

# RAZVOJ OSEBNOSTI IN VSEŽIVLJENJSKO IZOBRAŽEVANJE

Irena Lesar  
Pedagoška  
fakulteta  
v Ljubljani

*Kakšen posameznik se je sposoben učiti in  
se spreminjati vse življenje?*

**P**ri prebiranju literature o vseživljenjski izobraževanju (permanente educatione) sem ugotovila, da je pozornost usmerjena predvsem na to, kako bi bilo treba zasnovati izobraževalno politiko v posameznih državah, seveda z upoštevanjem razvoja šolstva in drugih institucij, ki vplivajo na razvoj izobraževanja, nikjer pa ni »obdelan« posameznik, ki to idejo o vseživljenjski izobraževanju sploh lahko realizira. Razprave so usmerjene tudi v to, kako različne možnosti, ki jih institucije ponujajo, približati ciljnim populacijam. Vendar se rešitve oziroma izpeljave te ideje ne izvajajo s stališča posameznika: njegovih sposobnosti, volje, motivacije, želja, stališč ... Nekateri precej na splošno govorijo – predvsem psihologi – o povezanosti obveznega šolanja z izkušnjami, bodisi pozitivnimi ali negativnimi, in pripravljenostjo odraslih, da se učijo še naprej. Toda, ali je to dovolj?

Zakaj ljudje, ki so bili sicer pri rednem/obveznem šolanju razmeroma uspešni in nimajo pretirano slabih izkušenj s tem, po prenehanju rednega obiskovanja šole ne želijo več stopiti v katerokoli izmed institucij, ki ponujajo znanje? Ali jim zadostuje pridobljena količina znanja ali pa je morda njihov način pridobivanja znanj drugačen, nenavaden?

»Učeči se posameznik« naj bi bil »začetek« oziroma osnovno gibalno za razvoj »učečih se skupin, šol, univerz, skupnosti, organizacij ...«, ki bi omogočile razvoj družbe priho-

dnosti, to je »učee se družbe« – »learning society« (Jelenc, Z., 1998, str. 50). To naj bi dosegli predvsem s strategijo vseživljenjske učenja, in ne z izobraževanjem v tradicionalnem pogledu (prav tam).

Vendar nastane vprašanje, kakšen mora biti posameznik, ki se je sposoben stalno učiti? Zakaj se mnogi odrasli ne upajo spraševati o zadevah, ki jih zanimajo? Ali gre morda za strah, da se bodo pred ljudmi osmešili zato, ker nečesa ne vedo? Morda bi jim na novo pridobljeno znanje radikalno spremenilo »pogled« na svet, odnose z ljudmi, do vsega in od njih zahtevalo bodisi spremembo stališč ali njihovih že ustaljenih oblik ravnanja in navad, morda pa celo popolno prevrednotenje sprejetih vrednot? To bi seveda porušilo njihovo »osebnost« in razumljivo je, da je mnoge strah tako radikalnih sprememb.

Ali bi te posameznike lahko opredelili s pojmom »fixed personalities«, pri katerem gre za osebe, ki v osebni rasti ne vidijo končni cilj in se čutijo dokončno oblikovane (Garrison, 1997, str. 41; povzela po: Kroflič, 1999, str. 232)? »Fixed personalities« gotovo težko sprejmejo v svoje življenje idejo permanentnega izobraževanja, še teže pa jo realizirajo.

Pri tem razmišljanju želim poudariti predvsem to, da skrb za dobro izobraževalno poli-

*Novo znanje  
spreminja  
»pogled« na svet.*

tiko na področju izobraževanja odraslih, organizacijo izobraževanj, itd. ni zagotovilo uspešnosti. Treba bi bilo namreč izhajati iz posameznikov oziroma iz njihovih potreb, pričakovanj, želja, stališč ter tudi strahov, bojazni, nedostopnosti ... in se jim tako približati. Vedeti je treba, da je posameznik tisti, ki bo ponujeno lahko sprejel ali pa zavrnil, ki bo sposoben samostojno iskati rešitve, informacije in znanje. Zavedanje, da v današnji družbi »preživi« le s stalnim spremljanjem ter iskanjem ustreznih znanj, pa mu bo pomagalo k uspešnemu življenju.

### IDEJA O VSEŽIVLJENJSKEM UČENJU IN IZOBRAŽEVANJU

Ideja vseživljenjskosti učenja je že zelo stara, še posebej, če upoštevamo najrazličnejše pregovore o »življenju, ki nas ves čas uči« (»ga bo že življenje izučilo« je pogost odgovor obupanih staršev, katerih otroci ne upoštevajo njihovih nasvetov), in ugotovitve, kako so le življenjske izkušnje najboljša zaloga znanja. Toda šele zadnjih petinsedemdeset let so se začeli teoretiki (Eduard Lindeman v Ameriki, Basil Yeaxlee v Veliki Britaniji, Karel Ozvald na Slovenskem) nekoliko bolj poglobljeno ukvarjati s to idejo, ki naj bi po njihovem prepričanju v bližnji prihodnosti postala strategija vzgoje in izobraževanja.

Gotovo je, da je imelo največji vpliv na razmišljanje o realizaciji ideje o vseživljenjskosti učenja/izobraževanja delo Paula Lengranda *Uvod v permanentno izobraževanje* iz leta 1970.

Ko zapustimo šolske klopi, smo postavljeni pred mnoge izzive in priložnosti, za katere se moramo na podlagi lastne presoje odločiti sami. Nedvomno je ta prehod za posameznika izredno težak, kajti negotovost o sebi vse bolj narašča. »Znajti se v tej svobodi je veliko bolj zahtevno kakor podrežati se ustaljenim hierarhičnim strukturam v šolskih klopeh. V

Skupno izhodišče vseživljenjskega učenja pri vseh teoretikih je predvsem prava ljudi na spreminjajoče se življenjske razmere. To je tudi osnovna razlika koncepta vseživljenjskega učenja v primerjavi z že ustaljenimi institucionaliziranimi oblikami izobraževanja, v katerih je v ospredju hierarhičen sistem odnosov, ki posamezniku sicer lahko omogoči varnost, nikakor pa ne svobode (povzela po: Brečko, 1998, str. 131). Pri institucionaliziranih oblikah izobraževanja sta namreč vloga in tudi dejavnost udeleženca določena od zunaj, saj je v ospredju proces pridobivanja znanja, spretnosti, navad itn., ki je praviloma »opredeljen s cilji, normiran, strukturiran, predmetno usmerjen, organiziran od zunaj. Proces (...) se strokovno organizira in nadzoruje, praviloma s poukom in učiteljem« (Jelenc, 1998, str. 43).

tem prelomnem trenutku so še kako pomembne sposobnosti in lastnosti, ki opredeljujejo zrelo osebnost in ki bi jih morala privzgajati že šola.« (Brečko, 1998, str. 131; poudarila I. L.)

Pri nas se v zvezi s terminologijo izobraževanja odraslih poudarjata dve različni izhodišči argumentiranja: zakaj govoriti o konceptu vseživljenjskosti učenja oziroma o konceptu vseživljenjskosti izobraževanja.

Zagovorniki koncepta vseživljenjskosti učenja poudarjajo, da so pri učenju v ospredju posameznik, ki se uči, njegove potrebe in njegova lastna dejavnost. Pojem učenja ima po njihovem mnenju več razsežnosti, saj zajema položaje, priložnosti in okoliščine, v katerih poteka učenje. Vsebinsko se prepletajo in niso tako načrtovani, kot je značilno za izobraževanje. Učenje traja vse življenje in je del življenja, saj se učimo tudi drug od drugega (vlogi učenca in učitelja v posameznikovem

življenju se izmenjujeta), ne le pod strokovnim vodstvom (Jelenc, 1998, str. 43).

Medvešu, ki vztraja pri terminologiji vseživljenjskosti izobraževanja, pa pojem učenja pomeni predvsem »proces, ki nam pomaga razložiti psihološke zakonitosti pridobivanja znanja ne glede na cilje in namen kogarkoli, je torej nekakšna transversala glede na izobraževanje« (Medveš, 1998, str. 19). V nadaljevanju poudari pomembne posledice razmišljanja o vseživljenjskosti učenja. Ko nam učenje pomeni vse, kar človek naredi ali dela, oziroma ko učenje razumemo kot sopomenko »za racionalno komunikacijo človeka s svetom« (prav tam), se nam lahko zgodi, da strategija permanentnega razvoja človekovega duha postane nejasna in neobvladljiva (prav tam, str. 20).

Poskušajmo tudi sami sebe vprašati, kaj nam pravzaprav pomeni pojem učenja oziroma izobraževanja.

Verjetno bomo ugotovili, da je učenje težko opisljiv pojem oziroma nekaj, kar bi le s težavo natančno definirali. Spomin na ure in ure sedenja ob knjigi ali zvezku, da bi stlačili v glavo potrebne podatke, obvladali pojme, koncepte ..., nas pripelje do pojmovanja učenja v »ožjem smislu«, ko učenje povezujemo predvsem z učenjem »za šolo«, za dokazovanje znanja, to pa je tesno povezano z obvladovanjem različnih tehnik pomnjenja, povezovanja in priklica znanja.

To pojmovanje učenja bi težko primerjali z učenjem v »širšem smislu«, z učenjem, ki je tesno povezano z našim življenjem in obvladovanjem problemov, okoliščin ter iskanjem konstruktivnih rešitev. To »najširše pojmovanje učenja« je vključeno tudi v Unescovo definicijo, po kateri je učenje »vsaka sprememba v vedenju, informacijah, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih in zmožnostih, ki je trajna in ki je ne moremo pripisati rasti organizma ali razvoju dedno zasnovanih vedenjskih vzorcev« (Marentič - Požarnik, B., 1998, str. 21).

Pojem izobraževanje pa večina ljudi povezuje s šolami in drugimi institucijami, ki nam ne le ponujajo znanje, temveč tudi preverjajo, ocenjujejo in izdajajo veljavna dokazila o njem. Skratka, pri izobraževanju je posameznik (večinoma) nemočen in nebogljen učenec, ki pričakuje ne le pridobitev določenega znanja, temveč tudi usmerjanje in vodenje pri iskanju rešitev problemov, informacij ali že pridobljenega znanja.

Da nas življenje oziroma življenjske izkušnje učijo, vemo vsi (odrasli se tega bolj zavedamo) in sprejmemo to kot del našega življenja, ki je lahko tudi precej »bridko«, še posebej, če učenje poteka na podlagi negativnih izkušenj. Zato besedna zveza vseživljenjskost učenja ne pomeni ničesar novega v nasprotju z vseživljenjskostjo izobraževanja, ki je velika novost.

V informacijski družbi ni več dovolj, če pričakujemo, da »ga bo že življenje spametovalo« ali da »ga bo življenje samo izučilo«. Človek se mora tako hitro spreminjati, da je treba vpeljati temeljne lastnosti bolj strukturiranega učenja, zavestnega in ciljno naravnane, to je izobraževanja, in jih dodati splošnemu učnemu vseživljenjskemu procesu. Če hočemo hitro nekaj doseči, so potrebne ciljna naravnost, strukturiranost, povezanost, namen-skost. Pot vseživljenjskega učenja (učenje kot način življenja) je prepočasna. Izobraževanje kot način življenja »pomeni biti na preži, vedeti, kaj iščeš« (Krajnc, A., 1998, str. 33–34).

Povzamemo lahko, da je vseživljenjskost izobraževanja v informacijski dobi za družbo in za posameznika veliko bolj zavezujoča. S političnega vidika pomeni prehod na vseživljenjskost izobraževanja predvsem soodgovornost družbe pri zadovoljevanju potreb po znanju. Kajti »nimamo več zagotovila, da bo neka ustanova ali mreža ustanov širila znanje, če z izobraževanja preidemo na učenje« (Krajnc, A., 1998, str. 35). Za posameznika to pomeni predvsem, da se nauči učiti se, pri čemer so prvi pogoj zelo razvita motivacija za izobraževanje, sposobnost povezovanja in analize različnih informacij ter prestrukturir-

ranje že pridobljenega znanja. Na tej poti k cilju, ki smo si ga zastavili, pa je najpomembnejša samostojnost.

### LASTNOSTI POSAMEZNIKA, SPOSOBNEGA VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA

Jack Mezirow nas v svojem delu opozarja, da ne more pomagati še tako izdelan koncept »self directed learning«, če se posameznik, sposoben samostojnega učenja, ne čuti pove-

zanega z vizijo svobodne, demokratične družbe, v kateri se njeni pripadniki svobodno, odprto in zavestno – odgovorno trudijo za smiselno oblikovanje osebnega in tudi skupnostnega življenja. Zato se morajo naučiti predvsem:

- bolje razumeti lastno ravnanje in njegove konsekvence;
- jasneje prepoznavati lastne, tuje, družbene, kulturne predpostavke;
- bolj kritično vrednotiti vlogo različnih interpretacijskih vzorcev za razumevanje življenja in sveta;
- bolj diferencirano analizirati probleme;
- odgovorno zastavljati alternativne rešitve;
- lastna nova spoznanja vplivneje predstavljati v realne spremembe (Dohmen, 1996, str. 48).

Po njegovem mnenju je torej osnovni pogoj za uresničevanje vseživljenjske izobraževanja razvitost družbe, ki posamezniku omogoča ne samo svobodno odločanje, marveč tudi odgovorno vključevanje in smiselno oblikovanje skupnostnega življenja. Iz te predpostavke izpelje tudi lastnosti, ki jih tak posameznik potrebuje in ki so tesno povezane z aktivnim vključevanjem v družbeno realnost.

Rosemary Caffarella in Judith M. O'Donnel

pa opozarjata, da je »self directed learning« precej odvisno od količine motivacije učečega se. Slednji mora namreč:

- ugotoviti svoje učne potrebe, učne cilje in učne predpostavke;
- vnaprej ciljno pognati svoje procese učenja;
- načrtovati učne strategije, časovno razdelitev, učno okolje;
- lokalizirati težave in zadržke;
- organizirati osebno in materialno podporo za premagovanje ovir.

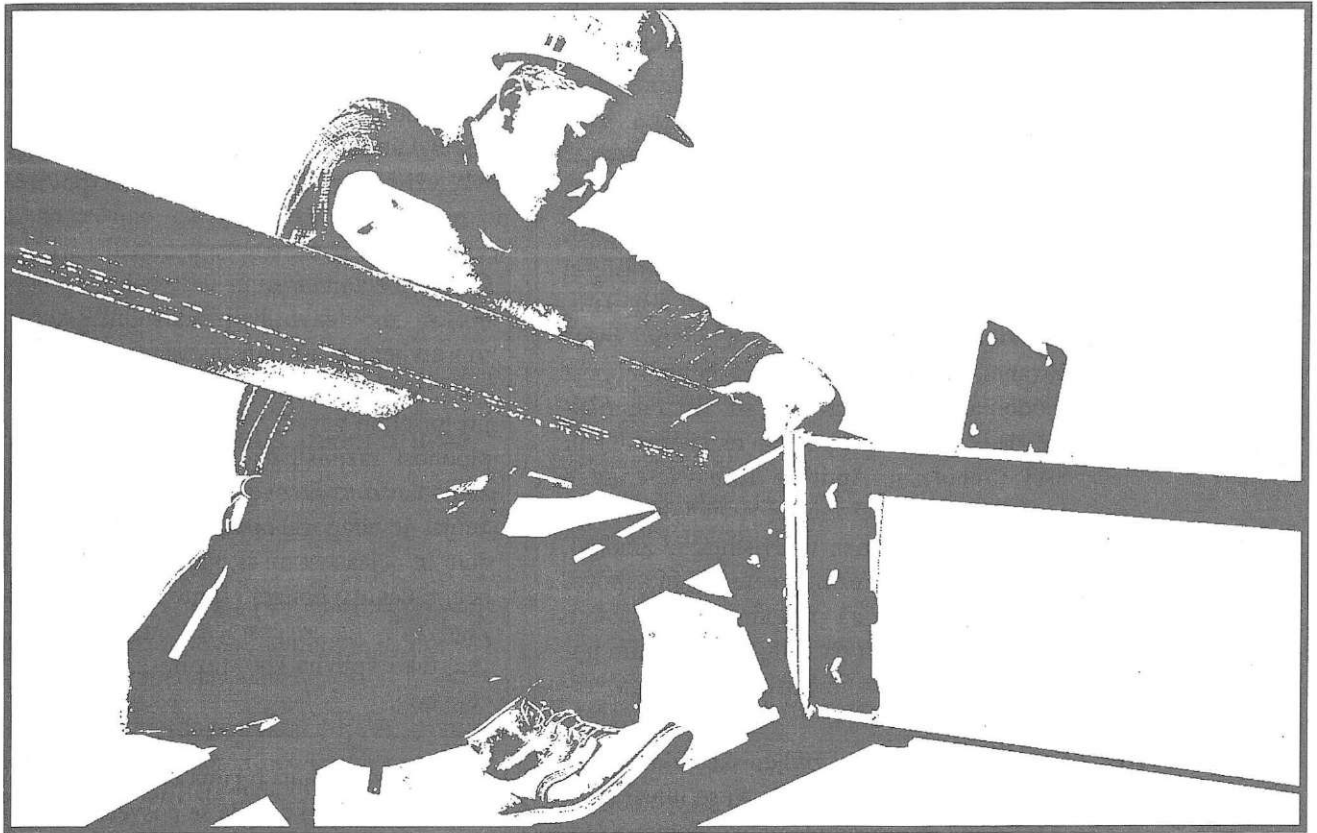
To pa od posameznika ne zahteva le visoko raven motivacije, temveč tudi visoko raven kompetenc, še posebej sposobnost refleksije, kreativnosti in volje po samooblikovanju, kar prav pogosto ne zasledimo pri odraslih (Dohmen, 1996, str. 49–50).

Avtorici svoja razmišljanja usmerita v posameznika in njegove sposobnosti ugotavljanja lastnih potreb po učenju, organiziranja, izpeljave in reševanja sprotih težav v konkretnem položaju.

Tudi pri nas se srečujemo s podobnim razmišljanjem, ki pa poudarja predvsem posameznikovo odgovornost za sprejemanje odločitev v zvezi s samostojnim učenjem. Odločitve, ki naj bi jih bil posameznik sposoben sprejemati, so:

1. »pripraviti učenje (izrabiti cilje, razjasniti njihov pomen, se motivirati in se začeti učiti);
2. izpeljati dejavnosti, povezane z učenjem (potrebne za zapomnitev, razumevanje, povezovanje, uporabo znanja);
3. uravnavati učne dejavnosti (preverjati, ali so uspešne; popravljati, če niso);
4. ovrednotiti dosežke (dati si povratno informacijo; ali je bil proces učenja dober, ali so dosežki taki, kot sem želel/a);

*Uresničevanje  
vseživljenjskega  
izobraževanja je  
premosorazmerno z  
razvitostjo družbe.*



5. vzdrževati potrebno motivacijo in zbranost (Marentič - Požarnik, B., 1998, str. 25).

Marentič - Požarnikova nas v svojem razmišljanju opozori še na eno zelo pomembno posameznikovo zmožnost. Poudarja, da ni pomembna le zmožnost končnega vrednotenja doseženega v primerjavi z zastavljenim, marveč tudi analiza učnih dejavnosti in njihova uspešnost za konkretnega posameznika. Ta sposobnost samorefleksije lastnih dejavnosti se mi zdi izredno pomembna stopnja pri razvijanju in organiziranju lastnega učenja.

Noben od predstavljenih avtorjev pri svojem razmišljanju ni poudaril osnovne predpostavke in določene ravni umskih sposobnosti. Sicer so jo omenili, toda nobeden je ni jasno izrazil. Mezirow se v svojih zahtevah sicer »obrača« predvsem na umsko področje, s tem da od po-

sameznika zahteva zlasti sposobnost analiziranja, kritične distance ter razumevanja.

Toda, ali nismo še pred časom posvečali pozornost ravno temu področju?

Kdo se je sploh sposoben naučiti se, so se spraševali strokovnjaki.

Kakšno raven razmišljanja in verbalnih zmožnosti mora posameznik doseči, da bo lahko ugotavljal in tudi reševal sprotne težave?

Kolikšna mora biti vrednost opravljenih inteligentnih testov, da bo razmeroma uspešno deloval v tem, z informacijami in novostmi zasičenem svetu?

Pa vendar, ali zadosten rezultat pomeni tudi zagotovilo uspešnega učenja in delovanja v svetu?

Goleman nas v svojem delu Čustvena inteligenca opozarja, da še tako dobri rezultati in-

teligenčnih testov ne morejo zagotavljati niti uspešnega in zadovoljivega življenja niti uspešnosti v šoli.

Zakaj je tako?

Goleman nas opozarja, da »v najboljših primerih IQ prispeva komaj 20 odstotkov dejavnikov, ki so odločilni za uspeh v življenju, ostanek 80 odstotkov pa je prepuščen drugim dejavnikom« (Goleman, 1997, str. 50). Trdi, da so ti drugi dejavniki predvsem samoobvladovanje, vztrajnost, gorečnost in sposobnost spodbujanja sebe (prav tam, str. 10). Prepričanje, da je mogoče na podlagi rezultatov IQ ali SAT (Scholastic Aptitude Test – test učnih sposobnosti) precej zanesljivo napovedati uspešnost posameznika v življenju, je zmotno. Saj se razvrstitve rezultatov testov in napovedi za prihodnost ne skladajo

(ali pa manj) z dejanskim potekom posameznikovega življenja.

Naše življenjske izkušnje in praksa ljudi, ki se ukvarjajo s to problematiko pomena človekovih sposobnosti za ustvarjalno, uspešno življenje v svetu, nas pripeljejo do ugotovitve, da smo v preteklosti šli nekoliko predaleč »s pretiranim poudarjanjem izključno razumske plati življenja (...) kot edine smiselne vrednote, ko čustva prevladajo, je inteligentnost brez vsake mo-

či« (prav tam, str. 18).

Že stari Grki, predvsem pa Aristotel, so poudarjali, kako ni mogoče spregledati čustev pri ravnanju posameznika, marveč se je treba naučiti čustva prepoznati, obvladovati in jih izražati na primeren (sprejemljiv) način.

Zato bomo v nadaljevanju skušali poiskati te »druge lastnosti« človeka, ki bodisi zavirajo bodisi spodbujajo sposobnost razmišljanja, iskanja rešitev, iznajdljivost. Goleman jih

imenuje s pojmom čustvena inteligenca, ki pa zajema širok spekter lastnosti, kot so spodbujanje samega sebe, kljubovanje frustracijam, nadziranje vzgibov, odlaganje z zadovoljivijo, obvladovanje razpoloženja, sproščanje stisk, vživljanje v čustva drugih ... (povzela po: prav tam, str. 50).

Osebe z zelo razvitimi čustvenimi spretnostmi so običajno bolj zadovoljne s svojim življenjem in tudi bistveno učinkovitejše, kajti sposobne so obvladovanja svojih miselnih navad, s katerimi spodbujajo plodnost razmišljanja. Pri ljudeh, ki ne znajo nadzorovati svojega čustvenega življenja, je mogoče opaziti nezbranost pri delu in nejasnost misli, kajti v sebi se nenehno nekako bojujejo (prav tam, str. 53). Zato trdi, da je čustvena inteligentnost vsaj tako vplivna kot »razumska«, večasih celo bolj.

Področje raziskovanja IQ ima že stoletno tradicijo, zato je skrajni čas, da se posvetimo predvsem raziskovanju čustvene inteligentnosti, ki je povsem nov pojem. Goleman je dokazal, da se je mogoče čustvenih spretnosti naučiti ali pa jih vsaj izboljšati. To je v nasprotju s prepričanjem nekaterih raziskovalcev IQ, ki trdijo, da se ta z izkušnjami ali izobraževanjem ne da veliko spremeniti (prav tam, str. 50–51). Očitno je tudi sam prepričan, da ga je nemogoče izboljšati in nanj vplivati, kajti vedno poudarja takšno prepričanje drugih avtorjev, ko želi poudariti razliko med čustveno in »razumsko« inteligenco. Poleg tega pa svojo teorijo čustvene inteligence primerja z Gardnerjevo osebno inteligenco, ki jo je Gardner povezoval še z medosebno inteligenco, oziroma obe skupaj vključi v pojem osebne inteligence. Razlika med njima je v tem, da osebna inteligenca »deluje predvsem pri človekovem raziskovanju in poznavanju lastnih čustev, medtem ko je medosebna inteligenca usmerjena navzven, k vedenju, občutkom in motivacijam drugih (...)

*»Vsakdo se lahko ujezi – to res ni težko. Toda težko se je ujeziti na pravo osebo, ravno prav, v pravem trenutku, iz pravega razloga in na pravi način.«*

*(Aristotel, Nikomahova etika)*

Čim slabše človek razume lastna čustva, tem prej bo postal njihova žrtev. Čim manj razume čustva, odzivanje in vedenje drugih, tem prej se bo do njih obnašal neustrezno in si tako ne bo mogel zagotoviti ustreznega mesta v širši skupnosti.« (Gardner, 1995, str. 275, 288) Lahko rečemo, da je čustvena inteligentnost, ki jo razvije Goleman, popolnoma primerljiva z Gardnerjevima oblikama osebne inteligence, ki ju vključi v svojo teorijo o več oblikah inteligence.

## Dva vidika delovanja našega uma

Najprej si bomo ogledali naše »miselno življenje«, ki ga oblikujeta dva različna načina spoznavanja:

a) razumni um (oblika razumevanja, ki poteka pretežno na zavestni ravni in je nagnjena k razmišljanju, preudarjanju ...);

b) čustveni um (pogostokrat silovit, spontan, nelogičen in večinoma poteka na nezavedni ravni) – prav tam, str. 23.

Navedeni pregled delovanja našega uma nas opozori na pozitivne in tudi na negativne značilnosti čustvenega in razumnega dela. Pri tem ne smemo spregledati, da so lastnosti razumnega uma, na primer preudarnost, nadzor odzivanja na čustvene dražljaje, pa tudi oklevajoče prepričanje, izrazito pozitivne lastnosti čustvenega uma, na primer absolutno zaupanje v svoje prepričanje, zanašanje na prvi vtis in kategorično razmišljanje pa se velikokrat izkažejo za izrazito negativne lastnosti. Zato je za naše miselno življenje pomembno njuno skupno delovanje, saj noben izmed njiju ne deluje samo pozitivno oziroma negativno. »Oba, tako čustveni kot razumni um, večidel tesno sodelujeta, med seboj prepletata svoje zelo različne načine spoznavanja in nas tako vodita na poti v svet. Običajno med obema vlada ravnovesje; čustva oskrbujejo vsako dejanje razumnega uma s čustvenim nabojem in drugimi podatki, razumni um pa zgladi čustvene vzgibe

Čustveni um	je v primerjavi z	razumnim umom:
- veliko hitrejši		- počasnejši
- ne rabi veliko časa za premislek (razvojno pomembna značilnost za rešitev iz nevarnih položajev, na primer beg pred živaljo)		- rabi čas za premislek
- za dejanja, sprožena »prek čustvenega uma«, je značilna velika zanesljivost		- preudaren
- vmesni čas od sprožitve čustva do izbruha je le hip (tisočinke sekunde)		- razčlenjevalen
- hipno dojemanje stvari in zanašanje na prvi vtis		- vedno vstopa v dogajanje za čustvenim umom
- takoj prepozna čustveno resničnost		- običajno ne odloča, katera čustva bi nos morala prevzeti
- hipoma presodi, kakšen odnos lahko z nekom naveže (komu lahko zaupa, koga se mora bati)		- lahko nadzira potek odzivanja na čustvene dražljaje
- radar, ki odkriva nevarnosti		- kvzalen, temporalen
- logika čustvenega uma je asociativna		- prepričanje razumnega uma je oklevajoče
- kategorično (črno - belo) razmišljanje		
- poosebljeno razmišljanje		
- absolutno zaupa v svoje prepričanje		
- slaba stran takšnega delovanja je prehitro oblikovanje ocen in vtisov, kar pripomore k večji verjetnosti zgrešenega, napačnega ravnanja (povzeta po: Goleman, 1997, str. 343-345)		

ali pa jih zatre. Čustveni in razumni um sta sposobnosti, ki sta v polodvisnem odnosu (...), vsak posebej odražata delovanje zelo različnih, a med seboj prepletenih možganskih tokov.« (Goleman, 1997, str. 23)

Čustva so seveda hipna oziroma trajajo le krajši čas. To je bilo med razvojem človeške vrste odločilno za preživetje, drugače že človeško telo ne bi bilo sposobno »prenesti« tolikšnih šokov in navalov adrenalina. Če čustvo vztraja več ur ali celo dni, ne govorimo več o čustvu, marveč o razpoloženju (žalost zaradi smrti ljubljene osebe), pri čemer je treba poudariti, da slednje ne more tako močno vplivati na zaznavo ali reakcijo kot močno razgreto čustvo. Treba pa je opozoriti, da lahko čustveni um deluje tudi počasneje, na primer šele v celoti izrečena misel vzbudi občutek. Ta pot je značilna predvsem za sestavljena čustva (zadrega, zla slutnja), ki izhajajo zlasti iz misli. »Poleg nagle in počasne poti do čustev, prva vodi preko neposredne zazna-

ve, druga pa preko preudarne misli, se čustva lahko prebudijo tudi na naš poziv.« (Goleman, 1997, str. 344) Vsi vemo, da nas spomini na lepo preživeti dopust razvedrijo, obujanje nesrečnih dogodkov pa razžalosti.

### Vpliv čustev na posameznikovo delovanje

Kako pa čustva delujejo na nas, na naše telo? Ali je mogoče dokazati delovanje posameznih čustev? Kaj sprožijo nenadna čustva v človeškem telesu?

Kaj pravzaprav pomeni izraz čustvo? Slovar Oxford English Dictionary definira čustvo kot »vsako razburjenje ali beganje uma, občutka, hrepenenja; vsako vihravo ali vznemirjeno duševno stanje« (Goleman, 1997, str. 339).

Iz te definicije lahko vidimo, da čustva vključujejo tudi občutke in značilne misli oziroma drugače rečeno, da čustva vključujejo duševna in biološka stanja, pa tudi pripravljenost za delovanje.

Čustev je več sto, saj avtorji poleg enostavnih čustev ločijo tudi sestavljena čustva z njihovimi različicami in odtenki. Pa si pogledjmo delovanje nekaterih pogosteje pojavljajočih se čustev na posameznika:

- Jeza pospeši zaradi navala hormonov (adrenalina) srčni utrip, izzove naval energije v telesu in požene kri v roke, da človek hitro »udari« nasprotnika (v dobesebnem in tudi prenesenem pomenu).
- Strah požene kri v večje skeletne mišice, da telo pripravi na morebiten beg, zato človek, ki ga prevzame to čustvo, v obraz opazno pobledi in se mu celotno telo ohladi. Hormoni tako pripravijo telo na morebitno hitro reagiranje.
- Pri veselju je izredno povečana dejavnost v

možganskem centru, ki zavira negativna čustva in razvema vso razpoložljivo energijo. V fiziologiji je značilna umirjenost, zaradi katere si telo hitreje opomore od biološke razrvanosti, takšno stanje telesu omogoča zagnanost za delo in zadovoljevanje več ciljev.

- Zaradi žalosti pri človeku splahnita moč in zagnanost za dejavnosti, še posebej za radost in razvedrilo. Beg v notranjost je priložnost za žalovanje, bodisi zaradi izgube ljubljene osebe bodisi zaradi zatrtega upanja, ko se energija povrne, se rodijo tudi novi načrti. Kako izražamo potrtost, pa v večini kultur določajo družbena merila.
- Presenečenje je pri posameznikih zelo enostavno ugotovljivo čustvo, kajti kaže se s privzdignjenimi obrvmi, kar omogoča večji vdor svetlobnega snopa v mrežnico. Tako skušamo zbrati več informacij o nepredvidenem dogodku in natančneje ugotoviti, kaj se pravzaprav dogaja.
- Za gnus pa je značilno, da se povsod kaže enako (zgornja ustnica se obrne vstran in nos se zavihne) in ima enako sporočilo: dejanska odvrtnost po okusu ali vonju in tudi odvrtnost v prenesenem pomenu.

Namen te predstavitve je predvsem ta, da se zavemo, kako zelo na posameznikovo telo vplivajo čustva, in da spoznamo, kako slednja vplivajo tudi na človekovo delovanje. To pomeni, da se lahko še tako trudimo ukrotiti svojo jezo, žalost ..., toda sproženo čustvo v našem telesu povzroči spremembe, ki smo jih sicer deloma zmožni obvladovati, toda popolnoma nesmiselno bi bilo njihovo zanikanje ali ignoranca. Poznavanje dogajanja v telesu posameznika, ki ga preplavlja določeno čustvo, nam pomaga razložiti tudi marsikatero, v tistem trenutku nerazložljivo reagiranje. Verjetno vsi poznamo nenavadne strahove, ki jih imamo sami ali pa naši najbližji, in so nam nekako nerazumljivi, če ne celo smešni.

*Čustva dajejo »podton« našemu delu, razmišljanju, zastavljanju ciljev za prihodnost ..., skratka vsemu, kar človek počne.*



Toda okoliščine izkušenj so bile za nas bodisi že same po sebi strašljive bodisi neobvladljive in v nas se je zakoreninil strah (na primer močan strah pred ognjem). Kar večinoma pomeni, da že samo neznatna podobnost s tedanjimi okoliščinami ali pa s samim dogodkom v nas vzbudi enako močno čustvo, kot smo ga doživeli ob prvi izkušnji.

Takšna spoznanja pa so zelo dragocena tudi za naše razmišljanje o vseživljenjski izobraževanja in iskanje odgovorov, zakaj nekateri umsko sicer zelo zmožni posamezniki ne morejo v svojem življenju realizirati ideje o vseživljenjski izobraževanja. Seveda je tu možen odgovor v neobvladovanju čustvenih reakcij, ki jih v nas sprožijo določene okoliščine in v katerih se nam »umik« pokaže kot edina mogoča rešitev. Toda pri učenju in izobraževanju, ki smo mu podvrženi kar lep del svojega življenja, se v slehernem posamezniku oblikuje tudi za naše delovanje izredno vplivno osebno pojmovanje učenja.

## OSEBNO POJMOVANJE UČENJA IN POUČEVANJA

V zvezi s tem se mi zdi pomembno, da si ogledamo, kako ljudje pojmujejo učenje in kako slednje vpliva na njihovo nadaljnje odločanje.

Čeprav nam psihološka veda ponuja približno 50 teorij učenja, nam to ne pomaga prav veliko pri konkretnem posamezniku, ki se želi učiti, pa ne ve, kako.

Za osvežitev si oglejmo, kako je Säljö kategoriziral odgovore študentov na vprašanje, kaj jim pomeni učenje:

- »učenje kot kvantitativno povečevanje (kopičenje) znanja;
- učenje kot memoriranje »od zunaj« podanih vsebin, podatkov, z namenom poznejše reprodukcije;
- učenje kot trajnejša zapomnitev dejstev,

»Osebna pojmovanja učenja so naša notranja implicitna mnenja in skupek predstav o tem, kaj je bistvo tega pojava. Gre predvsem za to, kaj jaz osebno mislim, da je učenje. To potem vpliva na moje ravnanje in moje odločanje takrat, ko se kot učenka, učiteljica ali kot strokovnjakinja odločam o tem, kaj bom delala oziroma kako se bom učila, kako bom predavala. Gre za osebno opredelitev in nekateri celo pravijo, da to ni samo pojmovna kategorija, temveč so to neke vrste »zamrznjene podobe« nešteti izkušenj, ki smo jih imeli v dozodajšnjem življenju in šolanju in so zato tudi težje dostopne ugotavljanju in spreminjanju.« (Marentič - Požarnik, B., 1998, str. 21–22)

metod, postopkov z namenom, da jih boš kdaj pozneje uporabil;

- učenje kot luščenje osebnega smisla iz naučenega;
- učenje kot proces razlage, v katerem konstruiráš svoje znanje, da bi lahko vse bolje razumel sebe, soljudi, življenje, resničnost« (Marentič - Požarnik, B., 1998, str. 22).

Kako lahko ta različna pojmovanja vplivajo na naš pristop, način in realizacijo učenja, si verjetno ni težko predstavljati. Za enega že samo poznavanje nekaterih podatkov pomeni znanje, za drugega pa je to izhodišče za razmišljanje, primerjanje, analiziranje ter iskanje drugačnih, novih povezav z njegovimi predstavami.

V psihološki teoriji govorijo v zvezi s tem o stilih učenja, ki sicer niso trajne osebne lastnosti, marveč so »zbirka strategij, ki jim posameznik daje prednost in jih običajno uporablja v večini učnih situacij« (Šteh - Kure, B., 1999, str. 255). Stile učenja avtorji imenujejo različno. Zelo znana je delitev na globinski in površinski pristop k učenju, ki sta jo začela uporabljati Marton in Säljö. Gre za zelo različna pristopa, ki tudi z afektivnega vidika pri posamezniku »privedeta« do zelo različnih komponent. Za učence, ki uporabljajo globinski pristop k učenju, je značilno, da pogosto jemljejo učne naloge kot izziv in pri tem občutijo zadovoljstvo ter izpolnjenost,

tistim pa, ki uporabljajo predvsem površinski pristop, učenje vzbuja predvsem dolgčas, občutek nesmiselnosti in anksioznosti. V teh opredelitvah srečamo tudi stil učenja, za katerega je značilen atomističen ali holističen pristop. Vermunt pa govori o prilagodljivem, mnogostranskem stilu učenja, ki od učečega se zahteva samouravnavanje, kar pomeni, da se mora ta naučiti vrsto različnih učnih aktivnosti, ki jih mora biti sposoben uravnavati in izbirati glede na potrebe.

Strategije učenja se pri posamezniku oblikujejo na osnovi lastnih učnih izkušenj, mentalnih modelov učenja ter usmerjenosti v učenju, pri čemer nekateri teoretiki opozarjajo predvsem na motivacijsko raven (intrinzična, ekstrinzična in storilnostna motivacija), lahko pa poudarimo različne vidike usmerjenosti posameznika pri svojem učenju (usmerjenost k naravi, osebnemu, sočloveku, znanosti ...) – povzeto po: prav tam.

Vendar se moramo vprašati, kako posameznik pravzaprav razvija svoja pojmovanja učenja?

### *Na oblikovanje osebnega pojmovanja učenja zelo vpliva učitelj.*

Že na začetku prispevka smo si ogledali, kaj o pojmovanju učenja meni Marentič - Požarnikova, ki proti koncu navedenega citata poudari, da so te predstave zaradi dolgotrajnega »oblikovanja« težje dostopne ugotavljanju in spreminjanju (Marentič - Požarnik, B., 1998, str. 22). Šola, učitelji in tudi širše okolje zelo močno vplivajo na oblikovanje posameznikovega pojmovanja učenja. Gotovo se vsi strinjamo, da ima izmed naštetih treh dejavnikov najpomembnejšo vlogo učitelj, ki ima na učenca dolgotrajen, neposreden vpliv. Toda kako učitelj najbolj vpliva na učenca?

Pedagoška psihologija vedno znova poudarja, da sta učenje in poučevanje komplementarna pojava, med katerima sicer ni neposredne vzročno-posledične zveze, stil poučevanja, ki

ga uporablja učitelj, pa nedvomno zelo vpliva na oblikovanje učenčevega pojmovanja učenja oziroma na njegov stil učenja. Če učitelj razume poučevanje kot prenašanje znanja in učenje kot pridobivanje znanja, bo pri učencih verjetno težje pričakovati, da bodo učenje razumeli kako drugače kot reprodukcijo tistega, kar jim je povedal in razložil učitelj. In raziskave kažejo, da je ta tako imenovani nadomestni stil poučevanja močno razširjen med našimi učitelji, ki se trudijo predvsem za to, da bodo sistematično, nazorno in jasno predstavili vse, kar je v katalogu znanja, kajti le tako, da ustvarjajo povezave med različnimi vrstami znanja, podatki, področji ter oblikujejo sistem, dobijo občutek, da bodo predelali vso snov. Skratka, tak učitelj z veliko doslednostjo opravi večino miselnih aktivnosti in aktivnosti uravnavanja namesto učencev. Za razpuščeni stil poučevanja pa je značilno, da učitelj ne vključuje aktivnosti uravnavanja, temveč vidi svojo vlogo le v čim jasnejšem posredovanju pomembnih stvari (Šteh - Kure, B., 1999, str. 253). Učitelj, ki meni, da je »poučevanje bolj proces preoblikovanja kot prenašanja znanja in pojmuje učenje kot aktiven proces, (bo – op. avt.) skušal organizirati čim več učnih situacij, v katerih bo učence izzval v razmišljanju in jih vodil pri preoblikovanju njihovih obstoječih pojmovanj o določenih pojavih« (prav tam, str. 254).

Zato je izredno pomembno:

- vedeti, ali so nam pri učenju pomembne le vsebine ali tudi proces učenja in strategije učenja, ki jih tako pridobimo;
- zavedanje, da učenje ni le spoznaven, temveč tudi čustveno obarvan proces, in da pozitivna čustva povečujejo interes ter motivacijo;
- da je učenje tudi socialen in ne le individualen proces, saj v dialogu in konfrontaciji različnih mnenj, stališč ... izluščimo pomen naučenega;
- da nam učenje ne pomeni le sprejemanja

vnaprej pripravljenega in zaokroženega znanja, temveč tudi vključevanje in preverjanje domnev, vizij ...;

- da učenja ne razumemo kot sprejemanje objektivnega znanja oziroma objektivnih resnic, marveč predvsem kot samostojno in aktivno rekonstruiranje idej ter lastnega znanja;
- da učenje ni zaporeden, vnaprej predviden proces, saj velikokrat poteka zelo nepregledno, večsmerno in zajema ne le analitično, temveč tudi sistemsko in intuitivno mišljenje;
- da vemo, da so napake normalna sestavina učenja;
- da »namen učenja ni le pridobitev disciplinarno zamejenih, »opredalčkanih« spoznanj, temveč medpredmetno in z življenjskimi problemi ter izkušnjami povezanega znanja« (Marentič - Požarnik, B., 1998, str. 23);
- da ni merilo uspešnega učenja le izmerjena količina znanja, marveč predvsem kakovost pridobljenega znanja, ki je povezana s kakovostjo samega procesa učenja (povzela po: prav tam, str. 23–24).

Skratka, če sprejmemo ugotovitev, da stil poučevanja, ki ga uporablja učitelj, zelo vpliva na oblikovanje učenčevega pojmovanja učenja oziroma na njegov stil učenja, bi morali dati tem dejavnikom večji pomen. To pomeni, da bi bilo treba nadomestni stil poučevanja, ki je med našimi učitelji močno razširjen, nadomestiti z »v proces usmerjenim stilom poučevanja« (Vermunt, 1989; v: Šteh - Kure, B., 1999, str. 254), ki vključuje našete značilnosti učenja. S tem ko odgovornost za pripravo učenja, izpeljavo in urnavavo učne dejavnosti, vrednotenje dosežka ter vzdrževanje potrebne motivacije in zbranosti prevzame in ohranja učitelj, učenci nimajo dovolj maneverskega prostora za odločanje o učenju. Po mnenju mnogih učite-

ljev tako ali tako »niso zmožni, da bi se sami odločali«, učencem pa to zelo ustreza, saj raje ostajajo odvisni od učitelja, bodisi zaradi strahu pred spremembami bodisi zaradi nepotrebne sprejemanja odgovornosti za svoje ravnanje. S tako imenovanim modelom procesno-usmerjenega pouka (torej pouka, ki hkrati s vsebinskimi cilji razvija proces uspešnega učenja in ne poudarja le dosežkov) pa postopno prehajamo od faze učiteljeve popolne odgovornosti prek deljene odgovornosti na fazo odgovornosti samih učečih se.

### SKLEPNE MISLI

Razmišljanje o posameznikovem uresničevanju vseživljenjskosti izobraževanja nas je pripeljalo ne samo do ugotovitve, da gre pri nas le za lepo idejo, ki se kaže kot bolj ali manj neuresničljiva, temveč tudi do sklepa, da bi bilo treba nameniti za njeno uresničitev precej truda spreminjanju trenutnega stanja. Vedeti moramo, da uresničevanje te ideje ni odvisno le od poznavanja podatkov oziroma možnosti, ki nam jih družba trenutno ponuja, od obvladovanja uspešnih strategij učenja ..., izkaže se namreč, da nam samo en »strahec« onemogoči pristop k neznanemu.

V današnjih šolah bi bilo treba veliko več energije nameniti ne samo spreminjanju učiteljeve vloge (da se učitelj ne postavlja v vlogo »vsevedneža« in edinega, ki je sposoben učencem posredovati znanje), marveč tudi prepoznavanju in obvladovanju učenčevih ter tudi učiteljevih čustvenih reakcij, vzgibov, ki bistveno vplivajo na naše odločitve za ali proti vstopanju v učne situacije. Pojem čustvene inteligence, ki ga je uvedel Goleman, zajema zelo pomembna področja človekovega reagiranja in doživljanja okolja, zato je nujno, da skušamo ta področja spoznati in jih ustrezno umestiti v redno izobraževanje.

Kakšno mesto pa imajo v šolah na primer sposobnost spodbujanja samega sebe, kljubovanje težavam in frustracijam, s katerimi se učenci iz dneva v dan srečujejo, oziroma možnost odlaganja zadovoljitve?



Vsi sicer zelo dobro vemo, da so učenci, ki imajo te »komponente« razvitejše, tudi z učnega vidika uspešnejši, toda s vplivanjem na ta del otrokove osebnosti in njegovim oblikovanjem se večina učiteljev ne ukvarja. Da niti ne razmišljamo o bolj osebnih, »intimnih« komponentah osebnosti, kot so upanje, obvladovanje lastnih razpoloženj ...

Kako naj se tega sploh lotimo? Ali zase lahko trdimo, da so v nas te strukture dobro razvite oziroma kdo bi bil to sploh sposoben »poučevati«, če seveda sprejmemo Golemanovo trditev, da se je mogoče čustvenih spretnosti naučiti oziroma jih vsaj izboljšati. Verjetno bi bilo v bližnji prihodnosti zelo dobrodošlo poiskati možnosti, ki jih ponuja šola v vseh svojih razsežnostih za spodbujanje ali vsaj prepo-

znavanje tudi drugih otrokovih/človekovih razsežnosti.

Do sedaj nam je v praksi uspelo priti do ugotovitve, da dobro počutje otroka vpliva ne samo na njegovo uspešnost pri učenju, temveč tudi na naše zadovoljstvo in navsezadnje tudi na uspešnost pri delu. Toda tudi pri tem pristopu so se pokazale pomanjkljivosti, kajti mnogi so prepričani, da »otroku prijazna šola« pomeni, da morajo svoje učne aktivnosti v razredu zasnovati tako, da bo otrok že samo na podlagi igre prišel do znanja. Za učenje poštevanke nista več potrebna dril in stalna vaja, učitelji morajo v razredu izpeljati toliko aktivnosti, da otroku prek igre omogočijo obvladovanje poštevanke. Skratka, samo prek igre, ki so že po definiciji zelo prij-

ne in sproščujoče, mora otrok priti in tudi pride do znanja. Da niti ne omenjam najrazličnejših tehnik hitrega učenja, ki vam obljublajo tekoče obvladovanja tujega jezika v nemogoče kratkem času. Pri tem se znova in znova sprašujem, ali je morda z mano kaj narobe, ker za tekoče obvladovanje tujega jezika porabim ..., kar težko mi je priznati, koliko časa in »trdega« dela, vendar mi lahko verjamete, da veliko, veliko več. Rada bi ugotovila, zakaj je treba učenje prikazati, še zlasti otrokom, tako nerealno. Vsi vemo, da določenih stvari ne moremo obvladati drugače kot edino le z veliko vaje, kar pomeni s konstantnim ponavljanjem, bodisi enakih gibov (učenje inštrumenta) bodisi s ponavljanjem zaporedja besed (učenje pesmic). Ali je potem tovrstno učenje popolnoma nesmiselno? Veliko bolj nesmiselno in neiskreno do otrok je opisano oblikovanje otrokove predstave o učenju kot prijetni igri. Kako bo tak otrok v prihodnosti sposoben privoliti v obliko učenja, ki zahteva veliko energije in vztrajnosti, kako bo sposoben sprejeti odgovornost za lastno učenje, svoje znanje osmišljati in na podlagi naučenega vplivati na lastno življenje ...?

Zavedati se je treba, da zahteva ideja o vseživljenjski učenju za svoje uresničevanje tudi določen tip osebnosti, ki smo ga že nekoliko spoznali. Toda podatki kažejo, da je ta ideja ostala na ravni lepe ideje povsod, kjer svoje pozornosti niso usmerili v oblikovanje odgovornih, samostojnih, iniciativnih in motiviranih posameznikov za izobraževanje. Pomembna ugotovitev za vzgojo otrok je, da »ljubezen ne sme biti zgolj sredstvo oziroma metoda vzgajanja, ampak pristen odnos oziroma srečanje dveh oseb« (Kroflič, 1999, str. 232). Ta tako imenovani pedagoški eros se lahko ustvari med učiteljem in učencem le, če učitelj v učencu prepozna nastajajočo osebnost in če sebe ne dojema kot dokončno oblikovano osebnost (fixed personalities) – prav tam. Skratka, pri otrocih v rednih šolah bo treba ra-

zvijati tudi druge razsežnosti osebnosti, sicer ta ideja v realnosti ne bo zaživila.

## LITERATURA

- Brečko, D. (1998). Kako se odrasli spreminjamo (Socialna komunikacija in osebnostni razvoj). Radovljica: Didakta.
- Dohmen, G. (1996). Das lebenslange Lernen (Leitlinien einer modernen Bildungspolitik). Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Gardner, H. (1995). Razsežnosti uma (Teorija o več inteligencah). Ljubljana: Tangram.
- Goleman, D. (1997). Čustvena inteligenca (Zakaj je lahko pomembnejša od IQ?). Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Jelenc, Z. (1998). Vseživljenjsko učenje – najširši pojem in strategija prihodnosti. V: Jelenc (ur.), Vseživljenjsko učenje in vseživljenjsko izobraževanje. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Krajnc, A. (1998). Vseživljenjsko izobraževanje strokovni, vseživljenjsko učenje populistični izraz. V: Jelenc (ur.), Vseživljenjsko učenje in vseživljenjsko izobraževanje. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Kroflič, R. (1999). Eros in vzgoja. Sodobna pedagogika, letnik 50, št. 2, str. 224–236.
- Marentič - Požarnik, B. (1998). Pomembno je samostojno uravnavanje učenja. V: Jelenc (ur.), Vseživljenjsko učenje in vseživljenjsko izobraževanje. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Medveš, Z. (1998). Izobraževanje je dejavnost, učenje psihični proces. V: Jelenc (ur.), Vseživljenjsko učenje in vseživljenjsko izobraževanje. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Šteh - Kure, B. (1999). Pojmovanja učenja, poučevanja in znanja v povezavi z učnim procesom in uspehom. Sodobna pedagogika, letnik 50, št. 1, str. 250–265.