

## ODGOJ ODRASLIH

Nikola Pastuović  
npastuovic@mail.inet.hr

**Sažetak** – U radu se problematizira fenomen odgoja odraslih u kontekstu socijalizacije. U tu svrhu se operacionalno definiraju pojmovi učenje, obrazovanje, odgoj i iskustveno učenje. Prikazuju se različiti oblici učenja i objašnjava zbog čega nisu svi oblici učenja jednako uspješni za učenje kognitivne, odnosno čuvstvene i motivativne sastavnice sadržaja učenja. Navode se razlozi zbog kojih škola više obrazuje nego što odgaja te zašto odrasli afektivne sadržaje uče teže nego djeca i mladi. Objašnjava se zbog čega odrasli, usprkos tome, u situacijama ovisnosti uče nove vrijednosti, stavove i navike te mijenjaju postojeće jednako efikasno kao i mladi. Zaključuje se da je odrasle teško (pre)odgajati ali da oni vrijednosti, stavove i navike uče efikasno izvanodgojnom socijalizacijom. Učinci izvanodgojne situacije mogu poništiti rezultate ranijega odgoja.

**Ključne riječi:** izvanodgojna socijalizacija, obrazovanje, odgoj, socijalizacija, učenje

### Društvena važnost odgoja odraslih

Kao što je poznato, u nas se *edukacija odraslih* razumije kao *obrazovanje odraslih*.<sup>1</sup> U toj se sintagmi *odgoj* ne spominje makar i odrasle osobe trebaju tijekom života stjecati nove i mijenjati postojeće vrijednosti, stavove i navike jer su zbog promjena u prirodnom i društvenom kontekstu postale disfunkcionalne. Vrijednosne promjene pojedinca važne su za njegovu bolju društvenu i radnu adaptaciju, dok je modernizacija dominantnog vrijednosnog sustava stanovništva važna za nacionalni razvoj.

Glavne dimenzije nacionalnog razvoja su gospodarstvo, politika i kultura. Ti su društveni podsustavi u međudjelovanju. Kultura kao dominantni vrijednosni su-

---

1 *Edukacija* je pohrvaćena međunarodnica što obuhvaća i obrazovanje i odgoj (o pojmovima obrazovanje, odgoj, edukacija i drugim temeljnim pojmovima u teoriji edukacije vidjeti u Pastuović, 1999.).

stav stanovništva djeluje na ostale dimenzije nacionalnog razvoja ograničavajuće ili poticajno. Zbog tog se njezinog svojstva glavnim kriterijem modernosti zemlje ne smatra modernost proizvodnih tehnologija ili stabilizirana parlamentarna demokracija, nego vrijednosni sustav i navike stanovništva (*Fägerlind & Saha, 1989.*). U tranzicijskim zemljama naslijeđeni tradicionalni “mentalni sklop” može usporiti i iskriviti smjer političke i gospodarske modernizacije. U uvjetima tradicionalne predmoderne društvene svijesti moderne tehnologije i višestranačje ne mogu aktualizirati svoj potencijal. Budući da modernizaciju treba provesti odraslo stanovništvo postavlja se pitanje kako izvesti promjenu njegove dominantne vrijednosne orijentacije, tj. kako ostvariti tzv. “moralnu” ili “duhovnu obnovu? Je li ona moguća ako je (pre)odgoj odraslih težak (ili čak nemoguć)? A kako u tom slučaju objasniti činjenicu da odrasli promjenom prirodnog i društvenog konteksta mogu naglo promijeniti svoj svjetonazor?<sup>2</sup> Iz navedenoga se vidi kolika je društvena važnost i složenost pitanja odgoja odraslih iz čega izlazi i obveza obrazovnih znanosti da na njih odgovore.

### Je li odgoj odraslih moguć

Odgovor na pitanje, zašto se edukacija odraslih najčešće razumije kao njihovo obrazovanje, a ne i odgoj je dvojak. Jedan je terminološki dok je drugi supstancijalan. Prema prvome, *obrazovanje* se shvaća kao viši rodni pojam što obuhvaća i “obrazovanje” i “odgoj” pa se posebno navođenje *odgoja* drži izlišnim. Za to ima argumenata, više nego u pedagogiji u kojoj se pak *odgoj* rabi u dva značenja; kao “odgoj u širem značenju” što je širi pojam za “odgoj u užem značenju” i za obrazovanje.<sup>3</sup>

Drugi mogući razlog zbog kojeg se o odgoju odraslih posebno ne govori, je pretežno uvjerenje da odgoj odraslih u nekoj značajnijoj mjeri, zapravo i nije moguć. Ta se hipoteza temelji na mišljenju da je odgoj odraslih otežan, tj. gotovo nemoguć,

2 Svojedobno se pokazalo da su mnogi stanovnici Hrvatske, koji su 60tih godina prošlog stoljeća napustili domovinu u potrazi za boljim životom i zaradom, dolaskom u novu sredinu promptno promijenili svoj svjetonazor tipa “nitko me ne može tako malo platiti koliko mogu malo raditi” i usvojili stavove te radne i civilizacijske navike što su im omogućile uspješno uklapanje u novu sredinu.

3 Kada se *edukacija* želi zamijeniti jednom hrvatskom riječju onda se u općoj javnosti, zakonodavstvu i akademskoj javnosti prednost daje *obrazovanju*, a ne *odgoju*. Terminološka prednost obrazovanja kao višeg rodnog pojma pred odgojem je u tome što obrazovati znači formirati obraz (osobnost) što uključuje kognitivno, afektivno i motivativno područje ličnosti. Inače, hrvatska riječ koja stvarno obuhvaća obrazovanje i odgajanje je *osposobljavanje* jer se i obrazovanjem i odgojem osobu uvijek za nešto osposobljava. No ta je riječ u našoj edukacijskoj teoriji poprimila drugo značenje (stjecanje praktičnih vještina) što onemogućuje da se pedagoški (pa i andragoški) terminosustav uredi prema načelu da jedan naziv označuje samo jedno označeno

jer su odrasli ljudi, za razliku od djece i mladih, već usvojili određeni vrijednosni sustav te posjeduju formirane stavove i navike koje je teško ako ne i nemoguće mijenjati. Smatra se, međutim, da takve restrikcije ne vrijede i za kognitivno učenje, tj. za učenje novih znanja i vještina mada su i u tom području odrasli proglašeni nekonkurentni mladima ali iz nekih drugih razloga; navodno uče sporije pri čemu je kapacitet njihova pamćenja manji.

Suvremena psihologijska istraživanja procesiranje informacija osporila su takvo stajalište u području kognitivnog učenja pa je danas u stručnoj javnosti prihvaćeno da i odrasli, ako su ispunjeni neki uvjeti, uče znanja podjednako učinkovito kao mladi, a u nekim okolnostima čak brže i kvalitetnije (Knox, 1977.). No, ta istraživanja opisuju i objašnjavaju učenje i zapamćivanje informacija ali ne i onih sadržaja u kojima čuvstvena i/ili motivativna sastavnica dominira nad kognitivnom. A to su sadržaji odgoja. Ta istraživanja također ne objašnjavaju pojavu da u nekim okolnostima odrasli naglo mijenjaju svoje stavove i navike i to bez organizirane odgojne intervencije. To objašnjava koncept *socijalizacije* za čije razumijevanje je potrebno utvrditi njegov odnos s pojmovima *učenja*, *obrazovanja* i *odgoja*. U tu ih je svrhu potrebno najprije jednoznačno definirati.

### Definicije temeljnih edukacijskih koncepata

**Učenje** je psihički (i biokemijski) proces kojim osoba mijenja pojedine svoje osobine pomoću vlastitih kognitivnih i čuvstvenih procesa. Učenje može biti namjerno (organizirano) i nenamjerno pa ga osoba ne mora biti svjesna. Namjerno (organizirano) učenje je edukacija. Edukacija obuhvaća obrazovanje i odgoj. Nenamjerno učenje je iskustveno učenje.

**Obrazovanje** je organizirano učenje znanja i psihomotornih vještina te razvoj onih sposobnosti pomoću kojih se odvija učenje. Obrazovanje se odvija uz pomoć kognitivnih procesa (percipiranja, mišljenja i pamćenja) pa se stoga obrazovanje naziva kognitivnim učenjem.

**Odgoj** je organizirano učenje vrijednosti, stavova i navika. Kako se navedene motivativne osobine uče više uz pomoć čuvstvenih nego kognitivnih procesa i budući da u motivativnim osobinama prevladava čuvstvena sastavnica nad kognitivnom, odgoj se naziva organiziranim afektivnim učenjem.

Prema stupnju organiziranosti edukacija može biti formalna (školovanje), neformalna (tečajevi, seminari i drugo) i informalna (ovi su oblici edukacije operacionalno definirani u *Međunarodnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja*, 2000.). Informalna edukacija obuhvaća dva podoblika: samoobrazovanje i iskustveno učenje (Pastuović, 2008.). Iskustveno učenje nije organizirano i nije obuhvaćeno konceptom edukacije. No, upravo se u konceptu iskustvenog učenja nalazi ključ za objašnjenje fenomena neučinkovitosti odgoja odraslih (u nekoj mjeri i mladih) ali i njihove sposobnosti za promjenu postojećih motivativnih osobina.

**Nenamjerno ili iskustveno učenje** (*experiential learning, learning by doing, incidental learning*) odvija se spontano i događa se u različitim životnim situacijama; obiteljskim, školskim, radnim, političkim, ratnim, rekreativnim, turističkim i drugim. Osoba sudjeluje u tim situacijama ne zato da bi nešto naučila, makar pri tome uči različita znanja, vještine, vrijednosti, stavove i navike. Njihove promjene zbirno se mogu nazvati iskustvom osobe. Aktivnosti koje leže u osnovi iskustvenog učenja nisu motivirane time da se nešto nauči nego potrebom da se njima postignu različiti ekonomski, društveni ili samoostvarujući ciljevi (osoba radi da bi zaradila, bavi se sportom bi se razonodila, ratuje da bi obranila svoju zemlju ...). Primjerice, naši radnici koji su šezdesetih godina prošlog stoljeća u velikom broju odlazili na rad u inozemstvo ("trbuhom za kruhom") iskustvenim su učenjem stekli ne samo nove profesionalne vještine nego i nove vrijednosti i radne navike. Bilo je, dakako i njihovog organiziranog profesionalnog osposobljavanja s ciljem ubrzanog prilagođavanja radnika zahtjevima rada u kojemu su obrazovni sadržaji nadilazili odgojne. A ipak su pridošlice veoma brzo mijenjale svoje navike i usvajale nova pravila ponašanja.

**Socijalizacija je organizirano i neorganizirano afektivno učenje** (učenje vrijednosti, stavova i navika). Organizirano afektivno učenje je odgoj. Neorganizirano afektivno učenje je iskustveno afektivno učenje. Iskustveno afektivno učenje je izvanodgojna socijalizacija. Prema tome, socijalizacija je širi pojam od odgoja. Ona uključuje odgoj ali i iskustveno učenje vrijednosti, stavova i navika. Iskustveno se uče i kognitivni, a ne samo afektivni sadržaji. Nas zanima afektivni potencijal iskustvenog učenja odraslih jer je odgojni potencijal edukacije odraslih smanjen.

Uči se pomoću različitih psiholoških oblika učenja, pri čemu se afektivni sadržaji najučinkovitije uče tzv. instrumentalnim uvjetovanjem temeljenim na nagradama i kaznama. Naime, njima se bezuvjetno izazivaju osjećaji ugone i neugode koji predstavljaju nagrade i kazne. Osjećaji (ne)ugode nastaju (ne)zadovoljavanjem različitih potreba. Zato socijalizatorno djeluju djeluje ne samo društvena nego i prirodna sredina kada o njoj ovisi zadovoljavanje naših potreba. Primjerice, ekološke vrijednosti u odraslih obično nastaju najlakše onda kada "voda dođe do grla", tj. promjenama uvjeta života što su se već dogodile, a ne spoznajom o budućem djelovanju klimatskih promjena.

### **Psihološki oblici učenja**

Za razumijevanje afektivnog učenja potrebno je poznavati psihološke oblike učenja pomoću kojih se ono odvija. Naime, postoji više operacionalno definiranih oblika ljudskog učenja koji nisu jednako učinkoviti pri učenju različitih sadržaja. Neki su uspješniji pri učenju znanja i vještina dok su drugi učinkovitiji pri učenju vrijednosti, stavova i navika. To je zbog toga što se i sadržaji učenja razlikuju prema zastupljenosti kognitivne, čuvstvene i motivativne (voljne ili akcijske) sastavnice, a one se ne uče na isti način.

U svakom sadržaju učenja moguće je razlikovati tri sastavnice: kognitivnu, čuvstvenu i voljnu (motivativnu). Kognitivna je sastavnica znanje o nečemu. Čuvstvena je sastavnica naučena čuvstvena reakcija osobe na neki sadržaj (osjećaj ugone – neugode, odnosno sviđanja – nesviđanja). Motivativna se sastavnica očituje u intenzitetu spremnosti pojedinca da djeluje u skladu sa čuvstvenom sastavnicom pa se voljna (motivativna) sastavnica naziva i akcijskom sastavnicom. Sadržaji obrazovanja razlikuju se od sadržaja odgoja prema zastupljenosti pojedinih sastavnica. U sadržajima obrazovanja prevladava kognitivna sastavnica dok u sadržajima odgoja prevladavaju čuvstvena i/ili motivativna (akcijska) sastavnica. Operacionalno definirani oblici učenja su klasično i instrumentalno uvjetovanje, učenje oponašanjem i učenje uvidom ili kognitivno učenje (ti su oblici učenja detaljno opisani u *Pastuović, 1999.a*). Optimalni načini (oblici) učenja kognitivne i čuvstvene, odnosno motivativne sastavnice nisu isti.

**Klasičnim se uvjetovanjem** uči čuvstveno reagirati na objekt, osobu, ideju ili situaciju koja sama za sebe takvu čuvstvenu reakciju ne izaziva. Do toga dolazi onda kada se u određenoj situaciji dogodi nešto što ugodu ili neugodu refleksno (bezu-vjetno) izaziva. Zbog prostorne i vremenske blizine ta se ugodna ili neugodna pre-nosi na pojedine aspekte situacije u kojoj je ugodna ili neugodna nekim bezuvjetnim podražajem izazvana pa nam se nakon toga ta situacija sama počinje sviđati ili biti odbojna. Tako se formira pozitivan, odnosno negativan stav prema nekom objektu, osobi, situaciji, ideji ili nečem drugom. Ta se zakonitost obilato koristi u ekonom-skoj i političkoj propagandi, što omogućuje čuvstvenu manipulaciju ljudima koje oni nisu svjesni. Primjerice, neki se proizvod (nova marka automobila) prostorno i vremenski povezuje s nečim što bezuvjetno izaziva osjećaj ugone (mlada atrak-tivna ženska osoba sjedi u automobilu) barem kod dijela potencijalnih muških kupaca automobila. Tako proizveden osjećaj ugone prenosi se na proizvod koji je prostorno i vremenski povezan s izvorom ugone. Zbog toga se proizvod potencijalnom kupcu počinje sviđati. I ne samo to. Zbog djelovanja čuvstvenih procesa na kognitivne pro-cese, osoba s pozitivnim stavom prema određenom objektu (automobilu) počinje o njemu “dobro” misliti (u navedenom slučaju precjenjivati njegove tehničke i druge osobine) što djeluje na odluku o kupovini što znači i na njegovo ponašanje. To je obrazac kako se i djeci i odraslima može “prodati” svaki “proizvod”, od automobila do političkog programa i predsjedničkog kandidata.

**Instrumentalno uvjetovanje** se provodi nagradama i kaznama. Nagrada je ugodna, dok je kazna neugodna. Ti su osjećaji bezuvjetno izazvani (ne)zadovoljenjem različitih potreba. Nagradama i kaznama izazvani osjećaji, prema zakonitostima klasičnog uvjetovanja, prenose se na pojedine aspekte konteksta u kojemu su osje-ćaji doživljeni. Tako se uče one osobine u kojima je dominantna čuvstvena sastavni-ca. To su u prvome redu stavovi što se i definiraju kao naučene čuvstvene reakcije na one dijelove (društvene i prirodne) okoline pojedinca o kojima ovisi zadovoljavanje njegovih potreba. Pozitivan stav nastaje prema onim osobama, idejama, institucija-ma, dijelovima prirode itd. koji olakšavaju zadovoljavanje određenih potreba, dok

se negativan stav formira prema onim aspektima okoline (ljudima, institucijama, idejama, prirodi ...) koji otežavaju zadovoljavanje potreba ili neposredno nanose neku materijalnu ili nematerijalnu štetu. Promjenu stavova, navika i ponašanja učinkovitije će se postići nagrađivanjem poželjnog ponašanja, a nenagrađivanjem ili kažnjavanjem nepoželjnog ponašanja (pogotovo ako je ono pogibeljno) nego objašnjavanjem poželjnosti ili štetnosti nekog ponašanja. Uvidom se i razumijevanjem stavovi i vrijednosti uče slabije nego instrumentalno pa zbog toga nije realistično očekivati da se obrazovanjem može ujedno i učinkovito odgajati. Uvidom, objašnjavajući, uči se samo kognitivna komponenta neke vrijednosti, stava ili navike, a ne i čuvstvena. A ona je u sadržajima odgoja dominantna. Pogrešno je smatrati da je neka osoba odgojena ako ispravno moralno rasuđuje, tj. ako razlikuje "dobro" od "zla", jer ona je odgojena tek onda kada je usvojila čuvstvenu komponentu i kada je spremna u skladu se s njom i ponašati.

Afektivni se sadržaji najučinkovitije uče čuvstvenim (klasičnim i instrumentalnim) uvjetovanjem, a najslabije se uče uvidom. Učenje čuvstvenim uvjetovanjem je najučinkovitije u području afektivnog učenja zato jer se čuvstvena sastavnica sadržaja učenja može naučiti samo ako je u tijeku učenja izazvano određeno čuvstvo koje se vezuje uz kognitivni sadržaj učenja. Čuvstva se pak izazivaju tako da se stvarno ili zamišljeno zadovolji ili olakša zadovoljavanje, odnosno spriječi ili oteža zadovoljavanje neke potrebe. Čuvstvena reakcija na (ne)zadovoljavanje potreba je bezuvjetna urođena reakcija. Zbog toga je pri učenju čuvstvene sastavnice kombinacija klasičnog i instrumentalnog čuvstvenog uvjetovanja toliko efikasnija od učenja uvidom.<sup>4</sup> Razdvojenost obrazovanosti od odgojenosti, do koje zbog toga dolazi, ima i svoju neurološku podlogu. Dio mozga odgovoran za čuvstveno reagiranje (limbički emocionalni mozak) je u sisavaca evolutivno stariji od mlađih dijelova korteksa odgovornih za kognitivne funkcije. Zato kognitivni mozak ne može u potpunosti nadzirati afektivni mozak.

**Učenje oponašanjem** se primjenjuje pri učenju svih vrsta sadržaja: verbalnih (pri učenju tekstova napamet), psihomotornih (pri učenju vještina imitiranjem) i socijalnih obrazaca ponašanja, odnosno vrijednosti, stavova i navika koje se u socijalnom ponašanju očituju. Nas zanima afektivno učenje oponašanjem ili tzv. socijalno učenje. Učenje oponašanjem je od velikog značenja pri učenju društveno (ne)poželjnog ponašanja (Bandura, 1986.). Pri tome je zanimljivo pitanje tko su modeli (uzori) koji se oponašaju i kako teče proces oponašanja. Najkraće, uzori su osobe koje uspješno ostvaruju ciljeve do kojih je osobi koja uči u određenom život-

---

4 To ne znači da se odgoj treba temeljiti samo na čuvstvenom uvjetovanju kao što je to slučaj kod dresure. Ljudski se odgoj od odgoja životinja (dresure) razlikuje ponajprije po zastupljenosti kognitivne (objašnjavajuće) komponente, a potom i po zastupljenosti nagrada i kazna (u korist nagrada) te o njihovoj vrsti.

nom razdoblju ili situaciji stalo. To znači da uzori ne moraju biti uspješni s gledišta doprinosa općem dobru, već su uspješni u zadovoljavanju onih potreba do čijeg je zadovoljavanja stalo osobi koja uči.

Socijalno učenje objašnjava tzv. moralnu krizu. Do nje dolazi onda kada su individualno uspješne osobe (bogate i moćne) društveno štetne. Kako se oponašaju uspješni, a ne “dobri” pojedinci, oponašaju se postupci koji su se pokazali individualno uspješnima bez obzira na eventualnu društvenu štetu koja je njima prouzročena (zato se kaže “ništa ne uspijeva kao uspjeh”). Primjerice, agresivno ponašanje predstavlja veliko društveno zlo koje se deklarativno osuđuje, pojačava se i širi kada je agresija nagrađena (a ona jest to čim nije kažnjena), a smanjuje se onda kada se ne isplati, tj. ako je kažnjena.

I djeca i odrasli se veoma ekstenzivno služe socijalnim učenjem pa je to razlogom zbog kojeg se insistira da roditelj i učitelj moraju biti “uzorni”. Socijalno učenje oponašanjem je znatnim dijelom iskustveno (nenamjerno, nesvjesno) no može biti i namjerno pa u tom slučaju poprima odlike “samoobrazovanja” ili, točnije, “samoodgoja”.

**Učenje uvidom ili kognitivno učenje** je najučinkovitiji način učenja znanja. Uvid je otkriće odnosa između elemenata neke situacije ili između informacija koje se uče. Ako su ti odnosi uzročno-posljedični, učenje uvidom omogućuje razumijevanje sadržaja koji se uči. Afektivno učenje uvidom omogućuje razumijevanje koncepta socijalne pravde, odnosno socijalne (ne)pravednosti određenih vrijednosti, stavova i navika. Njime se razvija moralno rasuđivanje zbog čega obrazovaniji i inteligentniji pojedinci na testovima moralnog rasuđivanja postižu značajno bolje rezultate. To, međutim, ne znači da su obrazovaniji ljudi zbog toga moralniji. I vrhunski intelektualci (primjerice, znameniti i utjecajni filozof Martin Heidegger) kao i članovi nacionalnih znanstvenih asocijacija mogu zagovarati genocidne projekte i činiti ratne zločine dok neuki ljudi mogu biti visokomoralni i čestiti. Korelacija između obrazovanosti i moralnosti, definirane kao prosocijalnost (prosocijalnost je tendencija osobe prema intrinzički motiviranom prosocijalnom ponašanju) je niska. Kada je pak ponašanje motivirano osobnom ili kolektivnom koristi kojim se krše norme čije poštivanje vodi općem dobru, dolazi i do poremećaja samog moralnog rasuđivanja. U pravilu, kognitivna se sastavnica vrijednosti, stavova i navika usklađuje sa čuvstvenom, a ne obratno, što se od obrazovane osobe očekuje. Time se razrješava tzv. kognitivna disonanca, tj. nemoralno ponašanje se opravdava i tako prekršitelj norme može “mirno spavati”.

Analizom karakteristika pojedinih psiholoških oblika učenja može se zaključiti da je u području afektivnog učenja najučinkovitije učenje čuvstvenim uvjetovanjem i oponašanjem. Ti su oblici učenja više zastupljeni u iskustvenom učenju nego u formalnoj i neformalnoj edukaciji. I zbog toga škola više obrazuje nego što odgaja. Kako su odrasli uključeni i u formalno obrazovanje potrebno je razmotriti razloge odgojne inferiornosti školske edukacije.

### Zašto škola više obrazuje nego što odgaja

Tome ima više uzroka. Ponajprije, samo društvo školu ustrojava više kao obrazovnu, a ne kao odgojnu instituciju. Uvidom u školske programe i sadržaje unutaršnjeg i vanjskog vrednovanja učeničkih postignuća jasno se vidi da su oni više ispunjeni obrazovnim nego odgojnim zadacima. Kao što je poznato, provjeravaju se obrazovna, a ne odgojna postignuća učenika. Obrazovna se, a ne odgojna postignuća uzimaju u obzir i pri upisu u više stupnjeve obrazovanja. Kako se sustav korigira i razvija na temelju povratnih informacija o njegovim ishodima, vrednovanje znanja (a ne vrijednosti, stavova i navika), objektivno "gura" školu u smjeru jačanja obrazovne komponente. Stoga prozivanje škole (točnije, učitelja) zbog zanemarivanja odgoja nije opravdano i neće dovesti do poboljšanja odgojnih ishoda.

Škola ne može biti "dežurni krivac" za moralnu krizu društva iz još nekih razloga. Da bi škola bila odgojno učinkovita toliko koliko je to ona obrazovno, trebalo bi ispuniti još nekoliko uvjeta. 1) Odgojni bi postupci u školi trebali biti jednako učinkoviti kao obrazovni. 2) Odgojna postignuća učenika, da bi mogla poslužiti kao korisni *feedback*, trebala bi se mjeriti jednako objektivno i valjano kao i obrazovna. 3) Škola bi trebala biti odgojno konkurentna drugim neškolskim odgojnim čimbenicima. Ti uvjeti nisu ispunjeni.

**Zašto su odgojni postupci škole manje učinkoviti od obrazovnih?** Najučinkovitiji oblik učenja znanja je kognitivno učenje, odnosno učenje uvidom. Školski programi i udžbenici, nastavna sredstva kao i osposobljenost učitelja usmjereni su na jačanje učenja uvidom. Najučinkovitiji je pak oblik afektivnog učenja čuvstveno uvjetovanje i učenje oponašanjem koje se temelji na nagradama i kaznama. No, škola ne raspolaže dovoljnim brojem učinkovitih potkrepljivača kojima se učvršćuje poželjno ponašanje, a kazne su u humanoj školi nepoželjne. Računa se da će željeni odgojni učinci biti ostvareni kvalitetnom realizacijom obrazovnih sadržaja koji će osigurati pounutrenje čuvstvene i motivativne sastavnice u sadržajima edukacije. No, oni ne proizvode dovoljno afektivnih odjeka, pa je takvo očekivanje nerealno.

Odgoj učenjem prema modelu u školi se u nekoj mjeri događa. No tko su stvarni modeli? To su oni koji uspješno ostvaruju ciljeve do kojih je većini učenika u tom životnom razdoblju stalo. Jesu li to učitelji ili su to dominantni vršnjaci i neformalni vođe koji kontroliraju ostale učenike, odnosno poznate (uspješne) odrasle osobe? Kada su odrasli u pitanju, školski odgoj temeljen na oponašanju, još je manje učinkovit. To je zbog toga što odrasli afektivne sadržaje uče teže nego mladi (o tome više u jednom od narednih odjeljaka).

**Odgojna postignuća je teže valjano i objektivno procijeniti od obrazovnih.** Znanje je moguće relativno valjano i objektivno ispitati usmenim i pismenim postupcima te radnim probama. Odgojna postignuća (vrijednosti, stavove i navike) je teže ispitivati valjano i objektivno već zato jer afektivni ishodi nastave nisu operacionalno utvrđeni onako valjano i objektivno kao što su to kognitivni i psihomotorni ishodi. No, kada bi to oni i bili, postupci za njihovo ispitivanje nisu tako egzaktni



kao što su to postupci ispitivanja znanja. Socijalno poželjne odgovore moguće je na skalama za mjerenje motivativnih osobina simulirati, dok točne odgovore u testovima znanja nije.

**Škola je odgojno nekonkurenta izvanškolskim čimbenicima socijalizacije.** Škola raspolaže s daleko manje učinkovitih potkrepljivača i kazna nego obitelj, crkva, poduzeće i različite društvene organizacije. Djeca su ovisna o roditeljima, vjernici o virtualnim nagradama i kaznama koje raspodjeljuje crkva, a odrasli ljudi ovisni su o poslodavcima i institucijama koje raspodjeljuju materijalne i nematerijalne nagrade o kojima ovisi kvaliteta njihova života i kvaliteta života njihovih obitelji.

Može se zaključiti da su mogućnosti (pre)odgoja odraslih, u odnosu na mlade, manje iz više razloga. Odrasli su daleko manje nego mladi uključeni u školovanje pa je i njihova izloženost odgojnim utjecajima škole zanemariva. To ne može kompenzirati neformalno obrazovanje odraslih jer je ono još manje nego školovanje odgojno usmjereno. Osim toga, odrasli su teže odgojivi<sup>5</sup> nego djeca i mladi pa teže uče afektivne sadržaje.

### **Zašto odrasli uče afektivne sadržaje teže nego mladi**

Više je razloga zbog kojih odrasli teže mijenjaju svoje vrijednosti, stavove i navike i teže uče nove afektivne sadržaje nego mladi. U odraslih je osjetljivost živčanog sustava manja nego u djece i mladih (pa se slikovito kaže, “šiba se savija dok je mlada”). Nadalje, odrasli su kognitivno razvijeniji od djece i iskusniji od mladih pa su zbog toga kritičniji prema vrijednosnim preporukama i oprezniji u njihovu prihvaćanju. Zato je odraslima teže odgojno manipulirati ali je lakše odgajati postupcima koji se temelje na moralnim uvidima. Odrasli su već vrijednosno profilirani, a postojeće vrijednosti, stavovi i navike otežavaju promjenu istih i učenje novih jer djeluju selektivno na kognitivne procese (percepciju, mišljenje i pamćenje). Zato se vidi, čuje, misli i pamti ono što podržava postojeće vrijednosti i stavove, a zanemaruje ono što im proturječi.<sup>6</sup> Odrasli uživaju veći stupanj socijalne autonomije nego djeca, pa manje ovise o odgojiteljima o kojima ovise djeca i mladi. Knowles (1970.) govori o više karakteristika odraslih koje su važne za uspjeh njihove edukacije. Prema njegovom mišljenju za odgoj odraslih najvažnije je to što se

---

5 Odgojivost je osobina što se očituje u brzini i lakoći usvajanja novih vrijednosti, stavova i navika, odnosno u promjeni postojećih. Ona ovisi o osjetljivosti živčanog sustava, kognitivnoj razvijenosti i životnom iskustvu. Postoje rodne razlike u odgojivosti (pripadnice ženskog roda su odgojivije), a od rodnih još su veće individualne razlike.

6 Kao što se vidi, postojeća karakterna formiranost odraslih samo je jedan i to ne najvažniji čimbenik zbog kojega je odrasle teže (pre)odgajati nego mlade. To pokazuje koliko je netočnosti i površnosti u diskusiji o “odgoju odraslih”, a koja pretendira biti stručnom.

njihovo samopoimanje (*self-concept*) mijenja od koncepta ovisne osobnosti prema samoupravljujućoj osobnosti i što odrasla osoba akumulira tijekom života sve više iskustava važnih za daljnje (afektivno) učenje. Dok su djeca u potpunosti ovisna o roditeljima i skrbnicima, odrasli postaju sve autonomniji i sukladno tome otporniji prema nametanju vrijednosti i stavova od strane okoline.

No, što se događa kada se odrasli nađu u situaciji ovisnosti.<sup>7</sup> Oni tada (slično djeci uz neke specifične razlike) postaju podobni za instrumentalno uvjetovanje. Važno je u tom kontekstu pitanje, koliko su situacije ovisnosti odraslih česte i koliki je stupanj njihove ovisnosti? U slučaju da su situacije ovisnosti rijetke, iznimne, ne bi se trebalo u teoriji i praksi odgoja odraslih previše na njih osvrutati. Pogotovo zato jer se u praksi edukacije u demokratskim društvima odrasle osobe uistinu tretiraju kao autonomne samoupravljujuće osobe. Uostalom, one se žele obrazovati ali se ne žele (pre)odgajati. No, kako stoji s njihovom autonomijom u izvanobrazovnim situacijama, radnim i društvenim.

### Ovisnost i poslušnost odraslih

U današnjem razvijenom svijetu liberalnoga kapitalizma odrasla je osoba objekt na fleksibiliziranom tržištu rada. Ako je zaposlena na određeno vrijeme njezina je autonomija još više reducirana. U kompetitivnom globaliziranom svijetu kapital nemilosrdno smanjuje troškove rada na račun prava zaposlenika. Pri takvom stupnju ovisnosti zaposlenici pristaju na sve manje ravnopravnu ulogu u pregovaranju o uvjetima rada te tako postaju još ovisniji. Rezultat tog procesa je poslušnost što je osobina kojom se kupuje posao kao nagrada poslodavca. Poslušnost kao osobina ličnosti omogućuje modifikaciju ponašanja poslušne osobe u svim situacijama ovisnosti.

Poslušnost je osobina koju se eksploatira i u drugim svakodnevnim situacijama. Ljudi usvajaju i pokoravaju se društvenim normama, vjerskim, znanstvenim i političkim autoritetima da bi bili nagrađeni društvenim prihvaćanjem i drugim nagradama, odnosno da bi izbjegli socijalno neodobravanje koje može ići do društvenog isključivanja. Milgramovi su pokusi šezdesetih godina pokazali nevjerojatnu snagu situacije nad našim ponašanjem, što je tada šokiralo znanstvenu javnost, ali su kasnije replike njegovih istraživanja potvrdila njegove nalaze koji su danas prihvaćeni (Milgram, 1963., Milgram, 1974.). Pri tome treba razumjeti psihološki koncept situ-

7 Biti ovisan u psihologijskom značenju tog koncepta znači ovisiti o nekom dijelu svoje prirodne ili društvene okoline glede zadovoljavanja jedne ili više relevantnih potreba (egzistencijalnih, socijalnih i/ili samoostvarujućih). Među najjače motive odrasle osobe spada potreba za autonomijom i kompetentnošću jer o autonomnosti pojedinca i njegovoj kompetentnosti ovisi stupanj njegove (ne)ovisnosti, tj. mogućnost samostalnog zadovoljavanja potreba.

acije. Situacija nije sve što pojedinca okružuje nego su to samo oni njezini aspekti o kojima ovise percipirane posljedice ponašanja. Pojedinaac se u određenoj situaciji nastoji ponašati tako da posljedice ponašanja budu za njega što ugodnije, odnosno tako da vjerojatnost da posljedice za njega budu neugodne bude što manja. Jednostavno rečeno, on se ponaša instrumentalno pri čemu instrumentalno ponašanje postaje navikom.

O dometima i snazi instrumentalnog učenja vrijednosti, stavova i navika svjedoči povijest. Tijekom povijesti "elite" su, zahvaljujući svojoj društvenoj moći, vladale većinom stanovništva disciplinirajući ga nagradama i kaznama. Impresionira kako je bilo moguće socijalizirati pojedince i velike skupine ljudi koji su u asimetričnoj raspodjeli moći prošli lošije, uvjerivši ih da su odnosi neravnopravnosti pravedni i da je nečudoredno protiviti im se. No, tajne nema. Moć nagrađivanja i kažnjavanja je ono što fascinira one bez moći do te mjere da su spremni moralno opravdati samovoljno ponašanje moćnika. Zato okrutni dikatatori prije izazivaju divljenje nego zgražanje svojih podanika. Kohlbergova istraživanja moralnosti su pokazala da osobe što se na ljestvici moralnog rasuđivanja nalaze na predmoralnoj razini i prvome stupnju konvencionalne moralnosti ne dovode u pitanje pravo jačih da prakticiraju moć na štetu slabijih. Sve dok sami dovoljno ne ojačaju i ne požele iskoristavati slabije. Poslušni i odani robovi, kmetovi, sluge, žene, kao i iskorištavani lojalni tvornički radnici više su bili pravilo nego li iznimka.

### **Kada odrasli lako mijenjaju svoje stavove**

Pa kako onda objasniti da odrasli ipak mogu brzo i korjenito promijeniti svoj svjetonazor, svoje stavove pa i navike? I to u masovnim razmjerima. Ilustrativni su primjeri masovne promjene političkih stavova odraslog stanovništva. Najdrastičniji je primjer njemačke nacije koja je tridesetih godina prošloga stoljeća većinski prihvatila ekstremno antisocijalan politički program, da bi nakon poraza u drugom svjetskom ratu došlo do njezine radikalne denacifikacije. Ili primjer konverzije fašističkog svjetonazora dijela talijanskog stanovništva, oduševljenog *dučeom*, u antifašistički. To su eklatantni primjeri učenja stavova instrumentalnim uvjetovanjem u kojemu kombinacija "mrkve i batine" proizvodi nevjerojatne učinke u svijesti odraslih već formiranih ljudi. Nacistički je vođa vrlo jednostavno pridobio svoje sunarodnjake uvjerljivošću svojih obećanja da će zadovoljiti njihove bazične potrebe (ekonomske, sigurnosne, prestižne, potrebe za moći i samopoštovanjem). Jedna od civilizacijski i kulturno najrazvijenijih nacija lako je podlegla sirenskome zovu uspjeha na račun drugih. Do otrežnjenja (ili katarze) nije, međutim, došlo racionalnim uvidom u neetičnost projekta nego tek njegovim neuspjehom i strašnim posljedicama što su snašle ne samo njegove protagoniste nego i sljedbenike.

Zanimljiv je i slučaj tzv. duhovne i moralne krize što je zavladała nekim postkomunističkim zemljama. Moralnu i duhovnu krizu što je nastupila u tranzicijskim ze-

mljama nije, dakako, proizvela promjena sadržaja školskog odgoja u kojem središnje mjesto ima uvođenje vjeronauka, niti masovno uključivanje odraslih u vjerske obrede. U pretežito kršćanskim nacijama obnova bi uloge crkve, širenje njezina učenja i jačanje utjecaja trebala spriječiti, pa i liječiti pojavu masovnog antisocijalnog ponašanja. Pa zašto se to nije dogodilo? Plauzibilno objašnjenje krize pruža teorija socijalnog učenja. Promijenjeni kriteriji raspodjele bogatstva, ugleda i moći omogućili su etički fleksibilnim pojedincima da iskoriste priliku bez obzira na društvenu štetu što ju svojim ponašanjem izazivaju. Kako se pak socijalno ponašanje najlakše uči oponašanjem uspješnih (jer “ništa ne uspijeva kao uspjeh”), većinski dijelovi stanovništva preuzeli su vrednote i stavove društveno “uspješnih”, a ne “dobrih”. I tako se društveno štetno ponašanje širi kao stepski požar.

### Kako iz moralne krize

Istim putom ali obrnutim smjerom kojim je društvo u krizu i zapalo. Promjenom kriterija za raspodjelu poželjnih materijalnih i nematerijalnih nagrada. Društveno štetno (primjerice, koruptivno) ponašanje ne bi se smelo isplatiti, dok bi društveno korisno ponašanje koje doprinosi općem dobru, trebalo biti nagrađeno. Drugim riječima, prvenstveno promjenom situacije ako situaciju definiramo kao one aspekte okoline pojedinca ili skupine o kojima ovise posljedice određenog ponašanja. Za početak neka “institucije države stvarno rade svoj posao”. To će potom generirati promjenu ne samo ponašanja nego i moralnih osobina pučanstva (njihovih vrijednosti, stavova i navika), jer te osobine odrasli uče iskustveno, a ne kognitivno.<sup>8</sup>

Iz navedenih primjera izlazi poučak: socijalno ponašanje više je uvjetovano njegovim doživljenim i anticipiranim posljedicama nego kognitivnim uvidima o tome zašto je ono društveno (ne)prihvatljivo. Neorganizirano učenje na posljedicama je iskustveno učenje i predstavlja izvanodgojnu socijalizaciju. Da zaključimo: odrasle je uistinu teže odgajati nego djecu i mlade. No, to ne znači da oni ne mije-

8 Banalni primjer kako promjena situacije dovodi do promjene stavova i navika je nastanak navike skupljanja plastičnih boca. Uvođenje naknade od samo 50 lipa za bocu bilo je dovoljno da se nakon niza neuspješnih ekoloških obrazovnih kampanja radikalno promijeni ekološko ponašanje većine stanovnika Hrvatske kada je plastični otpad u pitanju. Što bi se, međutim, dogodilo da materijalna nagrada za takvo ponašanje izostane? Realistično je očekivati da bi se odgojiviji dio populacije nastavio ekološki ponašati jer je takvo ponašanje zbog nastale navike postalo samonagrađujuće. Nešto slično se već dogodilo s uvođenjem prometnog propisa prema kojemu motorna vozila moraju danju prometovati s upaljenim oborenim svjetlima tijekom cijele godine. Kršenje tog propisa bilo je zapriječeno osjetnom novčanom kaznom (u ovom slučaju umjesto nagrade uvedena je kazna). Modifikacijom tog propisa kojom se obveza vožnje s upaljenim svjetlima danju odnosi samo na zimsko razdoblje, nije došlo do promjene ponašanja. Velika većina vozača nastavila je voziti s upaljenim svjetlima danju i u ljetnom razdoblju jer je prvobitna promjena situacije, jer je dovoljno dugo trajala te dovela do formiranja navike.

njaju postojeće i da ne uče nove vrijednosti, stavove i navike. Ali ne odgojem nego iskustvenim afektivnim učenjem. Pri tome je moguće da izvanodgojna socijalizacija poništi učinke odgoja.

## LITERATURA

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: N.J.: Prentice-Hall.
- Fägerlind, I., Saha, L. J. (1989). *Education & National Development*. Oxford, New York, Beijing, Kronberg, (Njemačka), São Paulo; Potts Point (Australia), Tokyo, Toronto: Pergamon Press.
- Knowles, M. S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy*. New York: Association Press.
- Knox, A. B. (1977). *Adult development and learning: A Handbook on Individual Growth and Competence in the Adult Years for Education and the Helping Professions*. San Francisco, CA.: Jossey Bass.
- Kohlberg, L., Levine, C., Hewer, A. (1983). *Moral stages: A current formulations and response to critics*. Basel, Switzerland: Karger.
- Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja (2000). Zagreb: Državni zavod za statistiku.
- Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, str. 371-378.
- Milgram, S. (1974). *Obedience to authority: An experimental view*. New York: Harper and Row.
- Pastuović, N. (1999). Temeljni pojmovi (koncepti) i njihovi nazivi. U: Pastuović, N., *Edukologija - integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen, str. 42-54.
- Pastuović, N. (1999.a). Psihologija cjeloživotnog obrazovanja i odgoja. U: Pastuović, N., *Edukologija - integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen, str. 174-315.
- Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*, 10, 2, 253-268.

## UPBRINING OF ADULTS

Nikola Pastuović

***Summary** – In this paper the phenomenon of upbringing of adults within the context of socialization has been discussed. To this end terms learning, education, upbringing and experiential learning have been operationally defined. Different forms of learning have been described and it has been explained why all forms of learning are not equally successful for learning of cognitive, emotional and motivational components of the learning content. The reasons why school is more educating than it is bringing up and why learning affective contents is more difficult for adults than it is for the children and the youth, have been stated. It has been explained why, in spite of that, in situations when they are dependent, the adults are learning new values, attitudes and habits and are changing the existing ones as efficiently as the youth. A conclusion has been made that it is difficult to bring up (again) the adults, but that they are efficiently learning values, attitudes and habits through non-educational socialization. The effects of non-educational situation can annul the results of the earlier upbringing.*

***Key words:** non-educational socialization, education, upbringing, socialization, learning*