

SUODNOS ČIMBENIKA ŽIVOTNOG PROSTORA DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI U RAZVOJU NJIHOVE DUHOVNOSTI

Marijana MOHORIC
Teološko-katehetski odjel,
Sveučilište u Zadru, Hrvatska
mmohoric@unizd.hr

UDK 2-58-053.2:[37:114]
Pregledni rad

Diana NENADIĆ BILAN
dnbilan@gmail.com

Sažetak

Životni prostor djeteta kao skup svih okolinskih (fizičkih i virtualnih), subjektivnih (bioloških, psihičkih i duhovnih), te društvenih i religijskih čimbenika (kulturnih i vjerskih) koji utječu na cjelokupni razvoj djeteta uključuje različite, ali međusobno povezane elemente. Razumijevanje, uvažavanje i vrednovanje razvoja duhovnosti u odgojnom procesu razvoja djeteta rane i predškolske dobi nije moguće postići razmatranjima pojedinačnih dimenzija životnog konteksta, već pomnom analizom interakcija djeteta i pojedinih aspekata njegova životnog prostora i uzajamnih interakcija ključnih dimenzija djetetova životnog prostora. Cilj je kontekstne ili „transakcijske“ orijentacije u tom smislu rekonponirati dihotomiju između subjekta i objekta i, točnije, između osobe i okoline, dopuštajući postojanje dinamičnog odnosa između njih. Analiza okoline i proučavanje dinamičkih odnosa između djeteta i njegova konteksta ističe obiteljsko okruženje kao prvi konstitutivni element, a odmah zatim onaj institucijski. Polazeći od višeslojnosti djetetova životnog prostora, rad se stoga fokusira na suodnos tih dvaju životnih prostora u funkciji razvoja djetetove duhovnosti, a da se pritom ne gube iz vida ostali čimbenici koji na taj odnos mogu znatno utjecati. U radu se elaboriraju elementi povezanosti obiteljskog i institucijskog konteksta, kao i kongruentnost navedenih životnih prostora, te njihovo značenje u „oblikovanju“ duhovnog prostora u razvoju djece rane i predškolske dobi. Na temelju navedenoga, predlažu se smjernice na kojima je moguće graditi zajedničke prostore i mjesta susretništa te dijeliti zajedničku odgovornost i sudjelovanje u razvoju duhovnosti djece.

KLJUČNE RIJEČI: *dijete, cjeloviti razvoj, pedagogija odgojnog prostora, duhovni prostor, odgojni savez*

Uvod

Dijete se razvija i odgoja u konkretnim životnim prostorima, a u suglasju sa slikom o djetetu i djetinjstvu. Prostori života djeteta mijenjali su se tijekom povijesti odražavajući društveno-ekonomske, znanstvene, kulturne, civilizacijske i druge mijene. Pojava industrijske revolucije krajem 18. i početkom 19. stoljeća znatno je utjecala ne samo na ubrzani razvoj prometa, proizvodnje, trgovine nego je dovela i do velikih demografskih promjena. Povećanom migracijom seoskog stanovništva u gradove te intenzivnije zapošljavanje majki i očeva mijenjaju dinamiku i funkcije obitelji. Javlja se potreba za osnutkom ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te širenje mreža osnovnih škola kako bi djeca radnika bila zbrinuta tijekom radnog vremena roditelja. U 20. stoljeću briga za djetetov životni prostor očituje se i u projektiranju posebnih soba za djecu u stanovima, igrališta i parkova za djecu, osnivanju muzeja i knjižnica za djecu, centara za igru i zabavu, osmišljavanje posebnih TV programa za djecu, prehrane i mode za djecu itd. Fizički prostori djeteta postaju indikatorom odnosa društva prema djetetu (Gutman, 2012), kao i pokazatelj odvajanja djetetova prostora od prostora odraslih. Fizički prostori omogućuju razumjeti povijesno iskustvo kako je biti dijete (Van Slyck, 1995).

Djetetov se prostor može razumjeti u kontekstu obitelji, a obitelj u kontekstu pripadnosti određenoj društvenoj zajednici. Društveno-kulturni kontekst razvoja djeteta moguće je motriti s gledišta različitih teorijskih pozicija. Ngaujah i Dirks (2006) upućuju na četiri temeljna pristupa u razmatranju društveno-kulturnog konteksta: sociokulturni pristup (Vygotsky), ekološki pristup (Bronfenbrenner), ekokulturni pristup (Weisner) te model višestrukih svjetova (Phelan, Davidson i Yu). Prema autorima, sociokulturni pristup ističe važnost kulture u interakcijama pojedinca i socijalnog konteksta, a ekološki model upućuje na međuovisno djelovanje pojedinca i okruženja te međusobno ovisnu interakciju između različitih podsustava i širih društvenih sustava. Ekokulturni model pridaje osobito značenje djelovanju kulture ističući kako se kulturni kontekst najbolje zrcali kroz svakodnevne aktivnosti. Roditelji organiziraju svakodnevne aktivnosti (objedi, spavanje, šetnja, druženje, igra i sl.) te nude dnevni ritam i raspored odvijanja aktivnosti. Ekokulturna teorija naglašava četiri dimenzije razvojnih procesa (svakodnevne aktivnosti; interakcija s ključnim osobama u svakodnevnom životu djeteta; obrasci komunikacije; vrijednosti i ciljevi obitelji i zajednice) te razlikuje šest dimenzija utjecaja obitelji na ciljeve i aspiracije svoje djece (uloga obitelji, obrazovanje, zaposlenje, moralna dimenzija, zdravlje i etnički identitet). Model višestrukih svjetova usredotočuje se na opis temeljnih svjetova koji okru-

žuju dijete, a čine ih obitelj, škola i vršnjaci. Svaki od navedenih svjetova ima specifične vrijednosti i aktivnosti. Razvoj je djeteta rezultanta interakcije djeteta s navedenim svjetovima.

Složene i međusobno povezane prostore djetetova razvoja uspješno obrazlaže Bronfenbrennerov koncentrično-kružni model ekologije¹ ljudskog razvoja (Bronfenbrenner, 1979). Prema navedenom modelu, obiteljski je mikrosustav uronjen u okruženja mezosustava, egzosustava i makrosustava. Sustavi koji okružuju obiteljski mikrosustav čine sociokulturni kontekst u kojem se dijete razvija. Na razini mezosustava uspostavljaju se interakcije između raznih okruženja u kojem se pojedinac nalazi (npr. obitelj-predškolska ustanova), dok egzosustav čine društvene strukture (formalne i neformalne) koje same po sebi ne obuhvaćaju osobu u razvoju, ali koje zadiru ili obuhvaćaju neposredna okruženja u kojima se ta osoba nalazi (društvene veze, posao roditelja, mediji, obiteljski resursi na razini lokalne zajednice). Makrosustav je najudaljenija razina, a čine je vrijednosti, zakoni, norme, običaji, ideologija, kultura, ekonomija, institucije na državnoj razini te javna politika. Bronfenbrennerov model mikrosustava, mezosustava, egzosustava, makrosustava i kronosustava naglašava interakciju procesa, osobe, konteksta i vremena (Hayes i sur., 2023). Promovirajući bioekološki model razvoja djeteta u svim njemu bitnim životnim kontekstima, Bronfenbrenner upućuje na važnu proaktivnu ulogu djeteta u tzv. proksimalnim procesima – recipročnim interakcijama djeteta i njegove okoline. Gharabaghi i Stuart (2013) nude novi pristup razmatranja životnog prostora koji obuhvaća odgojno-obrazovna i socijalna područja skrbi za djecu i mlade, ali i autentična iskustva samih mladih ljudi. Njihova jedinstvena konceptualizacija životnog prostora sadrži četiri dimenzije: fizičku, mentalnu, virtualnu i relacijsku dimenziju. Fizička dimenzija životnog prostora obuhvaća prostore u kojima se istovremeno na više mjesta odvijaju životi djece (obitelj, odgojno-obrazovna ustanova, izvanškolski program, sportski klubovi...), a za čiju organizaciju djeca nisu odgovorna. Mentalna dimenzija životnog prostora povezana je s načinom na koji djeca shvaćaju i stvaraju vlastita značenja na temelju svojih iskustava u fizičkoj dimenziji svojega životnog prostora (Gharabaghi i Stuart, 2013.). Relacijska je dimenzija životnog prostora dinamična jer djeca svoj životni prostor doživljavaju kroz svoje odnose s drugom djecom, roditeljima i drugim članovima uže i šire rodbine, odgojiteljima i učiteljima. Odnosi pomažu interpretirati iskustvo kroz mentalnu dimenziju životnog prostora. Relacijska dimenzija životnog

¹ U Bronfenbrennerovoj teoriji pojam ekologije ljudskog razvoja odnosi se na progresivne i uzajamne akomodacije između aktivnog subjekta i promjenljivih obilježja neposredne okoline (Bronfenbrenner, 1979).

prostora nije uvijek vidljiva drugima jer odnosi nadilaze ne samo mjesto nego i vrijeme. Virtualna dimenzija životnog prostora odnosi se na sve sadržaje i procese u kojima djeca sudjeluju putem digitalne tehnologije. U virtualnu dimenziju spomenuti autori nose i prostore mašte, snova i noćnih mora, pa čak i psihotičnih epizoda. „Mladi ljudi, kao i svi drugi, provode velik dio svog života zamišljajući sebe i svoje okolnosti drugačije od onoga što drugi vide. Upravo unutar te dimenzije životnog prostora mladi ljudi pronalaze prilike za rekonstruiranje svojih identiteta, pa čak i svojih biografskih priča.“ (Gharabaghi i Stuart, 2013: 13). Premda spomenuta konceptualizacija razlikuje četiri specifične dimenzije, životi djece i mladih odvijaju se unutar jedinstvenoga životnog prostora, pri čemu su iskustva u određenim okruženjima i unutar specifičnih procesa međusobno povezana i često međuovisna.

Suodnosi konteksta životnog prostora djece

Povezanost i međuovisnost različitih konteksta životnog okruženja i dimenzija koje ga sačinjavaju razvija se postupno. Naime, Bronfenbrenner i Moris (2006: 797) ističu kako se razvoj, osobito u ranom djetinjstvu, događa „u procesima progresivno sve složenijih recipročnih interakcija između aktivnog i razvojnog biopsihološkog ljudskog organizma i osoba, predmeta i simbola u njegovom neposrednom vanjskom okruženju. Ovi trajni oblici interakcija u neposrednom okruženju nazivaju se proksimalnim procesima.“ Ova tvrdnja proizlazi iz fokusa autora, a taj je međuodnos djeteta i promjenljivog mikro- i makrokonteksta u kojem se djetetov razvoj odvija.

Bronfenbrenner je predstavio tu dinamičku prirodu razvoja djeteta u svojim kasnijim radovima pod nazivom PPCT (*process – person – context – time*) model. Taj model obrazlaže kako određeni konteksti utječu na prirodu proksimalnih procesa (Navarro, Doucet i Tudge, 2020). Dijete je u središtu ovog modela. Najizravniji i najbliži utjecaji (roditelji i drugi članovi obitelji, odgojitelji i učitelji, prijatelji) ugniježđeni su unutar udaljenijih konteksta (politički, kulturni...). Mikrosustav uključuje ona djetetova okruženja u kojem dijete svakodnevno boravi – roditelji, braća i sestre, rodbina, prijatelji i vršnjaci u dječjem vrtiću ili osnovnoj školi, pedagoški djelatnici. Prema navedenom modelu obiteljski je kontekst svakako prvi i najvažniji mikrosustav u kojem se događaju brojne i raznovrsne interakcije djeteta s drugim članovima obitelji.

Složeni obiteljski sustav i roditeljski podsustav ne mogu se tumačiti izolirano, a niti linearnom logikom uzroka i posljedica. S motrišta ekološke teorije nije oprav-

dano zasebno promatrati pojedine članove obitelji, niti obitelj kao izolirani sustav u odnosu na okolne uže i šire sustave. Promjene u jednom članu obitelji odrazit će se na cijelu obitelj, pa su svi obiteljski događaji i ponašanja te obiteljski podsustavi u međusobnim interakcijama koje u tijeku vremena dovode do određenih ishoda. Stoga Minuchin (1985) predlaže temeljna načela u razmatranju obiteljskog sustava: a) dijelovi obiteljskog sustava međuovisni su te doprinose funkcioniranju sustava kao organizirane cjeline; b) obiteljski se sustav sastoji od podsustava, a kvaliteta funkcioniranja jednog podsustava utječe na kvalitetu funkcioniranja drugih podsustava; c) obrasci obiteljskog sustava nisu linearni, nego kružni i karakterizirani uzajamnim utjecajima; d) obrasci obiteljskog sustava streme prema homeostazi i stabilnosti; e) obitelj se kao otvoreni sustav može razvijati i mijenjati u odgovoru na promijenjene okolnosti.

Obitelj kao sustav određuju njezini članovi te odnosi koje članovi uspostavljaju. Strukturu obitelji predstavlja zbir svih međuodnosa njezinih članova, pripadnost obiteljskom sustavu i podsustavima, uspostavljene granice između obiteljskih podsustava te granice između obitelji i vanjske okoline. Ponavljajući obrasci interakcije između članova obitelji pomažu uspostavi ravnoteže u obitelji, a granice koje obitelj određuje prema okolini čine je više ili manje otvorenom. Procesi interakcije rezultiraju stvaranjem osjećaja pripadnosti (zajedništva) te omogućuju razvoj svakoga pojedinog člana obitelji (individualizacija). Obitelj, kao samoorganizirajući sustav, pokazuje funkcionalne karakteristike koje „kontinuirano artikuliraju (na kružan način putem procesa povratnih informacija) različite uloge, funkcije, zadatke i relativnu snagu pozicije svakog člana i podsustava“ (Mendes i suradnici, 1999: 44).

Na drugoj razini utjecaja, u mezosustavu, događa se međudjelovanje dvaju ili više okruženja (prijatelji, obitelj, odgojno-obrazovna ustanova). Ponašanje u jednom okruženju nije određeno samo djetetovim interakcijama u navedenom okruženju, nego i njegovim iskustvima u svim drugim okruženjima. Slesnick i suradnici (2007: 1238) slikovito ovu međusobnu povezanost interakcija opisuju kao „lanac aktivnosti koje osobe vuku sa sobom kroz različita okruženja“. Dobru ilustraciju djelovanja mezosustava predstavlja uključivanje roditelja u partnerstvo s odgojiteljima u predškolskim ustanovama. Naime, unutar predškolske ustanove ostvaruje se „mreža različitih složenih i osjetljivih interakcijskih procesa između svih sudionika (djece, odgojitelja, roditelja, ostalih djelatnika ustanove, vanjskih suradnika, predstavnika ustanova iz lokalne zajednice)“ (Mohorić, Nenadić-Bilan, 2019: 250). U suvremenim predškolskim programima ističe se potreba poštovanja posebnosti svake obitelji te uvažavanja roditelja kao partnera i aktivnih sudionika u realizaciji programa. Djelatnici predškolskih ustanova imaju odgovornost u pru-

žanju stručne pomoći roditeljima u odgoju djece, upoznavanju roditelja sa specifičnostima predškolskog odgoja, uključivanju roditelja u suodlučivanje te uvažavanju prijedloga roditelja u svezi s planiranjem i realizacijom odgojno-obrazovnog rada. Pozitivni učinci partnerstva reflektiraju se u roditeljskim ponašanjima i osjećaju roditeljske kompetencije, djetetovim postignućima, kao i u odgojiteljevoj kompetenciji i njegovoj percepciji djeteta i obitelji.

Interakcije roditelja i odgojitelja mogu olakšati razumijevanje djetetova egzosustava i makrosustava, osobito s obzirom na zanimanje roditelja, izvore društvene potpore roditeljima, kulturni kontekst roditelja i sl. (Neal i Neal, 2013). Društvenu potporu obitelji čine interakcije između članova obitelji i predstavnika različitih izvora formalne i neformalne potpore. „Socijalna potpora, kao važna funkcija interakcije različitih društvenih čimbenika i obitelji, ima pozitivan utjecaj na osobno, roditeljsko i obiteljsko funkcioniranje“ (Nenadić-Bilan, 2015: 47). Wills i AINETTE (2012) određuju socijalnu potporu kao broj socijalnih veza koje roditelji ostvaruju, dok s funkcionalnog aspekta društvena potpora predstavlja razinu podupirućih izvora dostupnih osobi u trenutku potrebe (neovisno o broju društvenih veza). Suodnos konteksta životnog prostora djece predškolske dobi jest nužna danost. Kvaliteta njihove interakcije ovisi o mnogim čimbenicima, među kojima su od primarnog značenja obitelj i predškolska ustanova koja po nositeljima obrazovno-odgojnog procesa može djetetu olakšati ili otežati proživljavanje proksimalnih procesa i utjecati na njihov ishod.

Duhovni prostori razvoja djece

Razvoj djetetove duhovnosti događa se u interakcijama i međusobnom djelovanju u prethodno navedenim djetetovim životnim kontekstima, kao i svim njihovim konstitutivnim dimenzijama. Kako ističu Ubani i Murtonen, „individualne duhovne putanje su u stalnoj interakciji s različitim formalnim i neformalnim obrazovnim kontekstima“ (2018: 103). U tim trajnim oblicima interakcija događa se i razvija duhovnost djeteta.

Duhovnost, naime, smatramo konstitutivnim dijelom ljudske osobnosti. Bez njezina uvažavanja nije moguć cjelovit razvoj osobnosti (Mohorić, 2017). Predstavnicima psihosocijalnih pravaca tumačenja uloge i značenja praćenja i razvoja duhovne dimenzije osobnosti govore o modelu „pripravnosti“ u kojem se pretpostavlja da djeca posjeduju prirodnu sklonost za prihvaćanje religioznih ideja (Mohorić i Dozoza, 2022). Ova se prirodna sklonost povećava kada je roditelji i druge osobe s kojima su djeca u učestaloj interakciji pojačaju eksplicitnim vjerskim poukama

koje prirodnoj sklonosti daju objektivizaciju vjerovanja. Eksplicitni sustav vjerovanja se tako u interakcijama kalemi na prirodnu duhovnu svijest djece (Nye, 1999).

U skladu s mišljenjem Milaneseja i Alettija (1977), duhovnost se tako postupno razvija u osobno iskustvo koje je u djece rane i predškolske dobi najvjerojatnije ambivalentno upravo stoga jer je uvjetovano u jednakoj mjeri težnjom za prilagodbom i učenjem koje je poticano izvana. Spomenuti autori tvrde kako u tom procesu vjerski odgovori služe „za prevladavanje i prilagodbu nekih bitnih iskustvenih čvorova iz djetinjstva. Upravo iz tog razloga već sadrže transcendentnu namjeru, koja je na simboličkoj razini specificirana kao sklonost neprestanom prevladavanju egocentrične vizije, prema otkriću, prihvaćanju i odnosu s drugim.“ (Milanesi i Aletti, 1977: 87) Osim toga, prema Montessori, vjerska ponašanja djece predškolske dobi motivirana su jednom karakteristikom dječje duhovnosti koju najbolje opisuje glagol „traženje“ Boga (Narcisi, 1999). Kako ističe njezina prva suradnica, na temelju stečenih iskustva u praksi, „ta nas je karakteristika navela misliti kako se ne nalazimo pred nekim osobnim odnosom, jednog ili drugog djeteta, (s Bogom), već pred fenomenom koji se tiče svakog djeteta.“ (Cavalletti, 2005: 14).

Zanimljivo je da se svojedobno, u kontekstu teoretizacije višestrukih inteligencija, razmatrala i potreba razvoja egzistencijalne kompetencije. U odnosu na njezin razvoj Gardner je istaknuo: „U svakom društvu u kojem se toleriraju pitanja, djeca postavljaju egzistencijalna pitanja od najranije dobi iako ne slušaju uvijek pažljivo odgovore. Kao učitelj/odgojitelj, potaknite ih da nastave postavljati ta velika pitanja, a zatim im pomozite pronaći odgovore“ (1991: 3). Ovdje se postavlja pitanje, koliko smo te činjenice i zadatka uopće svjesni i kako pratimo ta duhovna „traženja“ djece koja u konačnici imaju egzistencijalnu važnost (Mohorić i Dokoza, 2022). Budući da djeca nisu samo pasivni primatelji sadržaja, pa ni vjerskih, već imaju kompetencije samostalno ih otkrivati uz adekvatno ponuđene poticaje, u akademskim krugovima sve više raste uvjerenje o potrebi razlikovanja odnosa i uloga subjekata odgojnog procesa. Riječ je, naime, o potrebi trostruke artikulacije teološkog pristupa na čijim se osnovama mogu nadograđivati osobna i zajednička iskustva: *teologija djece* – samostalno teologiziranje djece kao aktivnih subjekata teološke interakcije; *teologija s djecom* – odrasli i djeca u zajedničkom traganju za odgovorima na teološka pitanja; *teologija za djecu* – poticaji čiji je cilj ponuditi odgovore i potaknuti daljnje dječje promišljanje (Jurić, 2023).

U to kompleksno oblikovanje duhovnog iskustva djeteta, koje je dio proksimalnih procesa njegova razvoja, uključeni su, dakle, svi prethodno spomenuti konteksti životnog ambijenta s pripadajućim konstitutivnim dimenzijama (fizičkom, mentalnom, virtualnom i relacijskom). Naravno da se tu mogu razlikovati različite

razine utjecaja, no suprotno donedavnomu prevladavajućem mišljenju, svu težinu odgovornosti ne možemo staviti isključivo na obiteljski mikrosustav. Dosad je, naime, taj utjecaj ponajviše proučavan u svjetlu izdvojenih psiholoških teorija koje se, međutim, trebaju razmatrati u njihovoj komplementarnosti i otvorenosti interdisciplinarnim doprinosima drugih razvojnih pravaca kako bi se zadovoljila potreba vrednovanja uloge subjekta u odgojnom procesu da se ne zanemari njegov formalni i društveni aspekt.

Koordinate duhovnih prostora djece predškolske dobi

Ako razvoj dječje duhovnosti razumijevamo kao traganje za Bogom, to traganje u konačnici ima vrlo jasan cilj – zajedništvo s njim. Polazeći od definicije duhovnosti djece kao zajedničkog bivanja (biti zajedno s Bogom), Nye (2018) ističe kako se njegovanje duhovnosti može jednostavno opisati kao prepoznavanje i podržavanje Božjih načina da bude s djecom i djetetovih načina da bude s Bogom. Prema Nye (2006), duhovnost, dakle, izranja iz interpersonalne i intrapersonalne povezanosti djeteta koje se konstituira u četirima međusobno povezanim egzistencijalnim odnosima: odnos s Bogom, s drugim ljudima, s prirodom i samim sobom. „Dakle, reference ‘relacijskog’ su: Ja-Bog, Ja-Drugi, Ja-Svijet i Ja-Ja“ (Nye 2006: 109). Autorica smatra da u ovoj „relacijskoj svijesti“ leži rudimentarna jezgra dječje duhovnosti, te ističe kako je duhovnost djece izrazito relacijskog karaktera: „izvire iz duboko ukorijenjenih odnosa između njih samih i ljudi, svijeta, unutrašnjeg jastva i Boga. [...] Dok duhovni interesi odraslih mogu imati prilično individualističke ili čak narcističke tendencije, dječji doživljaj duhovnosti kao ‘odnosne svijesti’ možda je još jedan način na koji djetinjstvo treba prepoznati kao blagoslovljeno“ (Nye, 2018: 141).

Prihvaćajući navedeno, Stockinger (2019) stavlja interpersonalnu relaciju Ja-Drugi u središte svojeg fokusa te navodi mogućnosti razvoja duhovnosti djece u kontekstu austrijskih predškolskih ustanova u kojima djeca imaju mogućnosti susresti se s djecom različitih vjerskih i nacionalnih skupina. U odnosima s drugima djeca razvijaju svoj identitet, formiraju uvjerenja i stavove, pa je usredotočenost na izgradnju odnosa u ranom djetinjstvu imperativ za razvoj duhovnosti djece. Pozitivan odnos s drugima daje djeci osjećaj pripadnosti i prihvaćenosti, a okruženje povjerenja, međusobnog poštovanja i bliskih odnosa potiče njegovanje njihove duhovnosti. S obzirom na to relacijsko gledište, Adams (2019) koristi se metaforom drveta obavijenog različitim nijansama svjetla kako bi ilustrirala djetetovo nastajanje različitih duhovnih prostora duž kontinuuma, od živopisnih prostora

koji pružaju sigurnost i povjerenje pa sve do nevidljivog prostora koji nije zamjetan drugima. Stablo je odabrano zbog svoje simboličnosti rasta i povezanosti sa zemljom, te kao obilježje mnogih mitova i vjerskih spisa diljem svijeta.

Tako se jedan od duhovnih prostora opisuje prikazujući sliku djeteta koje sjedi uz veličanstveno, staro drvo, obasjano jakim sunčevim svjetlom. Slika predstavlja najživopisniji prostor u kojem bismo mogli očekivati da bi tradicija(e) i šira kultura, nedvojbeno, trebale dati djeci čvrstu osnovu. Simbolizira ga snažno, staro stablo čije korijenje zadire duboko i široko, potvrđujući tako njegovu stabilnost i životno usidrenje dok istovremeno seže prema nebu, pružajući dom životinjama i nudeći hlad i zaštitu. Ovdje dijete pronalazi siguran dom: sigurno utočište pod kojim sjedi, naslonjeno leđima na koru debla, poduprto njome i zaštićeno krošnjama visećih grana. Prostor je jarko osvijetljen, ali lišće filtrira sunčevu svjetlost koja daje život, također pruža utočište od kiše koja pada. U ovome živopisnom prostoru dijete ima povjerenje i jasnoću u svoje iskustvo i njegovo razumijevanje, a ono je podržano tradicijom(ama) i kulturom(ama) kojoj/kojima pripada.

Drugi prikaz duhovnog prostora oslikava slika zaštitne nadstrešnice ispod koje se dijete dodatno podupire dok hoda prema jačem svjetlu koje nudi sve veći uvid i jasnoću. Zrake sunca svjetlucaju kroz lišće, osvjetljavajući stazu kojom idu dijete i njegov pratitelj. Slika predstavlja svjetlacavi prostor u kojem svjetlost prožima različite kvalitete otvorenosti, propitivanja i istraživanja. Dijete je u pratnji odrasle osobe koja ga podržava i koja je, bez obzira na svoje mišljenje o istinitosti iskustva, svjesna potrebe poštovanja djetetovih stavova. Tradicije i širi kulturni utjecaji mogu, ali ne moraju, biti u korelaciji u cijelosti, ali ovdje postoji dovoljna podloga da se dijete osjeća podržano i praćeno na svojem putu k ostvarenju smisla. U ovom prostoru, koji miluje toplina bljeskave svjetlosti, dijete nije samo, pronalazi podršku drugih i/ili njihove tradicije. Možda s nekim nedoumicama ili pitanjima, ono se ipak osjeća ugodno podijeliti ih s drugima, raspitati se i izraziti nedoumice, i to slobodno, bez straha od osude.

Treći duhovni prostor obilježava neprozirnost. U tom je ambijentu oblik stabla jasno prepoznatljiv, ali malo manje opipljiv golim okom s obzirom na to da svjetlost postupno blijedi. Sjene koje baca sumrak zamagljuje njegovu siluetu, kao i siluetu djeteta, što u nekim slučajevima upućuje na strepnju, tjeskobu ili strah. U ovome neprozirnom prostoru, gdje se svjetlo blokira pojavljuje se neizvjesnost. Bilo kakva temeljna tradicija(e) još je uvijek prisutna, ali prigušeno svjetlo baca sumnju i/ili prekida vezu. Zbunjenost, koja proizlazi iz sukobljenih perspektiva, dovodi do djetetove introspekcije i osjećaja ograničenosti u kontekstu u kojem nema neke očigledne osobe kojoj bi se moglo obratiti za vodstvo i podršku.

Naposljetku, četvrti prostor prikazuje drveće kako se spušta u maglu. Slika pred-

stavlja nevidljivi prostor u kojem prizor prethodno opipljivog stabla, nekoć tako jasnog na intenzivnoj sunčevoj svjetlosti, blijedi u tami. I prikaz se djeteta rasplinjuje u magli, što sugerira tuđu nezainteresiranost, sumnju, cinizam ili izravno odbacivanje koji prevladavaju tradiciju(e) koja je postala(e) toliko udaljena da su i dijete i njihov susret odlutali u nevidljivost.

Autorica Adams (2019) dječja putovanja ovim prostorima tumači pomoću triju ključnih elemenata koji mogu poslužiti kao navigacijski alat za razumijevanje djetetova položaja unutar navedenih prostora, a ti su: a) priroda duhovnog iskustva djeteta i odnos prema tradiciji; b) utjecaj multidisciplinarnih pristupa u razumijevanju iskustava i oblikovanju prostora; c) dječja percepcija vlastitog iskustava. Važno je istaknuti da dijete može istovremeno nastanjivati različite duhovne prostore u odnosu na isto duhovno iskustvo, no to kretanje ne mora nužno biti linearno: dijete koje je sigurno u svojem živopisnom prostoru može se osjećati emocionalno odbačenim zbog omalovažavajuće izjave drugoga i početi se povlačiti u prostore koji nisu toliko jasni i u kojima nedostaje praćenje i vodstvo. Tako se, na primjer, nevidljivi prostor može u početku činiti najmanje idealnim. Doista, u većini slučajeva to jest, jer čini djetetovo iskustvo beznačajnim, čak i ako je bilo u skladu s religijskim i/ili duhovnim tradicijama. Takav utjecaj na dijete potencijalno je štetan i nešto što treba izbjegavati pod svaku cijenu; ali treba napomenuti da neka djeca mogu biti zadovoljna da njihovo iskustvo prođe nezapaženo. Duhovnost može biti izrazito osobna i dok mnoga djeca (kao i odrasli podjednako) ne izražavaju svoja stajališta ili iskustva jer se boje ismijavanja ili odbacivanja, druga odlučuju ne dijeliti ih jer žele da to ostane nešto posve osobno. Dijete stoga može namjerno tražiti nevidljivost i sretno boraviti i u tom prostoru.

Opisane koordinate duhovnih prostora djece nemaju cilj biti iscrpne ili restriktivne u svojim kategorizacijama, više simboliziraju prostore (živopisni, svjetlucavi, neprozirni i nevidljivi) u kojima se djeca obično mogu naći s obzirom na tri navedena interpretativna ključa koja su ujedno i elementi koje treba uzeti u obzir pri praćenju i interpretiranju razvoja dječje duhovnosti.

Umjesto zaključka

Razmatrajući kompleksnost životnog prostora djece rane i predškolske dobi u radu se uputilo na različite pristupe i tumačenja suodnosa konteksta životnog prostora djece. Duhovno iskustvo djeteta u toj kompleksnosti ambijenta može biti duboko i jako bitno iskustvo koje može potvrditi, osporiti ili dodatno utjecati na njegova uvjerenja i svjetonazor te na poimanje prirode prostora u kojem živi i u

kojem ulazi u mnogobrojne interakcije. Kako se djeca ne bi prepuštala ambivalenosti tog iskustva ili negativnim učincima, bilo bi nužno osnažiti suradnju obitelji i predškolskih ustanova u vidu što bolje personalizacije procesa duhovnog razvoja djeteta. Osim toga, razvijanje višestrukih oblika suradnje u interakcijama mikro- i makrosustava uvelike bi olakšalo kontinuirano praćenje nelinearnih putovanja djece duhovnim prostorima čije koordinate nisu uvijek posve jasne i u kojima često nedostaje adekvatno praćenje jasno oslonjeno na određenu tradiciju(e).

LITERATURA

- ADAMS, K. (2019). Navigating the spaces of children's spiritual experiences: influences of tradition(s), multidisciplinary and perceptions, *International Journal of Children's Spirituality*, 24 (1), 29–43.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U., MORRIS, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner, W. Damon (ur.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (793–828). John Wiley & Sons, Inc.
- CAVALLETTI, S. (2005). *Il potenziale religioso del bambino*, Roma: Città Nuova.
- GARDNER, H. (1991). *Formae mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano: Feltrinelli.
- GHRABAGHI, K. i STUART, C. (2013). *Right Here, Right Now: Exploring Life-space Intervention for Children and Youth*. Toronto: Pearson.
- GUTMAN, M. (2012). The Physical Spaces of Childhood. U: P. S. Fass (ed.), *The Routledge History of Childhood in the Western World*. (249–266). New York and London: Routledge.
- HAYEA, N., O'TOOLE, L. i HALPENNY, A. M. (2023). *Introducing Bronfenbrenner*. New York: Routledge.
- JURIĆ, K. A. (2023). *Vjerski odgoj djece predškolske dobi u Hrvatskoj. Teološko - katehetska, religiozno-pedagoška i pravna ishodišta*. Zagreb: Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Kršćanska sadašnjost.
- MENDES, F., RELVAS, A. P., LOURENÇO, M., RECCIO, J. L., PIETRALUNGA, S., BROYER, G., BUSSAC, M. H., CALAFAT, A., I STOCCO, P. (1999). *Family Relationships and Primary Prevention of Drug Use in Early Adolescence*. Coimbra: IREFREA.
- MILANESI, G. C. i ALETTI, M. (1977). *Psicologia della religione*. Torino: Elledici.
- MINUCHIN, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development*, 56, 289–302.
- MOHORIĆ, M. i NENADIĆ-BILAN, D. (2019). Učestalost i oblici suradnje odgojitelja i roditelja u katoličkim vrtićima u odnosu na javne i privatne dječje vrtiće u Zadarskoj županiji. *Obnovljeni život*, 74 (2), 249–260.
- MOHORIĆ, M. (2017). Doprinos vjerskog odgoja cjelovitom razvoju djece rane i predškolske dobi. *Magistra Iadertina*, 12 (1), 59–73.
- MOHORIĆ, M. i DOKOZA, A. (2022). Duhovnost djece predškolske dobi – izazov odraslima. U: M. Cindrić, K. Ivon i S. Šimić Šašić (ur.), *Nova promišljanja*

- o djetinjstvu. Rethinking childhood. Zbornik radova s međunarodne znanstveno-umjetničke konferencije održane u Zadru 4. i 5. lipnja 2021.* (119–150). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- NARCISI, F. (2009). *Comunicare la fede ai bambini*. Milano: Paoline.
- NAVARRO, J., DOUCET, F. i TUDGE, J. (2020). Bioecological systems influences on early childhood education. U: D. F. Gullo i M. E. Graue (ur.), *Scientific Influences on Early Childhood Education*. (55–68). New York, NY: Routledge.
- NEAL, J. W. i NEAL, Z. (2013). Nested or Networked? Future Directions for Ecological Systems Theory. *Review of Social Development*, 22 (4), 722–737.
- NENADIĆ-BILAN, D. (2015). Društvena potpora roditeljima djece predškolske dobi. *Školski vjesnik*, 64 (1), 45–63.
- NGAUJAH, D. E. i DIRKS, D. H. (2006). An Eco-Cultural and Social Paradigm for Understanding Human Development: A (West African) Context. *International Journal of Psychology*, 41 (4), 293–297.
- NYE, R. M. (1999). Relational consciousness and the spiritual lives of children: Convergence with children's theory of mind. U: K. H. Reich, F. K. Oser i W. G. Scarlett (ur.), *Psychological studies on spiritual development*. Vol. 2. *Being human: The case of religion*. (57–82). Lengerich, Germany: Pabst Sciences.
- NYE, R. M. (2006). Identifying the Core of Children's Spirituality. U: D. Hay i R. Nye (ur.), *The Spirit of the Child*. (108–128). London: Jessica Kingsley.
- NYE, R. M. (2018). The Spiritual Strengths of Young Children. U: C. Trevarthen, J. Delafield-Butt i A. W. Dunlop (ur.), *The Child's Curriculum: Working with the Natural Values of Young Children*. (139–159). England: Oxford University Press.
- SLESNICK, N., PRESTOPNIK, J. L., MEYERS, R. J. i GLASSMAN, M. (2007). Treatment outcome for street-living, homeless youth. *Addictive Behaviors*, 32, 1237–1251.
- Stockinger, H. (2019). Developing spirituality – an equal right of every child?, *International Journal of Children's Spirituality*, 24 (3), 307–319.
- UBANI, M. i MURTONEN, S. (2018). Issues in Spiritual Formation in Early Lifespan Contexts. *International Journal of Children's Spirituality*, 23 (2), 103–108.
- VAN SLYCK, A. (1995). *Free to All: Carnegie Libraries and American Culture, 1890-1920*, Chicago: University of Chicago Press.
- WILLS, T. A. i AINETTE, M. G. (2012). *Social Networks and Social Support*. U: A. Baum, T. A. Revenson i J. E. Singer (ur.), *Handbook of Health Psychology*. (465–492). New York: Psychology Press.

CORRELATION OF FACTORS OF THE LIVING SPACE OF CHILDREN OF EARLY AND PRESCHOOL AGE IN THE DEVELOPMENT OF THEIR SPIRITUALITY

Abstract

The child's living space as a set of all environmental (physical and virtual), subjective (biological, psychological, and spiritual), and social and religious factors (cultural and religious) that affect the overall development of the child includes various, but interrelated elements. Understanding, appreciating, and evaluating the development of spirituality in the educational process of the development of a child of early and preschool age cannot be achieved by considering individual dimensions of living circumstances, but by carefully analyzing the interactions of the child and certain aspects of his or her living space, as well as mutual interactions of key dimensions of the child's living space. Contextual or "transactional" orientation in this sense aims to recompose the dichotomy between the subject and the object and, more precisely, between the person and the environment, allowing the existence of a dynamic relationship between the two. The analysis of the environment and the study of the dynamic relationships between the child and his/her context emphasizes the family environment as the first constitutive element, followed immediately by the institutional one. Starting from the complexity of the child's living space, the paper therefore focuses on the correlation of these two living spaces in the function of the development of the child's spirituality, without losing sight of other factors that can significantly affect this relationship. The paper thus elaborates elements of the connection between the family and the institutional context, as well as the congruence of these living spaces, and their significance in the "shaping" of spiritual space in the development of children of early and preschool age. Based on the above, guidelines are proposed on which it is possible to build common spaces and meeting places, and share responsibility and participation in the development of children's spirituality.

KEYWORDS: *child, integral development, pedagogy of educational space, spiritual space, educational alliance*