

TEORIJE OSEBNOSTI KOT PODLAGA ŠOLSKEGA SVETOVALNEGA DELA

Janek Musek

Uvod

Vsaka šolska "doktrina" je in bo temeljila na takšni ali drugačni predstavi o človeku. Od antičnih časov sem so pedagoški principi izpeljani in pojmovanji o človeku in njegovi osebnosti. To ne velja le za eksplicitna načela, ki jih najdemo od Platona do sodobnih pedagogov, ampak tudi za vzgojna in izobraževalna načela, ki niso razglašena, deklarirana, jih pa vendarle najdemo ali vsaj slutimo v "ozadju". Šolsko delo ima vedno vsaj "implicitno" doktrino, če že ne eksplicitne.

To velja tudi za šolsko svetovalno delo. Zgodovina konceptov šolskega svetovanja nam lahko celo pokaže, da so se bistvene spremembe dogajale predvsem kot spremembe doktrine, ta pa se je vselej - včasih bolj jasno, drugič bolj prikrito - naslanjala na ustrezna pojmovanja osebnosti in človeka. In to je povsem razumljivo. Pomislimo npr. samo na to, kako daljnosežne teoretske in praktične pedagoške posledice ima dilema, ali so posameznikove lastnosti v pretežni meri vrojene torej dedno določene ali pridobljene s pomočjo izkustva in v teku vzgoje (Musek, 1993a). Če izhajamo iz predstave, da je pri človeku vse vrojeno, potem bi lahko kar opustili večino vzgojnih in pedagoških prizadevanj. Če pa imamo predstavo, da je praktično vse pridobljeno, bi imela vzgoja še kak smisel, a tedaj se na vrojene dispozicije sploh ne bi ozirali in bi morda naredili še večjo napako. Moj namen je, da na kratko osvetlim, v kakšni meri se v doktrinah šolskega svetovalnega dela zrcalijo psihološke teorije osebnosti. Lahko pa bi rekli tudi drugače: na katerih postavkah psihološke in eventualno širše antropološke teorije osebnosti temelji koncept šolskega svetovalnega dela.

Teorija osebnosti je skoraj intimno povezana s šolstvom, čeprav morda predvsem s tistim delom šolanja, ki se povezuje z vzgojo (Hall & Lindzey, 1970; Musek, 1988; Thomson et al., 1995). Po mnogih definicijah je namreč vzgoja v bistvu drugo ime za proces sistematičnega oblikovanja osebnosti. Logično je torej, da je šolsko delo povezano s pojmovanji osebnosti.

Temeljni pogledi na naravo človeka

Osebnostna teorija pomeni sistemsko razlago osebnosti, a tudi takšna teorija ima že svojo podlago v temeljnih pogledih na naravo človeka (Hall & Lindzey, 1970; Musek, 1988, 1993a; Thomson et al., 1995). Nekatere osebnostne teorije temeljijo na predpostavki o pozitivni naravi oziroma bistvu človeka (npr. humanistične teorije

osebnosti), druge so bolj pesimistične v tem pogledu (npr. Freudova psihoanaliza), tretje izhajajo iz predpostavke, da človek sploh nima vnaprejšnje narave, ampak da se ta šele oblikuje pod vplivom okolja (npr. socialne in vedenjske teorije) in četrte zavzemajo nekakšno vmesno pozicijo (npr. dispozicijske, funkcionalne in kognitivne teorije). Kot smo že rekli, se osebnostne teorije razlikujejo tudi v ocenah, koliko je osebnost vrojena in koliko pridobljena. Tu so npr. psihoanalitične in dispozicijske teorije na "nativističnem" polu, medtem kot so vedenjske in socialne na "empirističnem" oziroma "environmentalističnem". Podobna razhajanja bi lahko našli še, npr. v ocenah, kakšno vlogo igrajo pri človekovi osebnosti biološki, socialni in duhovni vidiki, ali je človek bolj kolektivno ali bolj individualno bitje itd.

V zgodovini človeške misli so se oblikovali različni pogledi na človekovo naravo in tudi v današnjem času se soočamo z modernimi različicami teh pogledov. Prva gleda na človekovo naravo kot na nekaj izvorno negativnega oziroma problematičnega. Kultura, civilizacija in vzgoja morajo biti usmerjeni k preseganju te izvorne negativnosti, "izvirnega greha", ki se skriva v človekovi naravi in oplemenititi to naravo. Vzgoja in kultura nastopata tako kot nasprotnika človekove "divje" narave, kot njena krotilca. V tej tradiciji pa imamo dve pomembni struji: prva, "optimistična" meni, da je človekovo "grešno" naravo mogoče kultivirati in jo z vzgojo podrediti pozitivnim kulturnim normam. Ta struja običajno zagovarja avtoritativni vzgojni prijem. Druga struja pa nekako pesimistično zaključuje, da je človekova narava pač predvsem nagonska in da je treba za civiliziranje in kulturo plačati določeno ceno z nevrotizacijo celotne družbe in človeštva. K takšnemu nazoru se je npr. nagibal Sigmund Freud, oče psihoanalize. Psihoanalitiki pa niso priporočali strogo avtoritativne vzgoje. Menili so, da je treba pač upoštevati človekovo naravo takšno, kakršna pač je in so nasprotovali pretiranemu zatiranju nagonskih teženj.

Druga velika tradicija pa nasprotno vidi v človekovi naravi pozitivni potencial, pozitivno bistvo. Kultura in vzgoja ne smeta posegati v to bistvo, ampak prav nasprotno, omogočiti morata, da se to bistvo, ta čim bolj svobodno razvija. V psihologiji so to pozicijo zagovarjali zlasti ti. humanistični psihologi. To stališče je tiho prisotno v pogledih na vzgojo, ki prevladujejo v demokratičnih družbah.

Tretja tradicija meni, da je človek po naravi zgolj (nevtralen) potencial, ki svoje bistvo (negativno ali pozitivno) šele oblikuje. Nekateri so prepričani, da okolje bistveno oblikuje osebnost, nekako tako, kot da bi šlo pri človekovi osebnosti za "material", ki ga lahko poljubno gnetemo kot npr. glino. To stališče (najdemo ga pri vedenjski ali behavioristični psihologiji in socialno usmerjenih psiholoških šolah) daje vzgoji izjemno pomembno vlogo, sprejela ga je tudi kolektivistična ideologija komunizma. Očitno pa le preveč grobo spregleda človekove vrojene dispozicije, potenciale in talente, ki določajo oblikovanje osebnosti in ki jih je treba pri vzgoji upoštevati. Tudi vplivna sodobna kognitivna meni, da so pri oblikovanju osebnosti odločilne naše spoznavne zmožnosti, ki nam omogočajo, da si ustvarjamo podobo o svetu, sebi (samopodoba) in drugih, da si razlagamo in tolmačimo dogajanja in obnašanja in ravnamo na podlagi tako ustvarjenih podob in tolmačenj.

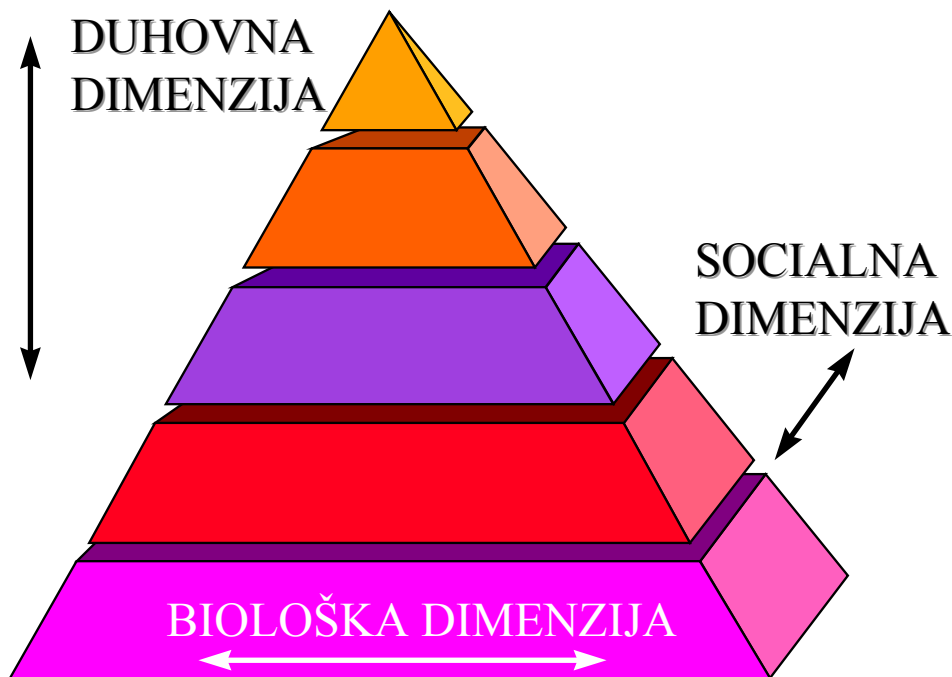
Ti pogledi se razlikujejo predvsem v tem, kateri vidik človekove narave bolj poudarjajo in tudi v tem, kako ocenjujejo te vidike. Pri tem se že po tradiciji odločajo predvsem med dvema ali tremi vidiki človekove narave, med naravnim (biološkim,

gonskim) delom, med socialnim (družbenim) delom in med duhovnim delom človekove narave. To “trojnost” človekove narave včasih radi poenostavljamo v “dvojnost” in vidimo predvsem nasprotje med naravnim in kulturnim, biološkim na eni in socialnim ter duhovnim na drugi strani. Sprašujemo se, kaj bolj opredeljuje človekovo naravo: potrebe ali cilji, nagoni ali vrednote. Potemtakem bi si lahko poglede na človekovo naravo nekako predstavili z dvodimenzionalnim modelom (slika 1a), prepričan pa sem, da bi bil verjetno ustrežnejši tridimenzionalni model (slika 1b). Zakaj? Preprosto zato, ker menim, da so v človekovi naravi vse tri silnice (biološko, socialno in duhovno) sicer povezane in prepletene med seboj, vendar predstavljajo samostojne razsežnosti naše narave (Musek, 1993b).

Še eno pomembno in morda najbolj bistveno vprašanje lahko načnemo ob temeljnih pogledih na človekovo naravo: kje so izvori same osebnosti (Musek, 1993a). Tudi tu obstaja več že tradicionalnih modelov. Po enem modelu iščemo osnovne izvore osebnosti v posamezniku samem, po drugem modelu pa v njegovem okolju. A ta dva modela imata svoje podmodele. Notranji vir osebnosti so lahko npr. vrojeni instinkti, potrebe in nagoni, lahko so to cilji, motivi, vrednote in ideali, lahko pa so to tudi notranje dispozicije, poteze in dimenzije (dimenzije osebnosti). Zunanji vir so lahko okoljni dražljaji, lahko so to kompleksne situacije (sklopi dražljajev), lahko pa je to predvsem človekovo socialno in kulturno okolje.



A



B

Slika 1. Temeljni vidiki človekove narave in človekove osebnosti. Po dvodimenzionalnem modelu lahko govorimo o “dvojnosti” med naravnim in kulturnim (a), po tridimenzionalnem modelu pa o treh medsebojno prepletenih in povezanih, vendar izvorno samobitnih dimenzijah človeka in osebnosti: biološki, socialni in duhovni dimenziji (b).

Pregled osebnostnih teorij

Oblikovanje osebnosti je po definiciji eden izmed temeljnih ciljev vzgoje, torej tudi eden temeljnih ciljev šolskega življenja. Ob tem takoj trčimo na pomemben problem: v psihologiji in drugih znanostih so se razvili zelo različni sistematizirani pogledi na človekovo osebnosti. Vsa ta pojmovanja, modeli in teorije osebnosti so tako ali drugače povezani s temeljnimi predstavami o človekovi naravi – in seveda tudi sami vplivajo na te predstave, a prav zato najdemo v njih tolikšno raznovrstnost. Res pa je, da je samo del te raznovrstnosti posledica bistvenih nasprotij med teorijami osebnosti, velik del razlik pa pomeni predvsem razlike v vidikih in poudarkih v pojmovanjih osebnosti, ki so značilni za posamezne teorije in modele.

Pomembnejši modeli osebnosti

Osebnostna teorija pomeni sistemsko razlago osebnosti, a tudi takšna teorija ima že svojo podlago v temeljnih pogledih na naravo človeka (Hall & Lindzey, 1970; Musek, 1988, 1993a; Thomson et al., 1995). Temeljne izvore osebnosti lahko najdemo tako v posamezniku samem (dednost, nagoni, dispozicije na eni strani ter lastna aktivnost oziroma samodejavnost na drugi) in v njegovem okolju (dražljajih, situacijah). Tem izvornim dejavnikom, ki vplivajo na razvoj osebnosti, nekako ustrezajo tri dimenzije človekove narave: biološka, socialna in duhovna (glej sliko 1b).

Psiholoških teorij osebnosti je razmeroma veliko (Hall & Lindzey, 1970; Musek, 1988, 1993a). Pomembnejše bi lahko razvrstili v nekaj večjih skupin, ki jih na kratko predstavljam.

Strukturne teorije

Mnogi starejši in novejši raziskovalci osebnosti se zanimajo predvsem za strukturo osebnosti. Osebnost sestavljajo dispozicije, ki se izražajo v osebnostnih tipih, potezah in dimenzijah. Posameznikovo osebnost po njihovem najbolje opišemo s strukturnimi lastnostmi (lastnostmi temperameta, značaja, sposobnosti in konstitucije): npr. introvertnost, poštenost, inteligentnost... Med najstarejše strukturne teorije osebnosti sodi npr. Hipokratov nauk o štirih temperamentih (koleričnem, sangviničnem, flegmatičnem in melanholičnem). V dvajsetih letih tega stoletja je nemški psihiater Kretschmer opisal tri konstitucijske tipe (astenični, piknični, atletski), ki jim ustrezajo shizotimni, ciklotimni in viskozni temperament. Novejše strukturne teorije osebnosti pa opozarjajo zlasti na temeljne poteze in dimenzije osebnosti, kot so introvertnost – ekstravertnost, čustvena stabilnost – čustvena labilnost (nevroticizem), blagost – gospodovalnost, vestnost – nevestnost, umska odprtost – zaprtost in druge.

Funkcionalne teorije

Mnogi raziskovalci osebnosti so se bolj zanimali za funkcionalnost (učinkovitost in uspešnost) osebnostnega delovanja kot za strukturne enote in sklope osebnosti. Močno je k funkcionalnemu pogledu na osebnost prispeval Charles Darwin z evolucionizmom. Darvinistični in evolucionistični pogledi so vplivali tudi na pojmovanja osebnosti in osebnostnih lastnosti. Njihov vpliv je razviden zlasti pri funkcionalističnih teorijah. Po njih se osebnost oblikuje na podlagi psihofizičnih funkcij in njihove koristnosti. Temeljno gibalno razvoja človeške vrste in razvoja posameznika je prilagajanje. Pri tem se razvijajo sposobnosti in spretnosti, ki omogočajo uspeh na različnih življenjskih področjih (motorične spretnosti, inteligentnost, ustvarjalnost...). Funkcionalne teorije osebnosti so vplivale na razvoj raziskovanja sposobnosti, zlasti inteligentnosti (testi inteligentnosti, IQ) ter ustvarjalnosti (nekonformnost, izvornost, miselna prožnost in miselno bogastvo kot podlaga vrhunske ustvarjalnosti ter genialnosti).

Psihodinamske teorije

Osebnostne teorije avtorjev, kot sta npr. Freud in Jung pa raziskujejo predvsem gibala, torej motivacijsko stran osebnosti. Po Freudu, utemeljitelju psihoanalize, so takšna gibala osebnosti (na)goni, zlasti spolnost in agresivnost. Gonski impulzi obvladujejo večji del naše duševnosti, ki je nezaveden. Manjši, zavestni del duševnosti omogoča posamezniku, da se obnaša prilagojeno, primerno družbenim

normam in zahtevam okolja. Pod nasprotujočimi si pritiski nagonov in okolja se oblikujejo strukture posameznikove osebnosti (ono, jaz in nadjaz), ki se razvijajo skozi razvojne faze (oralno, analno, falično, /latenčno/ in genitalno). Pri tem so lahko gonski impulzi zaradi pritiskov okolja in nadjaza blokirani, potlačeni in če je potlačevanje prekomerno, se pojavijo duševne motnje (nevrotski simptomi, nevroze). Medtem ko je Freud poudarjal predvsem vlogo spolnosti, so drugi psihoanalitiki opozarjali na pomen drugih motivov, npr. težnje po uveljavljanju (Adler), težnje po samouresničevanju (Jung). Jung je poleg tega opozarjal na vlogo skupne duševne dediščine vsega človeštva (kolektivno nezavedno), ki se je ne zavedamo, vendar pa vpliva na duševno delovanje ljudi v vseh časih in vseh kulturah. Delovanje kolektivnega nezavednega pa se med drugim kaže v značilnih vsebinah (arhetipih) sanj, mitov, pravljic, umetniškega ustvarjanja.

Funkcionalne teorije osebnosti so vplivale na razvoj raziskovanja sposobnosti, zlasti inteligentnosti (testi inteligentnosti, IQ) ter ustvarjalnosti (nekonformnost, izvirnost, miselna prožnost in miselno bogastvo kot podlaga vrhunske ustvarjalnosti ter genialnosti).

Vedenjske teorije

Precej drugačno pojmovanje osebnosti zastopajo psihologi, ki proučujejo osebnost s strogo objektivnega vidika. Pri tem jih ne zanimata niti zavestno doživljanje, niti nezavedni duševni procesi. Temeljni vir osebnosti so zunanji dražljaji. Osebnost lahko pojmuje kot vedenjski sistem, ki se oblikuje s pomočjo zvez med dražljaji in odzivi. Osebnost se v celoti oblikuje s pomočjo pogojevanja in drugih oblik učenja. Iz prvotno omejenega vzorca vrojenih odzivov na dražljaje se postopno oblikujejo in razvijajo vsi zapleteni vzorci obnašanj, ki se jih v življenju naučimo – naše navade, lastnosti, vedenjski sklopi. Od izkušenj in učenja je odvisno, v kakšno osebnost se bo posameznik razvil. Medtem ko nekateri vedenjsko usmerjeni avtorji poudarjajo pomen klasičnih oblik učenja in pogojevanja (Pavlov, Watson, Dollard, Miller), opozarjajo drugi predvsem na instrumentalno učenje (Skinner) in na modelno učenje (Bandura).

Socialne teorije

Po mnenju socialno psihološko usmerjenih avtorjev (Vigotski, Mead) so glavni viri osebnosti socialni vplivi (socialni dražljaji in situacije). Osebnost se v največji meri oblikuje pod vplivom delovanja socialnih agensov: staršev, šolskega okolja, vrstnikov, sodelavcev, prijateljev, medijev... Prek njihovega vpliva sprejema posameznik prevladujoče kulturne vzorce in norme. Osebnost je rezultat socialnih pobud, socializacije. Z njihovo pomočjo oblikuje posameznik svoje poglede in obnašanja, prevzema socialne vloge (spolne, identitetne, poklicne...) in tako razvija svojo osebnost.

Humanistične teorije

Kot nadgradnja zgodnejših psiholoških pojmovanj osebnosti, pa tudi kot reakcija nanje se je v drugi polovici tega stoletja pojavila humanistična psihologija. Humanistični psihologi, kot npr. Maslow in Rogers, so v ospredje postavili tiste značilnosti človekove narave in osebnosti, ki so za človeka značilni, ne pa onih, ki so skupni za človeka in za manj razvite vrste. Ko človek zadovolji temeljne in nižje potrebe, začne v njegovem duševnem obzorju prevladovati vse višji in višji motivi (hierarhija potreb in motivov). Za človekovo osebnost je še posebno značilno in

bistveno uresničevanje potencialov in talentov, ki presegajo zgolj nagonsko in odzivno dejavnost (samoaktualizacija). Ti potenciali zajemajo zlasti možnost svobodnega in odgovornega odločanja, ustvarjanja, ljubezni in iskanja življenjskega smisla (Frankl). Doživljanje v svoji pomenski perspektivi, dostojanstvo in vrednote so pomembnejši od prilagajanja. Človek je bitje svobode, odgovornosti in smisla.

Kognitivne teorije

V še novejšem času so mnogi psihologi opozorili na pomen in vlogo človekovih zaznavnih in spoznavnih zmožnosti. Človek deluje kot bitje, ki nenehno sprejema, predeluje in tolmači informacije. Tako si ustvarja modele (predstave, sheme) o sebi, drugih in o svetu (stvarnosti) in se v življenju ravna po teh modelih. Človek je bitje, ki ocenjuje in interpretira informacije. Svojo stvarnost si gradimo, konstruiramo, odzivamo se na stvari, kot jih vidimo, ne na objektivno in neodvisno stvarnost. V našem življenju imajo veliko vlogo predstave, sheme, tihi notranji scenariji in konstrukti, ki smo si jih ustvarili, naše interpretacije, razlage in tolmačenja (atribucije). Od tega, kako stvari vidimo, je odvisno, kako se bomo čustveno in drugače odzivali nanje, kakšne cilje si bomo postavljali, kako bomo oblikovali svoje sožitje z drugimi...

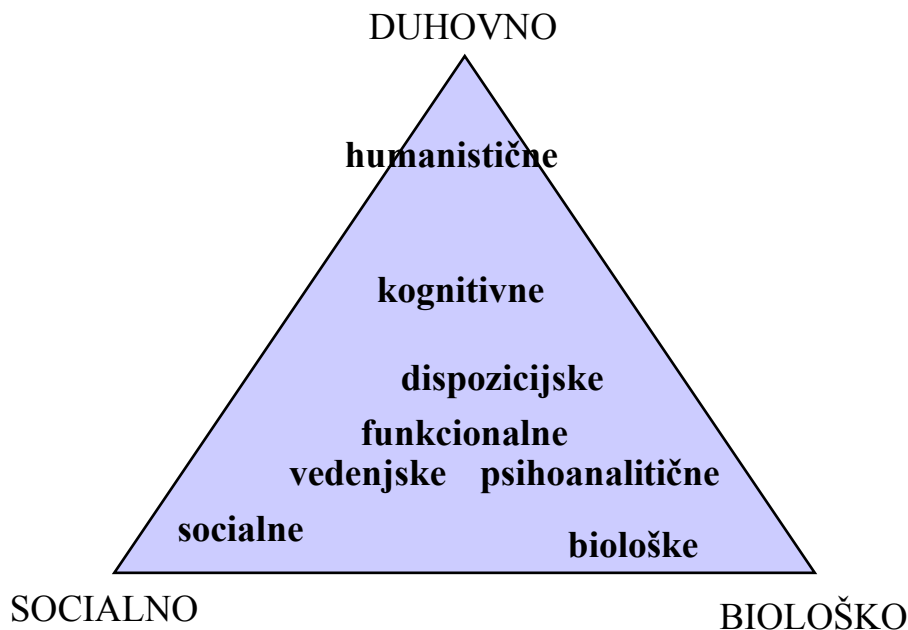
Preglednica 1.

Pregled osebnostnih teorij

1. Strukturne (dispozicijske) teorije	Osebnost sestavljajo dispozicije, ki se izražajo v osebnostnih tipih, potezah in dimenzijah. Posameznikovo osebnost najbolje opišemo s strukturnimi lastnostmi (lastnostmi temperamenta, značaja, sposobnosti in konstitucije): npr. introvertnost, čustvena stabilnost, agresivnost, poštenost...
2. Funkcionalne teorije	Osebnost se oblikuje na podlagi psihofizičnih funkcij in njihove koristnosti. Temeljno gibalno razvoja človeške vrste in razvoja posameznika je prilagajanje. Pri tem se razvijajo sposobnosti in spretnosti, ki omogočajo uspeh (motorične spretnosti, inteligentnost, ustvarjalnost...).
3. Psihoanalitične teorije	Temeljno gibalno osebnosti so (na)goni, zlasti spolnost in agresivnost. Pod nasprotnim pritiskom nagonov in okolja se oblikujejo strukture posameznikove osebnosti (ono, jaz in nadjaz), ki se razvijajo skozi razvojne faze (oralno, analno, falično, /latenčno/ in genitalno).
4. Vedenjske teorije	Temeljni vir osebnosti so zunanji dražljaji. Osebnost lahko pojmuje kot vedenjski sistem, ki se oblikuje s pomočjo spreg dražljaj - odziv. Osebnost se v celoti oblikuje s pomočjo pogojevanja in drugih oblik učenja.
5. Socialne teorije	Glavni vir osebnosti so socialni vplivi (socialni dražljaji in situacije). Osebnost se v največji meri oblikuje pod vplivom delovanja socialnih agensov: staršev, šolskega okolja, vrstnikov, sodelavcev, prijateljev, medijev... Prek njihovega vpliva sprejema posameznik prevladujoče kulturne vzorce in norme. Osebnost je rezultat socialni pobud.
6. Humanistične (fenomenološke in	Za človekovo osebnost je značilno in bistveno uresničevanje potencialov in talentov, ki presegajo zgolj nagonsko in odzivno dejavnost (samoaktualizacija). Ti potenciali zajemajo zlasti možnost

eksistencialne) teorije	svobodnega in odgovornega odločanja, ustvarjanja, ljubezni in iskanja življenjskega smisla. Doživljanje v svoji pomenski perspektivi, dostojanstvo in vrednote so pomembnejše od prilagajanja. Človek je bitje svobode in odgovornosti.
7. Kognitivne teorije	Za človeka je bistveno, da tvori modele (predstave, sheme) o sebi, drugih in o svetu (stvarnosti) in se v življenju ravna po teh modelih. Človek je bitje, ki ocenjuje in interpretira informacije. Svojo stvarnost si gradimo, konstruiramo, odzivamo se na stvari, kot jih vidimo, ne na objektivno in neodvisno stvarnost.

Teorije osebnosti niso nič drugege kot bolj utemeljeni, izdelani in opredeljeni pogledi na človekovo naravo. Med seboj se razlikujejo v vseh pogledih, ki smo jih že omenjali: npr. glede na to, katere prvine človekove narave poudarjajo (biološke, socialne, duhovne), glede na to, kako jih ocenjujejo (negativno, pozitivno), kam locirajo izvore osebnosti (notri, zunaj) itd. Lahko bi jih razvrstili glede na kateregakoli izmed omenjenih pogledov, npr. glede na zunanji in notranji izvor, glede na poudarjanje posameznih dimenzij človekove narave itd.; morda bi bila zanimiva razporeditev, ki bi upoštevala obe izmed navedenih vidikov klasifikacije (slika 2).



Slika 2. Razporeditev teorij osebnosti glede na dimenzije človekove narave (biološko, socialno, duhovno) in glede na mesto izvora (notranje, zunanje).

Vpliv teh teorij na šolsko "politiko" in "doktrino", posebej tudi na doktrino šolskega svetovalnega dela je nedvomen in precejšen. Res pa je, da lahko zasledimo tudi poskuse, da bi obstoječo šolsko prakso ali pa politično in ideološko vsiljeno šolsko politiko naknadno opravičevali s teoretskim utemeljevanjem tako, da bi jih povezali z ustrežno osebnostno teorijo.

Vpliv osebnostnih teorij na šolsko načrtovanje, na šolsko prakso in prakso šolskega svetovanja

Vpliv osebnostnih koncepcij, modelov in teorij se je v moderni dobi začel kazati takoj, ko se se začeli bolj sistematični poskusi načrtovanja in usmerjanja šolske politike. Ta vpliv spremlja skoraj vse pomembnejše reforme šolskega sistema v tem stoletju. Ni pa povezan samo z večjimi prehodi in reformami, po drugi strani se kaže v postopnem uveljavljanju ustreznih premis in pristopov v šolski teoriji in praksi, konkretno tudi v teoriji in praksi šolskega svetovalnega dela (Pediček, 1991).

Funkcionalno in dispozicijsko gledanje na človeka (in njegove sposobnosti) je npr. botrovalo kategorizaciji in nivojski (zahtevnostni) klasifikaciji učencev in pouka, uvajanju posebnih šol itd. Ne pozabimo npr., da oblikovanje znanstvenega testiranja inteligentnosti sovпада s šolsko reformo v Franciji v začetku tega stoletja.

Med poznejšimi vplivi osebnostnih pojmovanj je posebno močan vpliv psihoanalitičnih, vedenjskih, humanističnih in kognitivnih teorij v demokratičnem svetu, in vpliv bodisi raso-bioloških, bodisi socialno-kolektivističnih teorij v totalitarnih sistemih. Kljub nedvomnim pozitivnim in negativnim učinkom različnih šolskih doktrin pa se vedno znova obnavlja zelo staro vprašanje: ali je vzgoja sploh tako zelo pomemben dejavnik pri oblikovanju osebnosti? Z drugimi besedami: če ni tako pomembna, ali se potemtakem "splaća" vlagati energijo in denar v razvijanje vzgojnih in šolskih strategij ter doktrin?

Vpliv vzgoje in izobraževanja na razvoj in oblikovanje osebnosti

Pogosto se poudarja, da mora vzgoja temeljiti na otrokovemu razvoju, ali pa slediti temu razvoju. Ta ugotovitev pa ni povsem točna in velja samo delno. Vzgoja je namreč že udeležena v osebnostnem razvoju. Ta je posledica delovanja bioloških faktorjev razvoja, socialnih faktorjev, kjer ima vzgoja ključno mesto in faktorjev, ki izvirajo iz zavestnih pobud posameznika samega, iz njegove samodejavnosti. Vzgoja pomeni načrtno oblikovanje osebnosti. Prav gotovo pa je res, da je še kako smiselno, da vzgoja upošteva tudi druge vidike otrokovega razvoja med njimi tudi njegove biološke potenciale ter njegovo dozorevanje. Vsekakor je veliko bolje, da vzgoja sledi tem razvojnim zahtevam, kot pa da bi vsiljevala otroku vzorce obnašanja, ki jim ni dorasel in ki jih zato ne more ustrezno sprejemati (načelo sonaravne vzgoje). A še kako res je tudi, da vzgoja ni edini sklop dejavnikov, ki so pomembni za razvoj osebnosti.

Pogosto se pojavlja vprašanje, kateri dejavnik je pomembnejši pri oblikovanju duševnih in osebnostnih lastnosti: dednost ali okolje. Delno smo že odgovorili na to

vprašanje, ko smo ugotovili, da so nekateri enostranski odgovori povsem napačni. Danes lahko znanstveno dokažemo, da so mnoge lastnosti, kjer je odločilnejši vpliv dednosti in prav tako mnoge, kjer je odločilnejši vpliv okolja. Še več pa je lastnosti, kjer lahko rečemo, da dednost pa tudi okolje bistveno in pomembno vplivata. Kljub temu, da lahko damo znanstvene odgovore na vprašanja, kaj je **prirojeno** in kaj je **pridobljeno**, pa navadno ni lahko natančno oceniti deleža dednih dejavnikov na eni strani ter vplivov okolja na drugi strani. Tudi matematični koeficienti, ki jih dobimo na podlagi raziskovalnih rezultatov (npr. koeficienti hereditarnosti), so le dokaj približna ocena

Družinsko okolje in družinski vplivi so bili in ostajajo za človeka glavni dejavnik socializacije in osebnostnega oblikovanja. Posebno pomembno oblikujejo osebnost načrtni in trajni vplivi, ki jih označujemo kot vzgojo. Kaj pa je vzgoja? Večina definicij vzgoje se ujema v nečem: v tem, da naj bi bila vzgoja oblikovanje osebnosti. Že po definiciji naj bi bila torej šola tesno vpletena v proces oblikovanja osebnosti.

Vzgoja oblikuje človeka in osebnost. Res, ampak koliko? Koliko oblikuje posameznikovo osebnost vzgoja? O tem lahko danes govorimo precej določno in to na podlagi rezultatov zelo velikega števila raziskav. In ti se dokaj ujemajo med seboj. Kaj kažejo ti podatki? Če pogledamo npr. razlike v osebnostnih potezah pri mladostnikih in odraslih in jih primerjamo z razlikami v ti. vzgojnih slogih - torej v načinih vzgoje, vzgojnih prijemih in metodah - potem dobimo kar presenetljivo podobo. Korelacije med vzgojnimi slogi in osebnostno strukturo mladostnikov ter odraslih se gibljejo le okrog 0.30 (Musek, 1982; Stapf, 1978). To je sicer statistično še kako pomembna, signifikantna vrednost, nikakor pa ne gre za visoko korelacijo (razpon korelacijskih koeficientov je kot veste med -1 preko 0 do +1). Je možno, da je med vzgojo in osebnostjo sicer pomembna in bistvena, toda le razmeroma nizka povezanost? Je mogoče, da je "vzgojni koeficient" osebnosti le tolikšen?

Razmislimo. Najprej logično pomislimo na dejstvo, da večji del vzgojnega vpliva pade na družino; njej šele sledi šola in potemtakem je vpliv šole na osebnost le del celotnega deleža v tem koeficientu. Ali potem sploh še lahko govorimo o vzgojnem vplivu šolanja? Ampak razmišljajmo naprej. Vedeti moramo, da pomeni omenjeni koeficient stopnjo korelacije med vzgojnimi stili in osebnostnimi razlikami med posamezniki. Nič pa nam pravzaprav ne pove o tistem oblikovalnem vplivu vzgoje, ki je za vse pripadnike generacije skupen ali vsaj podoben. In prav ta vpliv utegne biti znaten, saj vemo, da so mnogi vzgojni prijemi znotraj iste kulture izenačeni in se pojavljajo na podoben način pri različnih družinah in še bolj izenačeno med različnimi šolami in učitelji. To velja npr. za temeljne norme obnašanja, osnovne vrednote, osnovno izobrazbo itd. Nizek vzgojni koeficient nas torej ne sme prevarati, ne smemo ga napak razumeti: pove nam, koliko prispevajo razlike v vzgoji k razlikam v osebnosti, ne pove pa nam, koliko vzgoja nasploh prispeva k oblikovanju osebnosti.

Razmislimo še naprej. Ne pozabimo, da vzgoja ni edini dejavnik, ki oblikuje posameznikovo osebnost. Vzgoja celo ni niti edini "faktor okolja", kot pravimo. Poleg vzgoje so tu drugi dejavniki okolja, ki jih ne smemo zanemariti: vpliv vrstnikov, vpliv bratov in sester, dalje vrsta osebnih, od vzgoje neodvisnih posameznikov izkušenj, vpliv masovnih sredstev obveščanja, zabavnih medijev itd. Zdaj se nam morda tistih 0.30 že ne zdi tako nerazumljivo malo. Toda to še ni vse. Na osebnost ne vplivajo

samo dejavniki okolja. Tu sta še povsem enakovredna dejavnika: dednost (genetski vplivi) in lastna dejavnost posameznika. Ne smemo pozabiti, da so mnoge osebnostne lastnosti - tudi tiste zelo pomembne - pod močnim vplivom dednosti. No, in zdaj smo verjetno že nekje na točki, ko nekako dobro razumemo in si lahko pojasnimo vrednost "vzgojnega koeficienta". Podoba ni tako pesimistična, kot se je zdelo na začetku; o vzgoji in o šolanju v zvezi z osebnostjo ima smisel govoriti - toda navaditi se moramo, da gledamo na ta odnos kompleksno, upošteva interakcijo z drugimi vplivi. Cela stvar je zato sicer bolj zapletena, je pa tudi bolj pestra in zanimiva.

Temeljni vzgojni slogi in pristopi

Razmeroma transparentno lahko analiziramo vpliv osebnostnih koncepcij na pomembne vzgojne in šolske paradigme, kot je npr. prehod iz avtoritarne k permisivni in antiavtoritarni vzgoji (vpliv rousseaujanskega pojmovanja človeka, vpliv psihoanalize, socialno kritične teorije in humanistične teorije), pa tudi na "postantiavtoritarni" obrat k odgovorni, vrednotno zasnovani in "zdravo" avtoritativni vzgoji, na spodbujanje ustvarjalnosti v šoli itd. (Thomson et al., 1995). Izid različnih vzgojnih in izobraževalnih pristopov se kažejo v širokem spektru osebnostnih področij, od znanja do vrednotnih usmeritev, razvoja samopodobe in oblikovanja osebnostnih lastnosti. Bolj natančno govori o tem preglednica 2.

V današnjem času se je močno prebilo spoznanje, da v šoli ni smiselno vztrajati pri povsem poenotenih vzgojnih in izobraževalnih pristopih, ampak jih je treba kombinirati glede na situacijo, zahteve pouka in individualne značilnosti posameznika. So situacije, ki zahtevajo avtoritativni pristop in takšne, ki zahtevajo avtonomni, permisivni in demokratični.

Zanimivo je, da so se v nekaterih doktrinarnih pogledih na vzgojne prijeme medsebojno ujele tudi nekatere osebnostne teorije in psihološke šole, ki si sicer precej nasprotujejo. Tako se npr. psihoanalitiki, behavioristi, humanisti in kognitivisti strinjajo, da so pozitivne spodbude učinkovitejše in zato ustreznejše pri učenju in vzgoji kot negativne. S psihoanalitičnega vidika je to prav zato, ker ne povzroča psihičnih travm in konfliktov, z behaviorističnega vidika je prav zato, ker so učinki negativnega ojačevanja manjši in kratkotrajnejši in vzbujajo odpor, s humanističnega vidika je pozitivno spodbujanje ustreznejše zato, ker krepi samoaktualizacijo in prepričanje v ustreznost samega sebe, s kognitivnega vidika zato, ker krepi samospoštovanje in samopodobe kot pomembna usmerjevalca našega ravnanja.

Preglednica 2.

Temeljni pristopi k vzgoji in izobraževanju.

AVTORITARNI PRISTOP	PERMISIVNI PRISTOP	AVTONOMNI PRISTOP	DEMOKRATIČNI PRISTOP
Ključno vlogo in vpliv ima učitelj (vzgojitelj). On usmerja, posreduje in preverja znanje, učenci so v celoti v	Ključno vlogo ima učenec. Sam izbira in usmerja svoje učenje. Svoboda učenca kot posameznika je maksimalna, zunanja	Učenec v veliki meri sam sprejema odgovornost za svoje učenje. Učitelj ima nalogo učenca voditi k večji učinkovitosti	Pristop temelji na ravnotežju med individualno svobodo in prilagajanjem skupini ("delitev moči"). Demokrasko

vlogi sprejemnika, "odvisne spremenljivke).	prisila je minimalna.	in samodisciplini.	dogovorjanje pri odločanju glede učenja.
Cilji in izidi:			
ZNANJE pasivno osvojeno znanje; odvisnost, togost, nefleksibilnost	površno znanje; neodvisnost s pomanjkanjem ambicij, vztrajnosti in samodiscipline	poglobljeno znanje in kreativnost; individualnost, samozaupanje in samodisciplina, malo oziranja na druge	vsestransko znanje in kritičnost; smisel za druge in za skupinsko učinkovitost, fleksibilnost
VREDNOTE red, disciplina, izpolnjevanje dolžnosti (moralni in delno potenčni tip vrednot)	uživanje, svoboda (hedonski tip vrednot, delno izpolnitveni)	ustvarjalnost, svoboda in odgovornost, dosežki, individualizem (potenčni in izpolnitveni tip vrednot)	strpnost, solidarnost, pluralizem (socialne, societalne, demokratične vrednote; moralni in izpolnitveni tip vrednot)
SAMOPODOBA IN IDENTITETA vnaprej sprejeta, prevzeta identiteta	zmedena identiteta	moratorij in dovršena (dosežena) identiteta	
OSEBNOSTNE ZNAČILNOSTI višja stopnja avtoritarnosti, odvisnosti, potrebe po socialnem odobravanju, višja ocena zblížanosti s starši	več življenjskih problemov, več občutljivosti na pritiske, več notranje praznine, dezorientacije	višji nivo kognitivnega in moralnega presojanja, reflektivno namesto impulzivnega odločanja, višji lokus nadzora, večje samospoštovanje, višja storilnostna motivacija in višje zmožnosti za vzpostavljanje intimnosti	

Seveda je težko jasno razmejiti vse te vplive, vendar so opazne razlike med njimi in te razlike se kažejo tudi v časovni perspektivi. V zadnjem času je morda manj kot nekoč močan vpliv psihoanalitične paradigme v vzgojno izobraževalnem sistemu demokratičnega sveta in v njegovem svetovalnem podsistemu, močnejše pa se kažejo po eni strani vplivi humanističnih gledanj in po drugi strani vplivi kognitivne psihologije.

Dileme v načrtovanju vzgojnih strategij

Odkrivanje in uresničevanje talentov in potencialov je pogoj za uspešno osebnostno in duhovno rast, to pa je gotovo tudi eden glavnih ciljev vsake vzgoje, tako družinske, kot šolske. Redki srečniki morda najdejo in uresničijo svoje "močne" strani brez posebnih vzgojnih in izobraževalnih spodbud. Velikokrat pa se zgodi, da do tega ne pride in posamezniki tega tudi vse življenje ne dosežejo. Lahko si zamislimo, koliko

ustvarjalnega potenciala ostaja neizkoriščenega in koliko ljudi - vsaj po teoriji samoaktualizacije - ostaja neizpoljenih in nezadovoljenih v svojem osebnostnem razvoju. Iskanje in spodbujanje talentov, nadarjenosti in drugih potencialov je izjemno pomembna naloga vzgoje in šole. Z vzgojo lahko vplivamo na oblikovanje osebnosti v zaželeni smeri, vendar se tu soočamo z dilemami.

Dilema 1: negativno ali pozitivno ojačevanje in vplivanje

Osebnost lahko oblikujemo tako, da skušamo predvsem odpravljati nezaželeno obnašanje in značilnosti (s kaznovanjem, omejevanjem, grajo...). Temu bi lahko rekli negativno ojačevanje, ali kar negativno vplivanje. Po drugi strani lahko vplivamo s pozitivnim spodbujanjem aktivnosti in značilnosti, ki so zaželeni. Dejansko se v vzgojni praksi pojavljata oba načina, vsak s svojimi prednostmi in pomanjkljivostmi.

Negativno ojačevanje ostaja ob vseh kritikah relativno pogosto, morda tudi zato, ker je razmeroma enostavno, ker ima lahko razmeroma hitre učinke in ker deluje ojačevalno na učitelja in vzgojitelja, s tem da ga postavlja v nadmočen položaj. Vse to pa nikakor ne odtehta negativnih posledic: takšno ojačevanje povzroča bojzani in druge negativne emocije, spodbuja agresiven odnos do vzgojiteljev in kot kaže ne dosega učinkovitosti pozitivnega ojačevanja. Pri tem, pozitivnem ojačevanju so učinki dolgoročno gledano boljši, namesto negativnih emocionalnih posledic, pa se pojavijo pozitivna čustva, ki dodatno motivirajo posameznika.

Zanimivo je vprašanje, kateri od obeh načinov vplivanja je ustrežnejši za spodbujanje osebnostnih potencialov. Izkušnje in raziskave kažejo, da je za to boljše in primernejše pozitivno spodbujanje. Pozitivne spodbude so namreč tiste, ki širijo repertoar obnašanja, medtem ko ga negativne ožijo. Negativne spodbude so morda pomembne za odpravljanje nezaželenih lastnosti in obnašanj, niso pa primerne za spodbujanje osebnostne rasti in ustvarjalnosti. Potenciale lahko odkrivamo in uresničujemo le s spodbujanjem novih načinov obnašanja, s širjenjem osebnostnega delovanja.

Dilema 2: vsestranost ali virtuoznost

Naslednja pomembna dilema pri načrtovanju vzgoje zadeva odločitev, ali bomo bolj naklonjeni spodbujanju vsestranskega razvoja osebnosti ali pa spodbujanju uresničevanja maksimalnih dosežkov tam, kjer so izraženi posameznikovi najboljši talenti in potenciali. Je bolje spodbujati vsestranski, uravnoteženi razvoj ali npr. vrhunsko ustvarjalnost? Seveda ni težko najti dobrih argumentov za eno ali drugo. Vzemimo npr. posameznika z enkratnim, "mozartovskim" umetniškim talentom. Bi bilo dobro "uravnovesiti" njegov razvoj, ga usmerjati še na druga področja, tako da ne bilo vse podrejeno njegovemu ustvarjanju? Povsem gotovo je, da bi v tem primeru njega samega in vse človeštvo oropali za velikanske ustvarjalne dosežke. Na drugi strani pa se lahko vprašamo, ali pri večini posameznikov le ni tako, da vsestranski razvoj, široki interesi in dejavnosti ne odtehtajo enostranske razvitosti. Ob tem je treba pomisliti na več momentov. Res je tako, da se posameznik v svojem razvoju naravno usmerja na področja, za katera je posebno talentiran in obenem je res, da

človek naravno teži k uresničevanju vseh potencialov. Najbrž torej ni smiselno, da bi vse te potenciale podredili možnim dosežkom, za katere ni mogoče utemeljeno pričakovati, da bodo res enkratni, vrhunski. Če pa je takšno pričakovanje utemeljeno, pa verjetno nimamo pravice omejevati razvoja v virtuoznost, tudi če to pomeni manj priložnosti za razvijanje drugih potencialov, ki pri posamezniku pač niso tako izraziti. Prepričan sem, da je pri veliki večini ljudi dejansko možno oboje: usmerjanje v širino in hkrati še posebej na področja, kjer se čutijo posebno talentirane in obetavne.

Sonaravnost vzgoje: ravnati v skladu z otrokovo naravo

Izjemno pomembno pravilo pri vzgoji, ki je naravnana na spodbujanje potencialov, je sonaravnost. To pomeni, da moramo vzgajati v skladu z otrokovo naravo, z njegovimi naravnimi potenciali, ne pa proti njim. Narobe je, če silimo otroka, ki je po naravi introverten, v ekstravertno obnašanje (družabnost, zgovornost, živahnost), v ekstravertne interese, dejavnosti in poklice... In seveda obratno. Zlasti hudo je, če postanemo pri tem slepi za otrokove večje talente in potenciale, npr. pri otroku, ki je nedvomno izjemno nadarjen za glasbo, vztrajamo, da se šola za poklic, ki nima nobenega opravka z glasbo. Še razlog več, da se zavemo, kako važno je odkrivanje globljih talentov in potencialov posameznika!

Oblikovanje samopodobe: med pozitivnim samovrednotenjem in samokritičnostjo

Psihološke raziskave vse jasneje dokazujejo, da ima samopodoba izjemno pomembno mesto pri oblikovanju in usmerjanju posameznikovega ravnanja in doživljanja. Ta ugotovitev je posebno poudarjena v nekaterih pojmovanjih osebnosti, ki so relevantna kot teoretska podlaga šolskega dela, še zlasti pa v humanističnih in kognitivnih teorijah in modelih osebnosti. Upoštevanje posameznikove samopodobe na eni strani, in oblikovanje ustrezne samopodobe na drugi strani se vse bolj kaže kot ena najpomembnejših nalog vzgoje in izobraževanja.

Podoba o sebi je nekak notranji kriterij, ki uravnava naše delovanje. Temeljno načelo tega uravnavanja je težnja po vzdrževanju relativno visoke ravni samovrednotenja (to, kar včasih imenujemo težnjo po samospoštovanju in samoprestizju). V naši duševnosti potekajo (bolj nezavedne kot zavestne) primerjave aktualnih informacij o sebi in našem ravnanju s kriteriji, ki jih zahteva samopodoba. Od izidov teh primerjav je odvisno ravnanje, pri čemer uporabljamo vse mogoče strategije, ki nam omogočajo vzdrževanje relativno visokega samovrednotenja, nekako tako kot posadka v balonu, ki odmetava balast, da bi balon lahko letel dovolj visoko. Podobno bi lahko usmerjevalno funkcijo samopodobe primerjali z delovanjem tehtnice: nezavedno si prizadevamo, da bi z uspehi in pozitivnimi informacijami (o sebi) dvignili lastno "specifično težo".

Samovrednotenje in samospoštovanje

Samopodoba in samospoštovanje torej močno vplivata na naše obnašanje. Splošna težnja vsakega posameznika je, da si (njegov "jaz") stalno prizadeva vzdrževati relativno visoko stopnjo vrednotenja samega sebe. Psihološka "specifična teža" nas samih mora biti vedno nekoliko nad težo kot jo prisojamo v povprečju drugim, ali pa vsaj izenačena z njo. To pomeni med drugim, da bomo v svojem psihološkem "prostoru" dajali prednost vsemu tistemu, kar nam dviguje ceno in potiskali na obrobje vse tisto, kjer nismo uspešni. Toda pozitivno vrednotenje samega sebe mora biti vendarle uravnoteženo in povezano z zmožnostjo kritičnega samopresojanja. Če vodi pretirano nizka stopnja samospoštovanja v depresivnost in druge neustrezne oblike doživljanja in obnašanja, pa je tudi pretirano in nekritično visoko vrednotenje samega sebe znak nezrelosti in neprilagojenosti. Ob tem ne smemo pozabiti, da je razvoj samopodobe in samospoštovanja zelo občutljiv in da moramo pri spodbujanju tega razvoja biti pozorni na nekatere pogostejše probleme.

Samoobrambno preusmerjanje interesov

Učenci se v šoli pogosto soočajo s pojavi, ki vplivajo na oblikovanje samopodobe in vrednotenja. Zlasti kritično je soočanje z najrazličnejšimi oblikami neuspešnosti. To večkrat pomeni, da bodo učenci, ki naletijo na neuspeh v šoli, zlasti še, če je neuspeh večji in trajnejši, ustvarili vrsto mehanizmov, ki bodo to neuspešnost uskladili z njihovo samopodobo. Največkrat gre za to, da bodo na svoji vrednostni lestvici močno zmanjšali rang šolskega uspeha. Ta se jim bo nenadoma zdel nekaj nepomembnega in obrobnega, postane jim duševni "balast". V njihovo psihološko ospredje bodo stopila druga področja, tista, kjer so uspešnejši. Mlajši se bodo začeli ogibati šole (šolska bojazen), zatekali se bodo k domu, k vrstnikom; pri starejših bodo stopile v ospredje druge dejavnosti in drugi interesi (npr. neki šport, uveljavljanje na zabavnem področju, družba s prijatelji, odnosi do drugega spola), ne tako redko tudi stvari, ki niso zaželene, pozneje tudi npr. delinkventno vedenje, jemanje drog, kajenje, alkoholizem. Tu je zelo pomembno, da jih skušamo usmerjati na področja, kjer se bodo lahko uveljavljali na sprejemljiv in neproblematičen način.

Zmanjševanje ambicij

Potreba po vzdrževanju relativno visoke samopodobe bo lahko učenke ali učence, ki doživijo neuspeh, prisilila k zmanjševanju ambicij. Samovrednotenje je visoko, dokler uspešno izpolnjujemo svoje cilje in ambicije; če se izkaže, da jih ne moremo več, je mogoče dvoje: ali se bolj potrudimo, ali pa zmanjšamo ambicije. Če tudi s povečanim trudom ne postanemo bolj uspešni, se lahko zgodi, da zmanjšamo ambicije. Posledica tega pa je prav lahko še zmanjšana dejanska učna uspešnost. Zmanjševanje ambicij pa je smiselno in tudi upravičeno, če so te dejansko pretirane in neobjektivne. Takšne ambicije povzročajo trajno neuspešnost in nezadovoljstvo s seboj in realno ter samokritično preokvirjenje teh ambicij je povsem priporočljivo. Samokritično preokvirjenje pretiranih ambicij pozitivno vpliva na samovrednotenje, omogoči namreč posamezniku, da lažje doseže svoje (nove) cilje. Po drugi strani pa zmanjševanje ne sme biti prenizko, kajti tudi občutje, da imamo prenizke cilje v primerjavi z drugimi, lahko negativno vpliva na samovrednotenje in samospoštovanje.

Vloga učitelja (vzgojitelja) pri oblikovanju otrokove osebnosti

Sodobni svet in tudi sodobno šolo so zaznamovali sistemi vrednot, ki so jih vsiljevale ideološke doktrine totalitarnih sistemov, kot sta komunizem in fašizem. Ti sistemi niso imeli tolike moči, da bi obvladali človekov duh, niti v šoli, kaj šele v življenju. Vendar pa so zapustili sledove in v spopadu s tradicionalnimi vrednotami tudi poglobljali duhovno in vrednotno dezorientacijo in krizo. Njihov propad teh posledic seveda ni kar avtomatično popravil in odpravil. Belih lis teh sistemov ni mogoče kar čudežno zapolniti s polno delujočim sistemom demokratičnih vrednot in moralne preнове. Alternative pa seveda ni in vrednotni sistem, v katerem so v ospredju ljubezen, strpnost, spoštovanje posameznika, nenasilje, ustvarjalnost in duhovna rast je edina možna in upanja vredna pot.

Pod ideološkimi pritiski je šolski sistem hočeš nočeš moral popuščati, čeprav ne brez odpora. Ne nazadnje se je ta odpor pokazal v odklanjanju teh pritiskov, ki je bilo vsaj posredno, če že ni moglo biti odkrito, npr. v zagovarjanju idejno nevtralne šole in podobnih oblikah. Dejstvo pa je, da je šola eden glavnih ciljev vsakega modernega totalitarnega sistema in da je njena samostojnost v takšnem sistemu nujno ogrožena. Mislim da se je moralna kriza v šoli morda še najbolj pokazala prav v tej posledici, v oslabitvi njene avtonomije, avtoritete in prestiža. Vloga učitelja se je deklarativno sicer povzdigovala, dejansko pa se je zmanjševala - vse od tega, da so skušali iz učitelja narediti poslušno marioneto, do tega, da se je slabšal njegov materialni položaj. Še več, stihijsko in včasih tudi načrtno se je izvajala politika spodbujanja notranjih razprtij; namesto da bi se učitelji lahko posvetili svojemu poslanstvu, so se izčrpavali v medsebojnih prepirih in intrigah, ki so jim jih vodstva šol in partijski funkcionarji perfidno vsiljevali. S tem je šola seveda izgubila velik del svoje karizme tudi v očeh tistih, ki jih izobražuje in vzgaja, pri učencih. Normalna šola v demokratični družbi pač predpostavlja, da se učitelj posveča svojemu znanju in učenju, pri tem pa mu daje večjo samostojnost, kar pomeni večjo svobodo in večjo odgovornost. Mislim, da tudi v prihodnosti ne potrebujemo obvezujočih šolskih doktrin, pač pa potrebujemo šolski sistem, ki bo deloval samostojno, svobodno in odgovorno, sistem ki bo profesionalno opravljal svojo izobraževalno funkcijo in v katerem bodo učitelji svobodno in odgovorno stali za svojimi pogledi in za svojim osebnostnim prepričanjem in tako uspešno bili kos tudi svoji vzgojni vlogi. Pri tem bo pomembna seveda naravna in normalna moralna pokončnost učitelja, nikakor pa ne kak politično izkrivljen "moralni" lik učitelja.

Vsaka dobra šola je prostor, kjer se profesionalna učinkovitost povezuje s spoštovanjem in gojenjem pomembnih človeških moralnih načel in vrednot. Izhod iz moralnih kriz in moralnega kaosa ni kaka moralna monolitnost, temveč morala, ki izhaja iz svobodnega in odgovornega posameznika, iz njegove vesti in iz njegovega čuta za sebe, za dolžnost in za druge ljudi. Šele ob upoštevanju osebne svobode in dostojanstva dobijo velika moralna in etična načela, vrednote in ideali svoj pravi pomen, ne da bi se pri tem relativirali in popačili.

Šola mora biti prostor, ki morale in vrednot sicer ne vsiljuje, jih pa mora spoštovati in izkazovati. Tega poslanstva pa doktrinarno obremenjena šola ne more dobro izpolnjevati, ker učitelji v takšni šole ne morejo delovati pokončno, s svojim lastnim moralnim in osebnim zgledom. Naši šoli nikoli - kljub pritiskom, prestižnim udarcem

in negativni selekciji ni povsem zmanjkalo sposobnosti in kakovosti, in po mojem gre danes predvsem zato, da se ji povrneto avtonomija in pokončnost. Avtonomna in odgovorna šola pomeni za mladega človeka življenjski prostor, kjer naj bi se tudi sam pripravljala na to, kar ga čaka v demokratičnem svetu. Za šolo, kot se je razvila v naši kulturi in civilizaciji, to ne more biti nemogoča naloga. Ne pozabimo, da je šolski ambient - res sicer ne ambient osnovne ali srednje šole, ampak ambient univerze kot najvišje in najstarejše šole - tisti milje, ki ima v vsej zgodovini človeštva najdaljšo demokratično tradicijo in da je področje šolanja področje z najstarejšo neprekinjeno demokratično institucijo, kar jo pozna zgodovina. Če se šola ne bo izneverila tej tradiciji, potem se nimamo bati ne za njeno prihodnost ne za prihodnost mladine. In če bomo šolo znali obvarovati pred doktrinarnimi pritiski, potem se tej tradiciji ne bo izneverila.

Spraševati se, kako je moralna kriza prizadela šolo, je skoraj nekoliko perverzno, kajti normalno se sprašujemo, kaj naredi šola za moralno oblikovanje in za reševanje takšnih kriz. A to vprašanje je vendarle čisto umestno, saj je npr. umestno govoriti tudi o krizi družini, ki je še primarneje odgovorna za moralni razvoj posameznika. Tako družina kot šola se tudi v bodoče ne moreta izogniti svoji nalogi vzgojnega, moralnega in vrednotnega oblikovanja. Predvsem pa morata vsaka nasvojem in tudi skupaj ustvarjati pogoje, v katerih bo lahko posameznik sam moralno in vrednotno dozoreval. Tudi človek modernega časa ob vsej dinamiki, spremenljivosti in preobražanju ne more dobro živeti brez določene moralne in vrednotne stabilnosti. Te sicer danes ne more iskati v stalnih in togih življenjskih vlogah, lahko pa jo najde v življenjski orientaciji, ki mu bo omogočala, da bo kos spremembam in da jih bo lahko osmišljal. Treba je najti stalnost in identiteto v mnogoterosti in navideznem kaosu, ki nas obdajata. Zaupati je treba v svoje zmožnosti in v moč trajnih vrednot, ki so del naše narave. Človek je bitje, ki po svoji notranji nujnosti išče vrednote in življenjski smisel. In šola ni kraj, ki bi mu bilo to iskanje tuje.

Premiki v ciljih in poudarkih šolskega svetovanja

Če govorimo o odnosu med teorijami osebnosti in šolskim svetovanjem, potem se moramo osrediniti na glavne strateške naloge šolskega svetovanja. Te naloge izhajajo iz dveh pomembnih ciljev šolskega svetovanja:

1. integracije svetovanja v podporo glavnim izobraževalnim in vzgojnim smotrom in
2. angažiranja svetovanja pri neposrednem obravnavanju in reševanju perečih in izstopajočih problemov, težav in motenj.

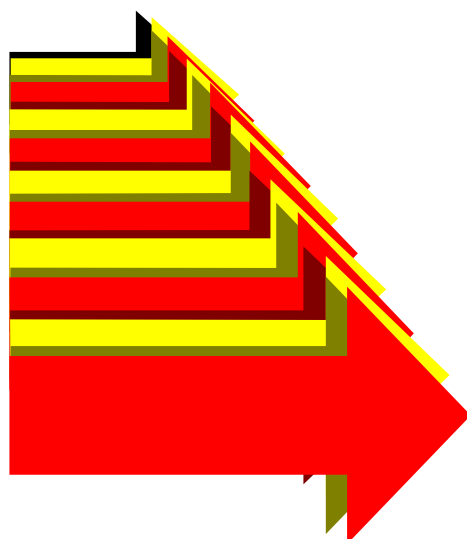
Čeprav ostajata oba cilja v veljavi, je v zadnjem času opaziti nekaj pomembnih premikov v ciljih in poudarkih šolskega svetovanja (mislim predvsem na vsebinski vidik svetovanja, ki pa včasih "potegne za seboj" tudi organizacijske premike). Nekatere premike bi lahko označili kot splošne, saj jih opažamo v šolstvu razvitega sveta sploh, za slovenske razmere pa so značilne tudi precejšnje specifične spremembe (glej tudi sliko 3). Med splošnimi premiki bi lahko navedli naslednje:

- poudarek na specifičnih problemih → poudarek na splošnih pogojih šolskega dela in šolske uspešnosti
- usmeritev k učencem → usmeritev k njihovem okolju (dom, družina, učitelji)

- usmeritev k zunajdidaktičnim vprašanjem in problemom → usmeritev k didaktičnim in metodičnim vprašanjem

Za slovenske razmere pa se seveda značilni še bolj specifični premiki, ki odsevajo razliko med socialističnim in demokratičnim modelom šolstva (vključujoč tudi vlogo in funkcijo). A zdi se, da smo ob pričakovanih spremembah marsikje še ostali na pol poti, ali pa se zapletli v sicer nasprotne, a še vedno preveč formalizirane in normativistične okvire.

- ideološka doktrinarnost šole → dezideologizacija šolstva
- etatizem, normativizem in formalizem, visoka stopnja regulacije in eksterne usmerjanja → deregulacija, diverzifikacija ciljev in učinkov, visoka stopnja samsmerjanja
- poudarjanje politike ciljev in smotrov → opuščanje pedagoškega finalizma, ne da bi pristali v pedagoškem fatalizmu: ustvarjanje pogojev za individualno in svobodno delovanje



SPLOŠNI POGOJI ŠOLSKEGA DELA IN ŠOLSKE USPEŠNOSTI

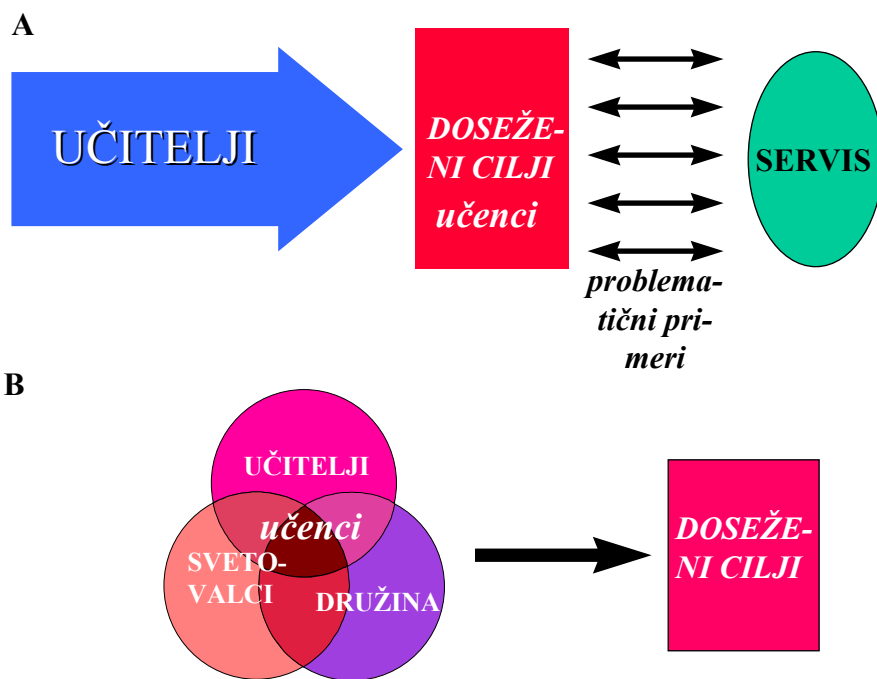
PREUSMERJANJE K OKOLJU (DOM, UČITELJI, VRSTNIKI)

USMERJANJE K VPRAŠANJEM POUKA



Slika 3. Splošni (zgoraj) in za slovenske razmere specifični (spodaj) premiki v ciljih in poudarkih šolskega svetovanja.

Ena izmed temeljnih dilem doktrine svetovalnega dela je morda že od njenega nastanka vprašanje, ali naj bodo svetovalci predvsem servis pedagoških delavcev, učiteljev, ki naj profesionalno rešuje tiste probleme, ki presegajo standard izobraževalnega dela, ali pa naj bodo svetovalci nosilci drugih, enakovrednih ciljev dela z učenci (Cattell, 1978). Odgovor na to vprašanje ni lahek. Dejstvo je, da je svetovalna služba lahko smiselna in učinkovita v obeh primerih. V prvem primeru profesionalno rešuje probleme, ki jih sami učitelji ne morejo in utirja učence ponovno v tok normalnega izobraževanja (glej modela na sliki 4). V drugem primeru pa predvsem - skupaj z učitelji - sooblikuje pogoje za nemoten osebni razvoj in izobraževanje. Odgovor na dilemo dobimo tedaj, ko se odločimo, ali naj bo šola le tovarna znanja in izobrazbe, ali pa del posameznikovega okolja, ki po svoje a v interakciji z drugimi segmenti okolja (družino, športnimi ustanovami, vrstniki itd....) sooblikuje posameznikovo osebnost in hkrati tudi sooblikuje pogoje za njegovo lastno dejavnost in odločanje. Če se odločimo za prvi odgovor, potem morajo biti svetovalci v prvi vrsti profesionalni servis izobraževanja in odstranjevalci motenj pri posameznikih. Če pa se odločimo za drugi odgovor, potem morajo vsi šolski akterji od učiteljev do svetovalcev predvsem ustvariti in vzdrževati pogoje za učinkovitost na vseh področjih šole in jo sistemsko povezovati z nešolskim okoljem.



Slika 4. Dilema šolskega svetovanja. Svetovalci kot profesionalni servis, ki se ukvarja z motnjami v procesu izobraževanja (a) in svetovalci kot profesionalni sodelavci v ustvarjanju učinkovite šole (b).

Literatura

Cattell, R. B. (1975). Naučna teorija ličnosti. Beograd, BIGZ.

Hall, C. S. & Lindzey, G. (1970). Theories of personality. New York, Wiley.

Musek, J. (1988). Teorije osebnosti. Ljubljana, Univerza v Ljubljani.

Musek, J. (1993a). Znanstvena podoba osebnosti. Ljubljana, Educy.

Musek, J. (1993b). Osebnost in vrednote. Ljubljana, Educy.

Pediček, F. (1991). Smeri v prenovi šolskega svetovalnega dela. V: Položaj in perspektiva šolskega svetovalnega dela. Maribor, SDP.

Thomson, J. B. et al. (1995). Naravno otroštvo. Radovljica, Didakta.