTELIGENTNOSTI

»Inteligentnost je mnogovrstna (multiple reality) stvarnost, ki se dogaja na različnih področjih možganskega/spominskega sistema«. (Prim.: Lazear 1991, IX.) Obstaja veliko »form« inteligentnosti, saj svet in življenje spoznavamo na mnogovrstne načine in po mnogih učnih poteh. (Prim.: Lazear 1991, IX, XV.)

Kljub mnogovrstnosti inteligentnosti govorimo o eni inteligentnosti ter o njenem »hkratnem« delovanju na različnih ravneh in področjih. Ko smo postavljeni pred kak izziv, potem »najbolj dejavna raven« inteligentnosti spodbudi tudi druge ravni in jih pri njihovem delovanju pogosto »podpira«. (Prim.: Lazear 1991, IX.)

Če pomeni inteligentnost sposobnost, »čim pravilneje in čim hitreje reagirati na nove okoliščine« oziroma »čim boljše v čim krajšem času rešiti kak problem«, potem pomeni, da velikokrat šele »inteligentnost« prepozna kako novo okoliščino kot problem in šele ona dovoljuje, da se temu problemu približamo in ga morebiti rešimo. Preden se problemu kot problemu lahko približamo, »začutimo« pravila »našega« reševanja problemov.

Pravila reševanja problemov so vedno povezana s kulturo, iz katere in v kateri živimo, delamo in se učimo. Vsako reševanje problemov je torej najprej »kulturni« projekt, ki pa je ključnega pomena za življenje in učenje. Zato Gardner daje inteligentnosti večjo veljavo, kot jo je dajala dosedanja, v večini primerov izključno kognitivno, neredko pa tudi dogmaticistično, a kljub temu marketinško naravnana edukacija.

Gardner definira inteligentnost kot:

- \* »sposobnost reševati probleme, ki jih prinaša realno življenje;
- \* sposobnost generalizacije in učenja iz posameznih primerov;
- \* sposobnost ustvarjalnosti, ki bogati kulturo kot življenjski prostor«. (Campbell L., Campbell B., Dickinson D. 1996, XVI.)

Njegov pogled na inteligentnost, s tem pa tudi na psihološka vzgojna in izobraževalna vprašanja bistveno presega dosedanje pretežno kognitivno učenje in poučevanje ter obema dejavnostma odpira nove možnosti in mnoge dodatne razsežnosti.

Gardner pozna sedem glavnih načinov delovanja inteligentnosti oziroma sedem različnih »inteligentnosti«. Zanj je inteligentnost »družinski« pojem, ki je vpet v pojem jezika oziroma kulture, v kateri je posameznik rojen. (*Campbell L., Campbell B., Dickinson D. 1996, XV.*)

»V začetku je bila beseda (logos)« - so temelji in pravila inteligentnega življenja, učenja in poučevanja. (*Prim.: Lazear 1991, 1.*) To ni samo lingvistična inteligentnost, ampak so »družinske korenine«, ki logiko jezika, kulture in zgodovine »prebavljajo« in transformirajo v življenjski sok aplikativne inteligentnosti.

V človeku »domuje« vseh sedem (ali več) inteligentnih sposobnosti. Res pa je, da že v začetnih danostih niso vse enako »razvite«. Navadno je ena inteligentna sposobnost v precejšnji prednosti pred vsemi drugimi. To »nagnjenje« navadno pokažemo že v ranih otroških letih. (*Prim.: Lazear 1991, XVI.*)

Poučevanje na podlagi zakonitosti mnogovrstne ali »multiple« inteligentnosti predpostavlja upoštevanje pluralne družbe. (*Prim.: Lazear 1991, XX.*) Taka družba spoštuje različnost ter hkrati omogoča njeno artikulacijo in uresničevanje. V tem primeru je učni, vzgojni in življenjski prostor oblikovan tako, da imajo tudi tako imenovana »življenjska«, se pravi ne zgolj kognitivno scientistična vprašanja, pravico do artikulacije ter do skupnega in posebnega iskanja »življenjskih« odgovorov.

Sodobna psihološka in pedagoška raziskovanja redno upoštevajo več vrst inteligentnosti. Mnogi ostajajo pri številki sedem, kar pomeni, da jo skušajo zaobjeti celostno, nikakor pa ne dokončno. Gre za sedem »glavnih« vrst inteligentnosti in področij njenega delovanja. (*Prim.: Gardner 1995, 96.*)

#### 4.4.1 VERBALNO-LINGVISTIČNA INTELIGENTNOST

Verbalno-lingvistična inteligentnost predstavlja sposobnost ustvarjanja in uporabe jezika. Gre za sposobnost verbalnega razmišljanja in izražanja. Čim bolj kompleksne misli smo sposobni ustvarjati in jih nato verbalno izražati, tem močnejša je naša verbalno-lingvistična inteligentnost.<sup>107</sup>

Govorjena in pisana beseda najbolj aktivira našo verbalno-lingvistično inteligentnost. (*Prim.: Campbell L., Campbell B., Dickinson D. 1996, XVI.*) Z govorjeno, v nekakšnem dialektičnem pomenu pa še bolj s pisano besedo, je človek začutil fenomen dolgotrajnega spomina in refleksije.<sup>108</sup> S tem je »beseda« dobila stvariteljsko moč.<sup>109</sup> Kar lahko verbalno artikuliramo, prej ali slej lahko »ustvarimo«. Verbalno - »v začetku je bila beseda« - smo zlasti v takoimenovanih religijah besede božji sodelavci. Po besedi postajamo »so-creator-ji« življenja, saj ustvarjamo skoraj da »ex nihilo«. Z besedami in iz njih »ustvarjamo« nove

---

<sup>107</sup> Uporaba metafor, prisposodob, abstraktnih in simbolnih pojmov, pa tudi humor in domišljija ter poetična in pisateljska nadarjenost so znamenja verbalno-lingvistične inteligentnosti. Po navadi je še posebno razvita pri politikih, pravniki in verskih vzgojiteljih. (*Prim.: Lazear 1991, 1, 3.*)

<sup>108</sup> Pred pojavom pisane besede so bila sporočila oblikovana tako, da si jih je človek zapomnil lažje in za več časa. Tudi njegov spomin je bil zato bolj stabilen in njegova memorija trajnejša. S pojavom pisane besede človek ne potrebuje več tako trajnega spomina. Kljub nekoliko slabši sposobnosti memoriranja njegov spomin lahko seže dlje, saj so nam vedno na razpolago »nespremenljivo« zapisana oziroma »uskладиščena« sporočila.

<sup>109</sup> »Kar lahko sanjam, lahko dosežem! ... O čemer se lahko pogovarjamo in pišemo, lahko ustvarimo!« (*Lazear 1991, 1-2.*)

svetove, ki prej (za nas) niso obstajali. (Prim.: Lazear 1991, 11-12.) Prav po jeziku - besedi - je človek tudi bitje upanja.<sup>110</sup>

Jezik je središče človekove komunikacije, s tem pa tudi človekove eksistence kot komunikativnega bitja. (Prim.: Campbell L., Campbell B., Dickinson D. 1996, 2). Jezik v komunikaciji razkriva veliko več od golih sporočil. Za vsakim jezikom se skriva določena filozofija življenja, za jeziki se skrivajo vrednostni sistemi in kulture. (Prim.: Lazear 1991, 17-18.) Vse tovrstno odkrivanje in ustvarjalno uporabljanje je poslanstvo, ki ga v povezavi in »sodelovanju« z drugimi inteligentnostmi v največji meri opravlja verbalno-lingvistična inteligentnost.

Verbalno-lingvistična inteligentnost se začne razvijati že pred rojstvom. Otroci, s katerimi so se matere pogovarjale že pred rojstvom; ki so jih že pred rojstvom »spraševale« in »prisluhnil« otrokovim potrebam, ki so razlagale in artikulirale svojim še nerojenim otrokom svoje počutje in so tudi verbalno delile veselje in srečo z njimi, so verbalno-lingvistično hitro učljivi in izredno ustvarjalni. (Prim.: Lazear 1991, 8-9.)

Vzporedno z otrokovo psihofizično rastjo so za oblikovanje verbalno-lingvistične inteligentnosti pomembne zlasti štiri sposobnosti: poslušanje, govorjenje, branje in pisanje. (Prim.: Campbell L., Campbell B., Dickinson D. 1996, 2-3.) Z negovanjem omenjenih »lastnosti« zlasti do pubertete v veliki meri vplivamo na zunanji okvir verbalno-lingvističnih sposobnosti.<sup>111</sup>

Verbalno-lingvistična inteligentnost je zelo iznajdljiva v načinih izražanja in zajema tudi meta-lingvistično sposobnost, saj lahko samo sebe »objektivira« ter se kot taka raziskuje in spreminja. (Prim.: Lazear 1991, 7.) Prodornost verbalno-lingvistične inteligentnosti, s tem pa tudi izrazna moč posredovane besede namreč ni odvisna le od vsebine, ampak tudi od načina posredovanja. To pomeni, da učinkovitost verbalno-lingvistične inteligentnosti ni odvisna le od kvalitete opravljenega dela na »svojem področju«, ampak pogosto v veliki meri od njene odprtosti in njenega »sodelovanja« z drugimi inteligentnostmi, se pravi od njene afirmacije.

Afirmacija verbalno-lingvistične inteligentnosti ima velik vpliv tudi na človekovo podzavest. Učenje za suvereno in vsestransko kompatibilno komuniciranje bo subtilno in celostno spreminjalo tudi nas - vključno s podzavestjo. To nas bo naredilo bolj suverene, umirjene in ustvarjalne.<sup>112</sup>

#### 4.4.2 LOGIČNO-MATEMATIČNA INTELIGENTNOST

Logično-matematična inteligentnost je še najbolj primerljiva tradicionalnemu pojmovanju tako imenovanega »znanstvenega mišljenja«, ki vključuje tako indikativno kot deduktivno metodologijo sklepanja. (Prim.: Lazear 1991, XII.) Aktivira jo vsaka situacija, ki je dovolj izzivalna, da se z njo srečamo kot s problemom, ki ga želimo rešiti. Za logično-matematično inteligentnost je značilna »želja« po soočanju z izzivi in reševanju problemov ter teženje po iskanju poti, »kako realizirati nekaj nemogočega«. (Prim.: Lazear 1991, 23.) Zato jo nekateri

---

<sup>110</sup> »Upanje ni najprej emocija, ampak funkcija oziroma perspektiva jezika. Če želimo v kaki družbi gojiti upanje, moramo skrbeti za vzgojo verbalne komunikacije. ... Brez vzgoje ni upanja.« (Campbell L., Campbell B., Dickinson D. 1996, 28.)

<sup>111</sup> Vzgoja za poslušanje, govorjenje, branje in pisanje ni v tem, da bi morali otroka siliti k tem dejavnostim, ampak predvsem v prebujanju veselja in zanimanja zanje ter v tem, da jih kot vzgojitelji sami z veseljem in kvalitetno opravljamo.

<sup>112</sup> Ne da bi se tega zavedali in ne da bi mogli določiti potek in trajanje sprememb lastnih navad in občutkov, se bomo »na enkrat« spoznali bolj umirjene, kreativne in brez negotovosti ali pa vsaj z manj takih občutkov strahu, bojazni in nesigurnosti. (Prim.: Lazear 1991, 19 - 20.)

imenujejo kar »kalkulativna inteligentnost ali kalkulativno mišljenje«. (Prim.: Campbell L., Campbell B., Dickinson D. 1996, 33).

V času, ki je prepoln informacij, ni najbolj pomembno memoriranje in zbiranje podatkov, ampak izbiranje podatkov in uporabljanje le teh za uspešno reševanje problemov, kar nas usmerja k »oblikovanju lastnega mnenja«, ki smo ga sposobni večplastno utemeljevati in zagovarjati.

»Logično-matematična inteligentnost vključuje sposobnost prepoznavanja vzorcev in dela z abstraktnimi simboli, kot so nenazadnje števila in geometrične oblike. Ena od pomembnih sposobnosti te inteligentnosti je tudi odkrivanje logike razmerij, predvsem načinov prepletenosti in soodvisnosti posameznih ali sklopov informacij«. (Prim.: Lazear 1991, XII.) »Vse, kar je povezano s klasifikacijo, primerljivim prioritiziranjem, reševanjem predvsem kvantitativno izraznih problemov, zaporedjem itn., spada v domeno logično-matematične inteligentnosti«. (Lazear 1991, 40)

Kot omenjeno, prebudimo logično-matematično inteligentnost z vsakim soočanjem s problemom, ki »bi moral biti rešen«. (Prim.: Lazear 1991, 31) Toda intenziteta njenega aktiviranja je velikokrat odvisna od naše notranje zavzetosti. Logično-matematično inteligentnost aktiviramo šele takrat, ko določen problem »želimo« rešiti in smo prepričani, da smo ga tudi »sposobni« rešiti. Logično-matematična inteligentnost je torej podobno kot verbalno-lingvistična, povezana z našo samopodobo.

Za vzgojo logično-matematične inteligentnosti je prenatalno obdobje pomembno le posredno. Nanjo lahko pozitivno vplivamo preko oblikovanja pozitivne samopodobe. Sicer se pa za to inteligentnost začne neposredni vzgojni proces ob prvem soočanju s fizičnim svetom, se pravi z materialnimi stvarmi. (Prim.: Lazear 1991, 31) Ko otrok stvari »prijema«, jih »razmetava« in nato »sestavlja« in na koncu ves proces »abstrahira«, aktivno razvija svojo logično-matematično inteligentnost.<sup>113</sup> Naslednja stopnja že pomeni sposobnost deduktivnega mišljenja, kar seveda ne izključuje induktivnih miselnih procesov. Nasprotno, moč logično-matematične inteligentnosti je prav v »smiselnem« povezovanju obeh temeljnih miselnih procesov.<sup>114</sup>

Logično-matematična inteligentnost je zelo »spekulativna« in nas spodbuja k ustvarjalnosti. Izziva nas, da vsak problem opazujemo na več načinov ter tako pridemo do najbolj kvalitetne, se pravi najbolj ustvarjalne rešitve. Pomembno je seveda, da z »učenjem« ne odlašamo. Če smo logično-matematično inteligentnost »dobro« vzgojili, nas bo vse življenje spodbujala k sprotnemu reševanju konfliktov in problemov. Njen princip je »tu in sedaj«. (Prim.: Lazear 1991, 35.)

Kljub njeni predvsem v zahodni kulturi uveljavljeni moči Gardner in mnogi drugi sodobni vzgojni teoretiki zavračajo po Piagetu povzeto stališče, da je logično-matematična inteligentnost »princip« za reševanje vsakovrstnih problemov. Morda po njenih principih najbolj zavestno rešujemo probleme. Sicer pa ima vsaka inteligentnost svoje »sposobnosti« za reševanje »drugih« problemov, ki niso nič manj pomembni od tistih, ki jih rešujemo po logično-matematični metodologiji. (Prim.: Campbell L., Campbell B., Dickinson D. 1996, 35.) Res pa je, da so rezultati logično-matematične inteligentnosti v sodobnem svetu v večini primerov najbolj upoštevani. Kljub temu bi bilo izključevanje in prejudiciranje logično-

---

<sup>113</sup> Logično-matematična inteligentnost je bilo osrednje področje raziskovanja Jean-a Piaget-a.

<sup>114</sup> Zato je dobro, če občasno »testiramo« svoje miselno ogledalo. To naredimo tako, da v hitrem postopku odgovorimo na osebna pomembna življenjska vprašanja in nato pregledamo, kako se ujemajo in koliko so realna.

Logično-matematično inteligenčnost »vzgajamo« tudi tako, da iz logičnega zaporedja dogodkov skušamo napovedati potek dogajanja v prihodnosti. (Prim.: Lazear 1991, 33.)

matematične inteligentnosti v učnih in vzgojnih procesih izredno tvegan postopek, saj konstruktivno upoštevanje drugih inteligentnih področij in sposobnosti dviga kvaliteto kalkulativnih inteligentnih sposobnosti.<sup>115</sup>

Rezultati njenega delovanja so tudi po takoimenovanih »zahodnih standardih« sorazmerno dobro »merljivi« in kognitivno »dokazljivi«, zato je logično-matematična inteligentnost zelo »uporabna« tako v praksi kot v znanstvenolaboratorijskih raziskavah in teoretičnih razpravah. Ne več tako suženjsko kot v preteklosti, v grobem pa vsaj v praksi še vedno drži Aristotelovo načelo, po katerem vsaka logika vsebuje »argumente, veljavnost, dokaze, definicije in možnost povezave (konzistenco)«. (Prim.: Campbell L., Campbell B., Dickinson D. 1996, 38).

Centri njenega delovanja so razporejeni v obeh možganskih hemisferah, kar pomeni, da logično-matematična inteligentnost intenzivira dokaj hkratno aktiviranje obeh možganskih hemisfer. Pri prepoznavanju in uporabi matematičnih pojmov in simbolov je bolj aktivna leva,<sup>116</sup> pri prepoznavanju relacij in medsebojnih prepletosti ter pri iskanju morebitnih rešitev večplastno zapletenih problemov pa je bolj aktivna njihova desna hemisfera.<sup>117</sup>

#### 4.4.3 VIZUALNO-PROSTORSKA INTELIGENTNOST

Vizualno-prostorska inteligentnost deluje predvsem preko oči. Tesno je povezana z vsemi drugimi inteligentnostmi, še posebej z interpersonalno in intrapersonalno.<sup>118</sup> Prav v odnosu do drugih inteligentnosti za vizualno-prostorsko inteligentnost velja, da »videti pomeni verovati in vedeti«. (Prim.: Lazear 1991, 51.)

Podoba je starejša od jezika, kognicije, kulture, zato je naravno, da človek »primarno« misli v podobah (Prim.: Lazear 1991, 51-52; Campbell L., Campbell B., Dickinson D. 1996, 96.), se pravi »trodimenzionalno«, kar pomeni, da vizualno-prostorska inteligentnost lahko dokaj tesno »sodeluje« s telesno-kinestetično. (Prim.: Campbell L., Campbell B., Dickinson D. 1996, 67.) Podobe človeka najbolj »pritegnejo« in v njih se najbolj celostno izraža. »Človeško razmišljanje ljubi vzorce, podobe, barve. Tako človek lahko v svoji domišljiji iz navideznega kaosa ustvari čudovite povezave in oblike ter tako intuitivno ustvarja in izraža novo resničnost«. (Prim.: Lazear 1991, 52.) Resnično celostno izražanje je »umetniško«. Preko umetnosti in s pomočjo vizualno-prostorske inteligentnosti človek »upodobi« svoje življenje in ga nato izraža v podobi. Zato so najbolj ustvarjalna področja vizualno-prostorske inteligentnosti vse vrste vizualne umetnosti (predvsem risanje, slikarstvo in arhitektura), pa tudi igre, ki so povezane s prostorom in orientiranjem (npr. šah).

»Ključ za učenje in delovanje vizualno-prostorske inteligentnosti je smisel za opazovanje in z njim povezana sposobnost oblikovanja podob in slik v našem miselnem sistemu« (Lazear

---

<sup>115</sup> Tako je primerno, če v poučevanje matematike vključujemo tudi druga življenjska vprašanja ter tudi druge miselne in intelektualne sposobnosti, npr. pisanje prostih spisov o kakem matematičnem problemu, predstavljanje kakega matematičnega problema v obliki barv, kiparjenja, plesa itd. (Prim. Faculty of The New City School 1997, 127-128.)

<sup>116</sup> Ta del procesa je podoben kot pri verbalno-lingvistični inteligentnosti, saj je zelo podoben učenju jezika - predvsem kar zadeva branje, pisanje in govor. (Prim.: Lazear 1991, 29.)

<sup>117</sup> Ta del procesa poteka podobno kot pri umetniku, ko išče najboljše variante, kako "umetniško" rešiti kak problem. (Prim.: Lazear 1991, 29.)

<sup>118</sup> Človek ima troje oči, s katerimi si pridobiva znanje:

\* oči »mesa« oziroma »materialne oči«, s katerimi spoznava zunanji, objektivni svet, tudi čas in prostor,

\* oči razuma, s katerimi spoznava filozofijo, logiko in zakonitosti miselnih procesov in

\* oči kontemplacije, s katerimi spoznava transcendentalno-duhovne relacije. (Prim.: Lazear 1991, 30.)



1991, XII). Na podlagi vizualno-prostorske inteligentnosti lahko stvarnost anticipiramo, si jo izoblikujemo v različnih variantah ter se tako pripravljamo na trenutek, ko bo potrebno inteligentno, se pravi hitro in pravilno ravnati.

Vizualno-prostorsko inteligentnost lahko prebudi vsak zanimiv pogled, lahko pa tudi že sama domišljajska predstava. V obdobju zgodnjega otroštva je to ena najbolj aktivnih inteligentnosti, latentno obdobje jo pogosto rahlo umiri (zamori), zgodnja puberteta pa ponovno aktivira.

Vizualno-prostorsko inteligentnost vzgajamo s sodelovanjem in spodbujanjem pri »otroškem razmetavanju« in nato pri gradnji, najprej preprostih hiš, pogosto, predvsem v adolescenci, pa tudi »gradov v oblakih«. V vseh omenjenih primerih je pomembno »odraslo« sodelovanje, kar pomeni spodbujanje in ohranjanje stika z realnostjo. Človeška inteligentnost je kot drevo in prav s pomočjo vzgoje vizualno-prostorske inteligentnosti širimo njeno »krošnjo« ter tako zagotavljamo večjo delovno prostornino tudi drugim inteligentnostim. (Prim.: Lazear 1991, 65.)

Vizualno-prostorska inteligentnost je locirana predvsem v desni možganski hemisferi in se pogosto izraža v obliki domišljije. (Prim.: Lazear 1991, 58.) Domišljija, ki jo zahodni, izrazito kognitivno naravnani izobraževalni sistemi pogosto zanemarjajo in »zatirajo«, je pomemben način intelektualne ustvarjalnosti, ki bistveno »izziva« in spodbuja tudi delovanje drugih inteligentnosti. (Prim.: Lazear 1991, 58.) Vizualno-prostorske inteligentnosti ne sproža le materialno (meseno) oko, ampak tudi notranje, predvsem domišljjsko oko. Oko domišljije skoraj vedno »premakne« in aktivira tudi »meseno« oko.<sup>119</sup> Predstave, vizualne oblike, domišljija so bistveni sestavni del vsestranske in celostne ustvarjalnosti ter celostnega učenja. Njeno dejansko vrednost uveljavljamo s sprotnim povezovanjem z drugimi inteligentnostmi, ki so tudi potrebne za odkrivanje, prepoznavanje in spreminjanje realnosti.

Vizualno-prostorska inteligentnost sodeluje na vseh stopnjah vzgojnega in učnega procesa. Eden temeljnih »rezultatov« vizualno-prostorske inteligentnosti je sposobnost vizualizacije, se pravi »u-podabljanja« svojih misli, povezovanja misli s »podobami«, branje podob ter vizualno ali »podob-no« sporočanje in komuniciranje.

Še posebno, ko gre za življenjska vprašanja in moralno oblikovanje osebnosti, lahko zasledimo kar 11 stopenj vizualizacije.<sup>120</sup>

1. Prostorska podoba: Vsako podobo intimno in intuitivno lociramo ter postavimo v kak namišljen ali resničen »prostor« oz. okolje. Tudi če okolja ne »vidimo«, je prisotno v taki obliki, da ga lahko »prikličemo v videnje«, če ga potrebujemo.

2. Temporalna oblika: Takoj, ko smo kako podobo locirali, jo po navadi postavimo tudi v čas. Čeprav nas »videna« podoba nagovarja v sedanosti, jo največkrat povezujemo s preteklostjo ali prihodnostjo. Podobe navadno sicer izvirajo v preteklosti, vendar jih lahko namensko »prestavimo« tudi v prihodnost. O temporalni obliki podobe govorimo takrat, ko kako podobo tudi »vidimo« v tistem času in s tem v tistih okoliščinah, kot smo jo »prestavili«.

3. Racionalna podoba: Ko smo postavili podobo v prostor in čas, jo lahko odkrijemo oz. vidimo kot sicer bistveni in središčni, pa vendar sestavni del kake slike oz. kakega »sistema«. Podobo torej vidim v nekem »sistemu«, ki ga lahko tudi »razumemo«, čeprav je še vedno

---

<sup>119</sup> Predvsem raziskovanje reakcij na sanje kažejo, da se oko obnaša (med sanjanjem) tako, kot bi se, če bi se potek iz sanj resnično tudi "materialno" dogajal. (Prim.: Lazear 1991, 58-59.)

<sup>120</sup> D. Lazear govori sicer le o desetih stopnjah, ker o podobah ne razmišlja v odnosu do dialoško vzgojnega procesa. Zanj je torej vsaka podoba nekaj "popolnoma" novega, v vzgojnem procesu pa lahko odkrivamo tudi kontinuiteto sprememb ene same podobe in s tem identiteto videne podobe, s katero se lahko večkrat srečamo. (Prim.: Lazear 1991, 68 - 69.)

pomembno, da sistema ne poskušamo »razlagati«, ampak, da se pustimo od podobe v njem tudi »sistemsko« nagovoriti.

4. Personalna podoba: Prav način, kako vidimo kako podobo v središču konkretnega sistema ter pravil in zakonitosti, ki jih sistem določa, povezujemo s »personalno podobo«. S »to« podobo lahko »tako« komuniciram samo »jaz«.

5. Podoba norm in vrednot: Komuniciranje s podobo v konkretnem sistemu odpira vprašanje norm in vrednot. Zato me taka podoba nagovarja tudi etično in moralno, z dobrimi ali/in slabimi konotacijami.

6. Afektivna in emocionalna podoba: »Videna« podoba nas seveda ne nagovarja le racionalno, ampak tudi in pogosto zlasti čustveno in afektivno. Naša emocionalna naravnost je pogosto bistveno odvisna od afektivnega sporočila (kakšne afekte ima kaka podoba, kaj nam lahko »naredi«, kakšno življenje mi omogoča itd.) kake podobe.

7. Zavestne in nezavestne podobe: Podobo lahko vidim zavestno, polzavestno ali tudi ne- oz. podzavestno. Kako podobo lahko npr. sanjamo in jo nato »ozavestimo«.

8. Gotove in negotove oz. jasne in nejasne podobe: Podobe lahko vidimo bolj ali manj jasno, lahko nas nagovarjajo bolj ali manj jasno in gotovo. Včasih lahko kako podobo »vidimo«, njenega jasnega sporočila pa ne moremo odkriti. Pogosto se nam kaka podoba »razjasni« kdaj pozneje.

9. Realne in nerealne podobe: Vidimo lahko realno oz. realno »možne« podobe, lahko pa tudi zgolj domišljajske in realno neresnične in nemogoče podobe ter podobe v nerealnih okoliščinah.

10. Zasebne in »javne« podobe: Vidimo lahko le »naše« podobe, ki jih nihče drugi ne more razumeti in jih tudi ne more »videti«, lahko pa vidimo tudi podobe, ki se sicer na drug način, vendar dajo videti tudi drugim ljudem. Tako podobe lahko »predstavimo« in se o njih pogovarjamo.

11. Podobe kot rezultat učnih procesov oz. odločitev: Mnoge podobe lahko tudi »dopolnjujemo« in »vzgjajamo« ter se od njih pustimo vzgajati. V takem vzgojnem procesu gre za dialoški odnos, ko nas »spremenjena« podoba spodbuja k »spreminjanju«, da bi jo lahko nato mi ponovno »spremenili«.

#### 4.4.4 TELESNO-KINESTETIČNA INTELIGENTNOST

Naša telesa so »pametna« in dobro »informirana«; poznajo stvari, ki jih naš razum ne pozna in tudi ne more poznati. Umetniški plesalci npr. šele v plesu dojamejo umetniško sporočilo. Takta in ritma ne dojamemo in se ju ne moremo »naučiti« brez gibanja. Najgloblja emocionalna sporočila so redno vezana na telesno izražanje. (*Prim.: Lazear 1991, XIII.*) Tako akcija lahko spregovori glasneje od besed. (*Prim.: Lazear 1991, 75.*)

Eden temeljnih »rezultatov« sodobnih psihofizičnih raziskav je spoznanje, kako močno so psihične in fizične sposobnosti in lastnosti med seboj povezane in prepletene. Predvsem v povezavi z učenjem dobiva telo vse bolj pomembno vlogo, tudi ko gre za čisto preprosto spominjanje in memoriranje. (*Prim.: Campbell L., Campbell B., Dickinson D. 1996, 67-68.*) Na podlagi tako imenovanega »telesnega« spomina se lahko določeno število zahtevnih psihofizičnih nalog tako dobro naučimo, da nam s časom te sposobnosti preidejo v »navado«. <sup>121</sup>

---

<sup>121</sup> Tako se moremo do avtomatiziranih reakcij naučiti voziti avto, kolo, plavati, tudi hoditi smo se morali naučiti. (*Prim.: Lazear 1991, 75.*)

Telesno-kinestetična inteligentnost je eno prvih »uporabnih« otrokovih komunikativnih izhodišč, saj otrok najprej, že pred rojstvom, komunicira s pomočjo telesa. Tako že na teh prvih stopnjah vzgajamo in razširjamo telesno-kinestetično inteligentnost, in sicer po eni strani tako, da telesno govorico otrok uspešno »beremo«, po drugi pa tako, da jo spodbujamo.<sup>122</sup>

Otrok se počasi ločuje od telesa, najprej materinega, nato - glede fokusiranega komuniciranja - še svojega in se odpira zunanjemu svetu. Zato je prva vzgoja telesno-kinestetične inteligentnosti pri otroku že v tem, da ne zaviramo otrokove telesne ustvarjalnosti. Zlasti ko gre za izražanje čustvenega razpoloženja, otrok intuitivno uporablja vse razpoložljive poti in načine, med katerimi je telo dolgo časa na prvem mestu. (*Prim.: Lazear 1991, 83.*)

Spodbujanje telesne govorice in s tem širjenje telesno-kinestetične inteligentnosti seveda ne pomeni zagovarjanje nekontroliranega obnašanja. Vzgoja telesno-kinestetične inteligentnosti je tudi v tem, da iščemo uravnoteženo harmonijo med telesnostjo, duševnostjo in duhovnostjo, kar pomeni, da vzgajamo za spoštovanje in upoštevanje svojega telesa.<sup>123</sup>

Za vzgojo telesno-kinestetične inteligentnosti sta še posebno pomembna ples in šport. V obeh primerih gre za izredno tesno in hitro sodelovanje med obema polovicama možganov, kjer se medsebojno stalno »izzivata« ter tako druga drugo »trenirata«. (*Prim.: Lazear 1991, 85.*) Pri plesu npr. že samo po sebi prihaja do »koncentracije« večih inteligentnosti in do tesnega in spontanega sodelovanja med obema možganskima hemisferama, pa tudi pri mnogih drugih športih lahko obe hemisferi načrtno širimo in »vzgajamo«. <sup>124</sup>

Telesno-kinestetična inteligentnost je prebujena z vsakim telesnim gibom. Večino gibov opravljamo »avtomatično«. To ne pomeni, da jih opravljamo brez uporabe inteligentnosti, ampak da smo se jih tako naučili, da so postali »del nas«. Telesno-kinestetično učenje je torej zelo trajno učenje. Tudi stvari, ki jih dolgo nismo opravljali (šport, ples itd.), zlepa ne pozabimo. To velja tako za praktično izvajanje kot tudi za teorijo, ki smo se je naučili ob praktični telesni aktivnosti.

Sposobnosti in stopnja vitalnosti telesno-kinestetične inteligentnosti je v veliki meri odvisna od tradicij in drugih kulturnih danosti. Nasilno prenašanje in presajanje telesno-kinestetičnih navad iz ene v drugo kulturo se le redko posreči. (*Prim.: Lazear 1991, 87.*) To velja tudi za večino religiozних drž in gibov.

---

<sup>122</sup> Za telesno-kinestetično inteligentnost pretiravanje ni najbolj spodbudno in ni dobro, če npr. otroka s preveliko motivacijo želimo prehitro naučiti obvladati lastno telo.

<sup>123</sup> Mnogi psihologi in zlasti psihiatri ugotavljajo, da se v praksi še vedno pojavljajo nekateri dualistični pogledi na človeka, ki pojmujejo telo bodisi kot »nujno zlo, ki mora biti podvrženo duhu« ali pa kot »kompliciran mehanični stroj, ki mora funkcionirati«. V tako imenovani »zahodni kulturi« sta delno še vedno prisotna oba modela. Prvi predstavlja ostanek sholastičnega teološkega in filozofskega pojmovanja človeka, drugi pa je posledica »tržne filozofije«, ki takoj odvrže vse, kar ni sposobno brezhibno funkcionirati. (*Prim.: Lazear 1991, 82.*)

<sup>124</sup> Veliko vlogo pri vzgoji telesno-kinestetične inteligentnosti ima tako imenovano namišljeno, kinestetično telo. Telesne sposobnosti namreč lahko povečamo tako, da »gib«, ki ga s telesom še ne moremo izvesti, izvedemo v domišljiji. Če razlika med prakso in domišljijo ni prevelika in če namišljeno telo upošteva zakonitosti realnega telesa, potem obstajajo velike možnosti, da ta »gib« lahko »natreniramo« tudi svoje realno telo. (*Prim.: Lazear 1991, 85 - 86.*)

#### 4.4.5 GLASBENO-RITMIČNA INTELIGENTNOST

Glasba in ritem predstavljata temporalno in vsebinsko temeljni kamen mnogih kultur, kvalitativno pa kontinuirano spadata med najpomembnejše nosilce razvoja vsake kulture. (*Prim.: Lazear 1991, 95.*)

Glasbeno-ritmična inteligentnost je skupaj s telesno-kinestetično ena prvih inteligentnosti, ki se pri otroku začne razvijati. Nekateri celo zagovarjajo, da otrok precej prej kot telesno reagira glasbeno-ritmično. (*Prim.: Lazear 1991, 95.*) Zato ni čudno, če je med vsemi najbolj senzibilna in jo okolje najhitreje aktivira. Mnogo stvari se na podlagi glasbe in ritma veliko hitreje in bolj temeljito naučimo kot sicer.<sup>125</sup> Še posebno tesno sodelujeta glasbeno-ritmična in telesno-kinestetična inteligentnost. Obe sta izredno aktivni, ko sta emocionalno izzvani.<sup>126</sup> Tako lahko z aktiviranjem glasbeno-ritmične inteligentnosti po eni strani aktiviramo še več drugih inteligentnosti, po drugi strani pa lahko ustvarimo izredno toplo in za učenje spodbujevalno emocionalno ozračje. (*Prim.: Campbell L., Campbell B., Dickinson D. 1996, 133.*)

Vzgojni proces glasbeno-ritmične inteligentnosti se prične kar kmalu po spočetju. Fetus v maternici kmalu začne »poslušati« oz. čutiti in sprejemati materin glas in »ve«, kdaj se njegova mati smeji, kdaj poje, joka ali se pritožuje in tarna. Fetus prav tako »posluša«, spremlja in sprejema bitje materinega srca, ki ga z rojstvom »ponese« v svoje življenje in se nato razveseli vsake priložnosti, ko lahko predvsem v toplini objema in dojenja začuti harmonijo med svojim in materinim srčnim utripom in ritmom. (*Prim.: Lazear 1991, 95.*)

Otroci se že zelo zgodaj radi igrajo z zvočnimi igračami. Pri igranju se pogosto držijo določenega ritma, pogosto tudi sami akustično sodelujejo ter si tako intuitivno pridobivajo čut za jezik, predvsem njegovo melodičnost in ritmiko. (*Prim.: Lazear 1991, 99.*) Tudi pozneje vsaka glasbena in ritmična aktivnost - od plesa do uspavank - otroka glasbeno-ritmično vzgaja ter krepi njegove intelektualne sposobnosti.<sup>127</sup> Pravzaprav glasbeno-ritmično inteligentnost prebudi in aktivira vsak glas in vsaka vibracija. (*Prim.: Lazear 1991, 102.*)

Glasbeno-ritmična inteligentnost vsebuje sposobnost medsebojnega povezovanja, sestavljanja in uporabe različnih zaznav in artikulacij, kot so glasovi, toni, fraze, ritmi, melodije itn. Zlasti lahkotno in intenzivno sodeluje z vizualno-prostorsko inteligentnostjo,<sup>128</sup> v veliki meri pa podpira tudi delovanje verbalno-lingvistične inteligentnosti. (*Prim.: Lazear 1991, 99.*)

Naravni ali »figuralni« čut za glasbo in ritem je razporejen v glavnem v desni možganski polovici, s svojim emotivno-glasbenim središčem v »limbnem sistemu«. Sposobnosti formalnega glasbeno-ritmičnega dojetanja in izražanja kot rezultat aktivne in razširjene glasbeno-ritmične inteligentnosti pa se nahajajo v levi možganski polovici. (*Prim.: Lazear 1991, 100-101.*) To pomeni, da vsaka, še posebno pa načrtno in intelektualno zahtevna glasbena aktivnost aktivira obe možganski hemisferi.

---

<sup>125</sup> Znano je, da so bila oblikovana ustna sporočila ritmično in melodično. Tudi psalmi in mnogi drugi starodavni spevi so oblikovani ritmično in fabulativno. Če se želimo naučiti in zapomniti kake nelogične zloge ali skupek vsebinsko nepovezanih besed, sta nam ritem in melodija v veliko pomoč. (*Prim.: Lazear 1991, XIII.*)

<sup>126</sup> Tako npr. more kaka borbena pesem ali državna himna cele skupine emocionalno tako nagovoriti, da so se brez pomislekov pripravljani in sposobni telesno dobesedno izčrpati in žrtvovati. (*Prim.: Lazear 1991, 96.*)

<sup>127</sup> Zato glasbeno vzgojo mnogi prištevajo med najbolj zdrava in intelektualno najbolj perspektivna vzgojna področja. (*Prim.: Lazear 1991, 96.*)

<sup>128</sup> Po glasovih, melodijah in ritmih sodeč si lahko pričaramo ali ugotovimo, kaj se dogaja zunaj našega vidnega območja. Tako lahko "slišimo" deževanje, neurje; velikokrat lahko "slišimo" celo kako notranje razpoloženje drugega človeka; prav tako lahko "slišimo" veselje ali žalost. (*Prim.: Lazear 1991, 98.*)

Če upoštevamo ugotovitev iz začetnega dela poglavja, da delujejo možgani po zelo podobni fizikalni zakonitosti kot glasba, potem se lahko pridružimo mnogim sodobnim psihologom in pedagogom, ki ugotavljajo in zagovarjajo mnenje, da je glasbena vzgoja najbolj pomembna za krepitev in širjenje inteligentnih sposobnosti na vseh življenjskih področjih. V tem smislu je glasbena vzgoja v službi vseh drugih učnih in vzgojnih procesov in prizadevanj, od memoriranja do vsakovrstnega logičnega in intuitivnega sklepanja. (*Prim.: Lazear 1991, 102.*) Glasba lahko vsestransko prevzame človeka in sorazmerno hitro sproži tudi kemične in fizične spremembe v človeku.

#### 4.4.6 INTERPERSONALNA INTELIGENTNOST<sup>129</sup>

»Človek se nauči:

do 10% od tistega, kar prebere,

do 20% od tistega, kar sliši,

do 30% od tistega, kar vidi,

do 50% od tistega, kar vidi in sliši,

do 70% od tistega, kar predebatira z drugimi,

do 80% od tistega, kar izkusi in

do 95% od tistega, kar poučuje«.

(William Glasser)<sup>130</sup>

Interpersonalna inteligentnost je sposobnost živeti odnose in je temeljna razsežnost človeškega življenja. Biti človek pomeni »biti v odnosu«. (*Prim.: Lazear 1991, 117.*)

Dejstvo, da smo v smislu biblične tradicije ustvarjeni po Božji podobi - kot moški in ženske - nam razodeva, da moremo biti Božja podoba le, če smo v odnosu - seveda po Božji podobi - se pravi v ljubezni (*Himes 1992, 120*). Ne nazadnje so posledica izvirnega greha prav porušeni odnosi (do narave, sočloveka, Boga in samega sebe),<sup>131</sup> ki jih – po krščanski interpretaciji Svetega pisma – Kristus s svojim učlovečenjem popravlja, se pravi ponovno učlovečuje. S svojim darovanjem nas Kristus ponovno »rojeva za življenje po Božji podobi, saj nas uči in uvaja v življenje odnosov iz ljubezni.<sup>132</sup> Odnos nas torej učlovečuje.<sup>133</sup>

Verjetno je prav od interpersonalne inteligentnosti, razumljene v najširšem smislu sposobnosti komunikacije, najbolj odvisna prihodnost človeštva.

Interpersonalna inteligentnost vključuje tudi religiozno komunikacijo, ki je v nekem smislu »učiteljica« komunikiranja. (*Prim.: Lazear 1991, 134.*) Znanost nas je pripeljala do

---

<sup>129</sup> Nekateri avtorji združijo interpersonalno in intrapersonalno inteligentnost v eno in jo imenujejo osebno (personalno) inteligentnost. (*Prim.: Child 1997, 247.*)

<sup>130</sup> Citirano po: *Lazear 1991, 117.*)

<sup>131</sup> Zanimivo, da gre na začetku izvirnega greha pravzaprav za »izkoriščanje« narave - ne le v materialnem pomenu, ampak kot poizkus spreminjanja in rušenja Božjega »naravnega« načrta. Ta »navada« razdira medčloveške odnose in pretrga odnos do Boga, kar človeka »prisili«, da beži, se skriva in se »boji« Boga, pa tudi sočloveka in ne nazadnje tudi narave.

<sup>132</sup> Kristjan more živeti in uresničevati svojo humanost le kot »sprejemalec« Boga, ki se daruje iz zastonske ljubezni. Zato je »inkarnacija« najprej in izključno dejanje Božje ljubezni in ni nobeno »dodatno« in »nepotrebno« mučenje Boga. Inkarnacija je, kot pravi Johann Wolfgang von Goethe, »poezija Boga«. (*Prim.: Himes 1992, 124.*)

<sup>133</sup> To je seveda le ena od interpretacij, ki izhaja iz krščanske tradicije in, kot zgoraj eksplicitno navedeno, iz biblične antropologije.

križišča, ko se moramo vprašati, ali bomo z njo »uničevali« ali »so-ustvarjali«. Na to vprašanje ne moremo pričakovati zgolj »znanstvenega« odgovora, ki bi lahko bil tudi »inteligenten«. Tu gre za življenjske odločitve, ki so v domeni »interpersonalne inteligentnosti« in morajo presežati znanost, saj jo usmerjajo. Dejanska evolucija je torej veliko bolj odvisna od kvalitete odnosov kot od znanosti. (Prim.: Lazear 1991, 134.)

Interpersonalna inteligentnost je sposobnost odkrivati in upoštevati razlike med seboj in drugimi ljudmi ter se tako v komunikativnih procesih učiti, bogatiti, dopolnjevati in izpopolnjevati. (Prim.: Lazear 1991, 160.) Gre za sposobnost, ki omogoča empatično in hkrati identitetno samostojno dialoško komunikacijo. Tako lahko ljudje postajamo vse bolj »mi«, ne da bi se v tem procesu »jaz« izgubljal. Interpersonalna inteligentnost, ki usmerja vsako dialoško komunikacijo, ne uničuje individualnosti, ampak jo osvobaja zaprtosti vase in usmerja k »drugemu« oz. ustvarja »skupino«. Taka »mi« skupina je več kot vsota posameznikov, saj omogoča skupno načrtovanje, prizadevanje, pa tudi skupno upanje, vero in delo ter tako oblikuje skupinsko ali »mi-identiteto«. (Prim.: Lazear 1991, 118.)

Interpersonalno inteligentnost lahko vzgajamo tako, da se učimo »brati« predvsem neverbalno komunikacijo ter odkrivati njena sporočila in seveda temu primerno - čim bolj senzibilno – reagirati. (Prim.: Lazear 1991, 119-120.) Tako se učimo ravnati empatično, kar je najvišja stopnja interpersonalne inteligence.<sup>134</sup> Dejansko šele takrat, ko sem se sposoben predstaviti ali ko se upam »zdrsni« v vlogo drugega, lahko »opazujem« sebe kot »celoto« in šele tedaj sem sposoben »videti«, kako me lahko vidijo drugi. (Prim.: Lazear 1991, 125)

Interpersonalna inteligentnost lahko torej bistveno dvigne kvaliteto medsebojnih odnosov, s tem pa tudi kvaliteto življenja. Predvsem v njeni najvišji obliki, empatiji, to ni več le sposobnost, ki je »dobrodošla«, ampak je sposobnost, ki v temeljih osrečuje in izpolnjuje človeka kot komunikativno, se pravi dialoško in skupnostno bitje. Čim bolj smo sposobni empatije, tem bolj smo »skupnost« v smislu »sinergetične skupine«, ki jo vodi spontano in neprisiljeno sodelovanje.<sup>135</sup>

»Neo-cortex« in »frontal-cortex« veljata za možganski središči in gonilno silo interpersonalne inteligence.<sup>136</sup> Dejansko pa interpersonalna inteligentnost v svoje delovanje vključuje vse druge inteligentnosti in je najbolj »kooperativna« inteligentnost tudi znotraj svojega sistema, se pravi - tudi navznoter in ne le navzven. Res pa ji moramo, še posebno v modernem času, ko socialne strukture niso tako urejene kot v tradicionalnih družinah, posvetiti veliko pozornosti in jo načrtno vzgajati in razvijati.

Vsako sodelovanje prebuja in tudi širi interpersonalno inteligentnost. Ob tem velja pripomniti, da interpersonalno inteligentnost neprimerno bolj podpirajo in širijo dinamične skupine in skupnosti, ki se zavedajo svoje nedorečenosti in spreminjajo načine notranjega in zunanjega sodelovanja, kot pa zakonsko in statutarno do podrobnosti dorečene in statično »urejene« skupnosti ali skupine, ki so sposobne zgolj »funkcionirati« po »danih« pravilih. (Prim.: Lazear 1991, 126.)

---

<sup>134</sup> Kristus nas vzgaja za empatično ravnanje na podlagi obeh »zlatih pravil«. Zlasti zgovorno je pozitivno oblikovano zlato pravilo: »Kar želiš, da bi drugi tebi storili, stori ti njim«. (Prim.: Lazear 1991, 125.)

<sup>135</sup> Grški izraz »synergos« pomeni »spontano in neprisiljeno delati skupaj«. (Prim.: Lazear 1991, 122.)

<sup>136</sup> »Neo-cortex«, ki je zvit v »klobčič« in zavzema le dobro četrtino kvadratnega centimetra, če bi se pa odvil, bi obsegal več kot 1000 kvadratnih centimetrov, je »odgovoren« predvsem za »miselno in znanstveno« komunikacijo, »frontal-cortex« pa je odgovoren za bolj intuitivno in v prihodnost usmerjeno komuniciranje, pa tudi za empatično in spontano komuniciranje. Vsekakor pa je – predvsem frontal-cortex – še dokaj novo in v mnogih pogledih neraziskano področje. (Prim.: Lazear 1991, 123 - 124.)

#### 4.4.7 INTRAPERSONALNA INTELIGENTNOST

Intrapersonalna inteligentnost vsebuje vodenje našega »notranjega sveta« oz. notranjih doživetij tako na kognitivni kot tudi na afektivni ravni. (*Prim.: Campbell L., Campbell B., Dickinson D. 1996, 195.*) V domeni intrapersonalne inteligentnosti so naši občutki, v naši notranjosti izzvane emocionalne reakcije, metakognicija in samorefleksija, pa tudi odpiranje in transcendiranje lastne notranjosti ter - v sodelovanju predvsem z interpersonalno inteligentnostjo - oblikovanje duševne in duhovne realnosti. (*Prim.: Lazear 1991, 141-142.*) Skrb za oblikovanje svoje identitete in za osebno rast je torej prav stvar intrapersonalne inteligentnosti. Delovansko področje intrapersonalne inteligentnosti je vprašanje, »kdo sem?« Pri tem intrapersonalna inteligentnost »intuitivno« bistveno presega logiko časa in prostora in se ne zadovolji z »znanstvenimi relativističnimi odkritji«, danes sem, jutri nisem, ampak – podobno kot interpersonalna inteligentnost - kot svojo konstruktivno in temeljno – čeprav ne edino – komponento vključuje religiozno dimenzijo človeškega življenja.<sup>137</sup>

Če gre pri interpersonalni inteligentnosti za pogled »navzven«, potem gre pri intrapersonalni inteligentnosti za pogled »navznoter«. Intrapersonalna inteligentnost je torej introspektivna. (*Prim.: Lazear 1991, 151.*) Vezana je na isti možganski središči kot interpersonalna inteligentnost. Razlika je le v tem, da je pri intrapersonalni inteligentnosti »frontal cortex« bolj aktiven kot »neo cortex«, pri interpersonalni inteligenci pa je po dosedanjih spoznanjih ravno obratno. (*Prim.: Lazear 1991, 147-149.*) Tako se tudi področji delovanja omenjenih dveh inteligentnosti ne izključujeta, pač pa se v mnogočem dopolnjujeta. V odnosu do oblikovanja lastne identitete intrapersonalna inteligentnost »od zunaj prinesene« občutke in doživetja »predela« in »prebavi« ter jih tako transformira v konstruktivne sestavne dele individualne osebnosti. V tem smislu intrapersonalna inteligentnost »skrbi« za našo koncentracijo tako v smislu splošne in notranje zbranosti kakor tudi v smislu usmerjanja in »fokusanja« pozornosti pri našem delovanju navzven. (*Prim.: Lazear 1991, 142-143.*) Gre za sposobnost telesne, mentalne in čustvene koncentracije in usmerjanja pozornosti v določeno delo.

Pri koncentriranju nam je v veliko pomoč »metakognicija«, ki vse bolj postaja eno od ključnih področij raziskovanja človekovih kognitivnih sposobnosti in spada večinsko v domeno intrapersonalne inteligentnosti. (*Prim.: Lazear 1991, 155.*) Intrapersonalna inteligentnost nam v sodelovanju z interpersonalno inteligentnostjo omogoča, da »izstopimo« iz sebe, da svoje miselne procese objektiviramo in jih »opazujemo«, se pravi, da »razmišljamo o svojem razmišljanju«. (*Prim.: Lazear 1991, 144.*) Če se težko zberemo ali se ne moremo koncentrirati, za to v večini primerov obstajajo kaki notranji razlogi. Pogosto gre za potrebo po »novi« razporeditvi svojih misli, občasno pa moramo svojo notranjost in svojo zavest tudi »očistiti« in razbremeniti nepotrebne »navlake«. (*Prim. Lazear 1991, 152.*) Zato se moram znati »izseliti« iz svoje notranjosti in jo »opazovati«. <sup>138</sup>

Ko urejamo svoje misli in se usposabljam za koncentracijo, v svoji notranjosti odkrivamo telesne, mentalne in emocionalne substance. Najprej jih »artikuliramo«. To je znamenje, da smo jih resnično odkrili in prepoznali. Nato jih razvrstimo in uredimo glede na pomembnost oz. prioriteto, morebitne nepotrebne ali moteče substance pa odstranimo, če je to

---

<sup>137</sup> Religiozna dimenzija je tu mišljena predvsem kot človekova zavest in odprtost, da odgovore na najgloblja življenjska vprašanja išče »vsaj tudi« v svetu vere in religije oz. da so temeljna in »zadnja« vprašanja človeškega življenja pravzaprav religiozna vprašanja. (*Prim.: Lazear 1991, 146 - 147.*)

<sup>138</sup> Podobno, kot se moramo oddaljiti od kake slike, če jo želimo videti, se moramo včasih distancirati od svojih »raztresenih« misli, če jih želimo analizirati in urediti.

mogoče seveda. Če ni, jih pač moramo sprejeti in upoštevati. Vsekakor je metakognicija lahko v veliko pomoč in se more »trenirati«. (Prim.: Lazear 1991, 144-145.)

Koncentracija nam ne omogoča le bolj učinkovitega učenja ali morda celo zgolj memoriranja, ampak višji nivo razmišljanja ter sploh vsega inteligentnega delovanja.

Koncentriramo se lahko le v skladu z našo »samozavestjo« oz. zavestjo o nas samih. Čim višja je naša samozavest in čim bolj je jasna in prečiščena, tem bolj smo se sposobni koncentrirati in tem bolj smo sposobni koncentracijo tudi usmerjati. Koncentracija je najprej introspektivna in šele nato ekstrospektivna, v procesu koncentriranja mora biti naš pogled obrnjen »navznoter« in šele nato »navzven«, kar pomeni, da je intrapersonalna inteligentnost eden od prvih pogojev koncentracije. (Prim.: Lazear 1991, 151.)

#### **4.5 OBLIKOVANJE INTELIGENTNOSTNE IDENTITETE IN STOPNJE SAMO-ZAVESTI**

O stopnjah samo-zavesti oz. zavesti o nas samih, ki odločilno vplivajo na oblikovanje individualne identitete v celoti, zlasti pa na področju intelektualne rasti, obstaja več teorij. Med seboj se delno razlikujejo, nekoliko dopolnjujejo in skoraj ne izključujejo.<sup>139</sup>

Človek na poti svojega življenja lahko bolj ali manj razvije pet stopenj svoje »samozavesti«. Pravzaprav gre za proces »stvariteljske« ali vsaj »ustvarjalne« rasti, pri kateri vsaka naslednja stopnja nosi v sebi vse prejšnje stopnje. Res pa je, da človek vsako stopnjo zavesti lahko različno intenzivno razvija. Njegova intelektualna identiteta je najmočnejša na najbolj razviti stopnji.

##### **4.5.1 TELESNA ZAVEST**

»Jaz sem telo. Če je telo zadovoljno, sem zadovoljen tudi jaz.«

Dojenček se identificira predvsem na podlagi svojega telesa in telesnih potreb. On najbolj »ve« zase, ko čuti telesne potrebe.

Tudi pozneje, ko raste in se razvijajo njegove motorične sposobnosti, ko se uči hoditi in premagovati prostorske ovire, še vedno ostaja njegova telesna zavest najbolj razvita. Telesna zavest je pravzaprav temeljna in nujna za preživetje. (Prim.: Lazear 1991, 149.)

##### **4.5.2 EMOCIONALNA ZAVEST**

»Jaz sem jaz. Toda kdo sem jaz?«

Na tej stopnji se identificiram predvsem preko svojih emocij in emocionalnih potreb - in postopno tudi zadovoljitev.

Emocionalna zavest se razvija pri otroku paralelno z govorom. Ko je otrok načrtno sposoben izraziti željo »jaz bi rad«, že razlikuje med svojim telesnim »jazom« in netelesnim, v večini primerov čustvenim jazom oz. jazom želja. Tudi v primeru namreč, ko njegovim željam ne ustrezemo, otrok v svojem telesnem jazu, v obliki telesne identitete še vedno obstaja. Prekine se le njegova emocionalna identiteta, jaz njegovih želja.<sup>140</sup> Ko otrok lahko izraža in verbalno artikulira svoje želje, mati pa mu ne ustreže, se dejansko že »zaveda«, da ni le »del« matere in njene identitete, ampak »on«, ki je lahko tudi drugačen od matere in njenih želja, pričakovanj in »pravil«.

---

<sup>139</sup> Razlike imajo svoje izhodišče v največji meri v religioznih in kulturnih različnostih. (Prim.: Lazear 1991, 149.)

<sup>140</sup> Značilna otroška trma je tipična reakcija, ko otrok ne more uveljaviti svoje emocionalne zavesti. (Prim.: Lazear 1991, 149-150.)



Emocionalna zavest napreduje in raste ter doseže svoj vrhunec v obdobju pubertete, ko »sproži« novo rojstvo. (*Prim.: Lazear 1991, 150.*)

#### 4.5.3 MENTALNO-ANALITIČNA ZAVEST

»Cogito, ergo sum. (Mislim, torej sem.)«

Mentalna zavest ni le kognitivna, saj vključuje celo vrsto psiholoških, kognitivno-intelektualnih in vsestransko konceptualnih sposobnosti in aktivnosti. (*Prim.: Lazear 1991, 150.*) Na tej stopnji nas zanimajo tako odnosi kot materialna gotovost, poklic, pa tudi individualni in svetovni problemi. Na tej stopnji se »učimo« in ukvarjamo z »nezadostno« preteklostjo, »problematično« sedanostjo in s potenciali prihodnosti.

Prav tako si na tej stopnji postavljam temelje svoje identitete, ki je sicer še vedno zelo ujeta v čas in kratkoročne razmere, zato te temelje stalno še urejam in po možnosti korigiram. Tako se v procesu širjenja mentalno-analitične zavesti srečujem z mnogimi vsestransko življenjskimi vprašanji, ki vsekakor zahtevajo tudi svoj »analitični« odgovor in se jih ne morem izogniti, kot je vprašanje trpljenja, neuspeha, smisla, smrti itd.

Na podlagi mentalno-analitične zavesti postopno odkrivam svoje omejenosti in jih tudi sprejemam in po možnosti presegam. Tako se ob ugotovitvah omejenosti verbalne komunikacije obračam k neverbalni, ob ugotovitvah »osamljenosti« k sočloveku, skupini, zgodovini, kulturi, veri itd. (*Prim.: Lazear 1991, 150.*)

#### 4.5.4 TRANSPERSONALNA ZAVEST

»Jaz sem člen (del) sveta (univerzuma).«

Ob spoznanju svojih omejenosti, pa tudi svoje krhkosti človek na tej stopnji začneja relativirati svojo individualnost. Čeprav je začetek tega procesa storjen že ob vstopu v partnersko ali kako drugo obliko skupnostnega življenja, se pravzaprav ta proces prevesi v transpersonalno obliko zavesti ob zavestnem sprejetju svoje krhkosti in relativnosti. Tako npr. ob kaki bolezni ali nesreči, lahko pa seveda tudi ob kakem izredno notranje bogatem doživetju ali spoznanju, v trenutku spremenimo zavest o nas samih ter pričnemo bistveno drugačno, predvsem veliko bolj nesebično življenjsko obdobje. (*Prim.: Lazear 1991, 150.*)

#### 4.5.5 SPIRITUALNA ZAVEST

»Jaz sem nekdo - med vsem, kar biva.«

Na tej stopnji smo ljudje predvsem »verniki«. <sup>141</sup> To je stopnja, ki v mnogočem bistveno presega zakonitosti samo-zavesti na prejšnjih stopnjah. Kljub temu je ta stopnja zavesti temeljnega pomena, saj »hrani« vse druge stopnje in nanje vpliva. V odnosu do drugih stopenj zavzema podobno vlogo kot lepota, kultura ali umetnost v našem življenju. Teoretično bi lahko živeli brez teh razsežnosti, praktično pa - vsaj kot ljudje - nikakor ne. Brez spiritualne zavesti, ki jo nekateri imenujejo tudi religiozna in celo »božja« zavest, bi bilo človeštvo »neozdravljivo pohabljen«. (*Prim.: Lazear 1991, 150-151.*)

Spiritualna zavest je najbolj sentimentalna in nenasilna, najtežje oprijemljivo ugotovljiva, hkrati pa dejansko prisotna in delujoča na vseh prejšnjih stopnjah. Zato pravzaprav šele na tej stopnji človek na podlagi sposobnosti, vezanih na njegovo interpersonalno in intrapersonalno inteligentnost, oblikuje svojo dejansko identiteto. (*Prim.: Lazear 1991, 151.*)

---

<sup>141</sup> Že Gardner sam v svojih poznejših delih odpira vprašanje duhovne (spiritualne) inteligentnosti (*Prim.: Kimes Myers 1997, 44.*), v nekaterih drugih novejših delih pa se pojavlja tudi izraz »religiozna inteligentnost«.

Intrapersonalna inteligentnost razodeva človeka kot presežno bitje ter mu tako odpira neomejeno perspektivo, ki tudi življenje v času in prostoru postavlja v drugačno luč in mu daje dodatne možnosti uresničevanja. Kot presežno bitje človek nikoli ne more reči, da je izčrpal vse možnosti. Nasprotno, duhovnost pomaga človeku opuščati stare modele obnašanja in najprej »sanjati«, nato pa tudi začeti »novo življenje«. (*Prim.: Kimes Myers 1997, 90.*) Zavedanje temeljne odprtosti mu namreč odpira vedno nova obzorja ter ga postavlja pred nove izzive in nove načine in ravni srečevanja z življenjem. Zato je religioznost - poleg filozofske in psihološke - tudi intelektualna kategorija, ki človeka nikakor ne omejuje, ampak ga v mentalnih, emocionalnih in telesnih procesih odpira in bogati. (*Prim.: Lazear 1991, 150-151.*)

## **5 NERACIONALNO PREMAGOVANJE OBČUTKOV STRAHU (V UČNEM PROCESU)<sup>142</sup>**

Če človek v stiski ni več sposoben premagovati strahu z racionalnimi metodami, »vključuje« neracionalne obrambne mehanizme, med katerimi so najbolj pogostni:

### **5.1 SUBLIMACIJA**

Da bi človek potešil razočaranje nad nedoseženimi dosegljivimi cilji ali, da bi se znebil strahu pred odgovornostjo, dosegljive cilje nadomešča z družbeno izredno visokimi in kulturno zahtevnimi cilji.

### **5.2 IDENTIFIKACIJA**

Da bi zmanjšal občutek depresije posameznik včasih začne prevzemati motive kake druge osebe. Tako se posameznik lahko začne odtujevati svojim življenjskim usmeritvam in se »identificira« z načini izražanja, življenja in delovanja kakor tudi z njenimi motivi, ki so pravzaprav introjecirani njegovo motivi. Tako strah pred svojo depresijo premaguje z bolj ali manj uspešnim »posnemanjem« kake druge osebe.

### **5.3 POTISKANJE BREMENEČIH ŽIVLJENJSKIH VSEBIN V PODZAVEST**

V podzavest lahko potiskamo spomine, doživetja in določene navade. S tem, ko jih »pometamo pod preprogo«, jih za nekaj časa lahko ignoriramo in pred njimi in morebitnimi posledicami (potreba po spreminjanju življenjskih navad) zbežimo.

### **5.4 PROJEKCIJA**

Nevrotični in namišljeni, predvsem moralni strah lahko »projiciramo« v realnost. (strah, da me nekdo sovraži, projiciram v konkretne predstave obnašanja tega človeka; v vsaki reakciji vidim znamenja sovraštva.)

### **5.5 ISKANJE IN USTVARJANJE »NASPROTNIH« REAKCIJ**

Strah lahko »premagujem« z »magičnimi« (obrednimi - npr. kot pomoč za koncentracijo) in nasprotnimi reakcijami (da me v gozdu ni strah, začnem prepevati in žvižgati).

Z nasprotnimi reakcijami lahko »premagujem« tudi strah pred sovraženjem. Sovraštvo do kakega otroka lahko spremenim v »hlinjeno« in pretirano pozorno »ljubezen«.

### **5.6 ZAOSTAJANJE V RAZVOJU (PRITRDITEV NA DOLOČENO STOPNJO RAZVOJA)**

Zaradi strahu, predvsem iz ranih otroških let, se človekov psihični in duševni razvoj lahko preprosto zaustavi in ostane na določeni stopnji »fiksiran«.

### **5.7 REGRESIJA**

Zaradi kakih travmatičnih doživetij lahko človek »pade« na kako prejšnjo stopnjo duševnega in psihičnega razvoja. Tako lahko npr. kak otrok ponovno začne jecljati in močiti v posteljo.

---

<sup>142</sup> Povzeto po: *Korherr 1993, 22 - 23.*

## **5.8 RACIONALIZACIJA STRAHU**

Strah - predvsem pred posledicami - lahko tudi »racionalno« utemeljimo. Tako potem posledice lažje prenašamo. Lahko se prepričujemo, da nam je nekaj preprosto »usojeno«, da morda kako trpljenje ali bolečino »potrebujemo« itd. Taka racionalizacija posledic seveda ne odpravi, ampak jih določi.

## **5.9 STRAH IN SMISEL**

Strah je predvsem pomanjkanje smiselne življenjske vsebine. Zato ga lahko presegamo samo z ustvarjalnostjo in konstruktivnimi življenjskimi odnosi. Smisel kot alternativa strahu je najboljše »zdravilo«. (*Prim.: Höfer 1995, 31-32.*)

Literatura:

- Baacke, Dieter, *Die 13- bis 18jährigen*, Weinheim und Basel 1983.
- Campbell, Linda; Campbel, Bruce; Dickinson, Dee, *Teaching (learning) through Multiple Intelligences*, Allyn Bacon, Needham Heits/Massachusetts 1996.
- Child, Dennis, *Psychology and the Teacher*, London and Washington 1997.
- Faculty of The New City Scool, *Celebrating Multiple Intelligences: Teaching for Success*, St. Louis/Missouri 1997.
- Gardner, Howard, *Razsežnosti uma – teorija o več inteligencah*, Tangram, Ljubljana 1995.
- Goleman, Daniel, *Emotionale Inteligenz*, München 1997.
- Gostečnik, Christian, *Biti mladostnikom starši*, Ljubljana 1999.
- Gostečnik, Christian, *Človek v začaranem krogu*, Ljubljana 1997.
- Grabner-Haider A. in Krašovec J. s sodalavci, *Biblični leksikon*, Celje 1984.
- Grom, Bernhard, *Religionspaedagogische Psychologie*, Düsseldorf - Göttingen 1981.
- Grom, Bernhard, *Religionspaedagogische Psychologie*, Düsseldorf 2000.
- Häcker, Hans-Jörg, *Intelligenz, v: Psychologisches Wörterbuch*, Bern ; Stuttgart ; Toronto 1987, 311.
- Hamachek, Don (Michigan State University), *Psychology in Teaching, Learning, and Growth*, Boston ; London ; Toronto ; Sydney ; Tokyo ; Singapore 1995.
- Himes, Michael J., *Catholicism as Integral Humanism: Christian Participation in Pluralistic Moral Education*, v: F. Clark Power and Daniel K. Lapsley (izd.), *The Challenge of Pluralism*, University of Notre Dame, Indiana 1992, 117 - 139.
- Höfer, Albert, *Gottes Wege mit den Menschen*, München 1993.
- Höfer, Albert, *Ins Leben kommen*, München 1995.
- *Katekizem katoliške Cerkve*, Slovenska škofovska konferenca, Ljubljana 1993.
- Kegan, Robert. *Die Entwicklungsstufen des Selbst*, Peter Kindt Verlag, München 1991.
- Kimes Myers, Barbara, *Young Children and Spirituality*, New York and London 1997.
- Klauer, Karl Josef, *Forschungsmethoden der Pädagogischen Psychologie*, v: *Pädagogische Psychologie*, Basel 1993(2), 73-95.
- Korherr, Edgar Josef, *Von Freud bis Drewermann, Tiefenpsychologie und Religionsädagogik*, Tyrolia, Innsbruck 1993.
- Krapp, Andreas, Heiland, Alfred, *Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Paedagogischen Psychologie*, v: *Pädagogische Psychologie*, Basel 1993(2), 41-72.
- Lazear, David, *Seven ways of knowing - Teaching for Multiple Inteligences*, IRI, Arlington Heights/Illinois 1991.
- Mietzel, Gerd, *Wege in die Entwicklungspsychologie, Band 1: Kindheit und Jugend*, München 1997.
- Mietzel, Gerd, *Wege in die Entwicklungspsychologie, Band 2: Erwachsenenalter und Lebensende*, München 1997.
- Mitchel, John, *Adolescent struggle for selfhood and identity*, Calgary 1992.

- Montada, Leo, *Themen, Traditionen, Trends*, v: Rolf Oerter, Leo Montada, Entwicklungspsychologie, München; Wien; Baltimore 1982, 3-88.
- Nolte, Dorothy Law; Harris, Rachel, *Otroci so podoba svojih staršev – Starševstvo, ki oblikuje vrednote*, Tržič 2000.
- Olbrich, Erhard, *Die Entwicklung der Persönlichkeit im menschlichen Lebenslauf*, v: Rolf Oerter, Leo Montada, Entwicklungspsychologie, München; Wien; Baltimore 1982, 91-123.
- Pavlović, Zoran, *Psihološke pravice otroka*, Radovljica 1993.
- Preuschoff, Gisela, *Von 12 bis 16*, Köln 1994.
- Shachtman, Tom, *The inarticulate society*, New York 1995.
- *Sveto pismo*, Slovenski standardni prevod iz izvornih jezikov, Ljubljana 1997.
- Weidenmann, Bernd, Krapp, Andreas, *Pädagogische Psychologie: Einführung in die Disziplin und das Lehrbuch*, v: Pädagogische Psychologie, Basel 1993(2), 1-20.
- Weiss, Rudolf, *Kindheit und Jugend – Eine Entwicklungspsychologie*, Innsbruck 1991.