

UTJECAJ KARAKTERISTIKA OSOBNOSTI VJEROUČITELJA(-ICE) Nekoliko psiholoških aspekata

IVAN ŠTENGL
Župni ured
Viktora Kovačića 20
10010 ZAGREB

Primljeno: 27. 1. 2001.
Pregledni članak
UDK 268:371.12
371.12:159.94

Sažetak

Škola se ne može ograničiti na samo predavanje znanja, nego ona bitno djeluje na svim razinama procesa rasta i razvoja mlade osobe, pa se stoga i školski djelatnik mora osjećati uključenim u to događanje kao integralna osobnost. Članak upućuje na istraživanja onih karakteristika osobnosti učitelja koje bi u tom procesu mogle imati poseban utjecaj. Kod toga se naglašava da bi izložene točke trebale biti tek poticaj na promišljanje vlastite prakse, budući da ne postoji specifična literatura niti istraživanja.

Ključne riječi: *kognitivna spremnost, osobne teorije, kontratransfer, identifikacija, individualizacija.*

0. UVOD

Proces je prenošenja vjere izuzetno kompleksan čin i na njega djeluje čitav niz faktora. Kroz ovu će ekspoziciju naša pozornost biti usmjerena na vjeroučitelja¹: koliko i na koji način karakteristike njegove osobnosti mogu utjecati – pozitivno ili negativno – na ostvarenje ciljeva vjeronaučnog rada, i koji su to aspekti osobnosti vjeroučitelja na koje valja svratiti pozornost, jer bi – kako se čini – izravno mogli utjecati na odvijanje nastave i na nezine rezultate. Promišljanje ove problematike je izuzetno važno i ima praktične posljedice: svi smo mi, naime, duboko svjesni uloge vjervjesnika u upoznavanju poklada vjere, što će biti poticajem na aktivnu vjerničku praksu. No, da bi vjeroučitelj mogao obavljati tu toliko odgovornu funkciju, valja se na nju isto tako odgovorno pripremati. Tradicija vjere, naime, zahtijeva integralnu osobnost vjervjesnika: kako njegovih

intelektualnih sposobnosti, odnosno kognitivnu spremnost, tako isto i psihološko-emotivni sklad njegove osobnosti. Oko tih dviju skupina faktora možemo onda istaknuti neke aspekte pojedinačno.

Valja odmah naglasiti da bi bilo previše pojednostavnjeno dovesti u uzročno-posljedičnu vezu te dvije skupine faktora sa samim uspjehom: kao da bi one automatski i nedvojbeno osiguravale uspjeh i ostvarenje ciljeva vjeronaučne nastave. Zapravo, moramo priznati da uopće znamo vrlo malo o samom odvijanju vjeronauka i njegovoj uspješnosti. U tome uvelike zastajemo i za istraživanjima provedenim općenito u nastavi u školi. Tamo, istina, postoji čitav niz ispitivanja, no rezultati se pokazuju uvijek iznova nepouzdana ili čak kontradiktorni, jer već same norme koje

1 Neka mi je dopušteno u tekstu koristiti muški rod; kod toga se naravno podrazumijevaju jednako oba spola.

bi mjerile korelaciju uspjeha odnosno postignuća ciljeva nastave s izvjesnim karakteristikama učitelja nisu ujednačive. One, izgleda, previše podliježu teoretskom modelu odnosno antropološkim postavkama graditelja norme ispitivanja koju bi valjalo slijediti. Isto tako manjkaju ozbiljna longitudinalna proučavanja njihova efektivnog značenja odnosno potvrda teoretskog modela u praksi. U takvom je kaosu svatko doveden u kušnju izabrati onaj model koji bolje potvrđuje vlastitu praksu, tako da vlastito djelovanje na kraju može izgledati pomalo idealizirano, narcistički dobro. Valja, dakle, priznati da još uvijek ne znamo ocijeniti koliki je stvarni utjecaj određenih varijabli koje donosi izvjesni model ispitivanja na konačni uspjeh učenika. Naprosto nemamo adekvatne instrumente koji bi to nedvojbeno pokazali.²

U pomanjkanju specifičnih studija i anketa valja podastrijeti nekoliko točaka na promišljanje vlastite prakse vjeronauka, služeći se postojećim ispitivanjima, koliko god ona pokazivala manjkavosti. Valja nam kod toga biti svjesni da se ne uzimaju u obzir (eventualne) specifičnosti vjeronauka u odnosu na praksu nastave ostalih školskih predmeta.

1. KOGNITIVNI VID

Što se tiče *kognitivnog aspekta* problematike, važno je naglasiti nužnost *kompetentnosti* u građi koja se predaje. Mislim da je u nas taj aspekt ponekad, da tako kažem, stavljen u drugi plan, i to kao reakcija na donedavni način spremanja na zadaću vjerovjesnika koje se daleko više koncentriralo na sadržaj poklada vjere, dok je manje važnosti pridavalo *načinu* prenošenja vjere odnosno *kanalima komunikacije* kojima će taj sadržaj moći doprijeti do adresata. Može se uočiti čak neka vrst rivalstva

između »čistog« studija teologije i njenog »praktično« usmjerenog studija, kao što je katehetika. No, i za jedne i za druge vrijedi jednako: kompetentnost na području teologije nezaobilazan je preduvjet svake kateheze, jer tek dobro vladanje gradom može biti adekvatno organizirano i prezentirano jasnim i razumljivim a opet ne banalnim i naivnim konceptima. Ovdje ne mislim samo na konkretnu organizaciju nastave i nastavnih jedinica, nego isto tako na sposobnost njihova sintetskog prikazivanja – ukazivanje, dakle, mjesta gdje valja smjestiti informacije jedne nastavne jedinice u sveobuhvatnom planu i povezati ih s ostatkom znanja. Valja, dakle, posvetiti dovoljno pažnje procesu *integracije* pojedinačnih informacija u sveukupno znanje. K tome dobra priprava ne smije zaobići poznavanje osnovnih teoretskih problema građe koja se predaje i eventualne filozofske pretpostavke, odnosno valutaciju metodoloških i epistemoloških problema vezanih uz nju. Ankete pokazuju da učenici izuzetno cijene stručnu spremnost svojih učitelja, njihovu sistematičnost i urednost, savjesnost i točnost, te senzibilnost za momentalno stanje u grupi. Uz to, pokaže li se učitelj u organizaciji nastave domišljat – a to će reći da ne koristi uvijek i samo jednu te istu metodu rada, jedna te ista nastavna pomagala itd. – zacijelo će to djelovati i na rezultate učenika, odnosno na ostvarivanje ciljeva nastave i na samu motivaciju đaka. Jer, tako ono što se razumije i što je na neki način »prepoznatljivo« (dakle ne potpuno strani *gestalt*) pobuđuje motivaciju i onda naravno olakšava usvajanje informacija. U tom smislu valja ukazati na ne manje važan faktor u odvijanju nastave, a to

2 Usp. D. P. AUSUBEL, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano ⁸1998, str. 583.

je sposobnost da se ocijeni stupanj kognitivne zrelosti vjeroučenika i izbor uspješnih kanala komunikacije. Ovdje osobito mislim na upotrebu osobito vizualnog materijala, jer je oko u našoj civilizaciji daleko najčešće korišteno osjetilo komunikacije. A upravo katehetskih pomagala u nas ima sramotno malo.

Zanimljivo je istaknuti da istraživanja dovode u relativno nisku korelaciju inteligenciju profesora s uspjehom njihovih đaka, iako je minimum te korelacije neophodan. Tome se nasuprot daleko više ističe marljivost i motiviranost učitelja za rad, koje se onda dovode u vezu s motiviranošću đaka. Izgleda ipak da je ovakav zaključak previše posljedica definiranja inteligencije, a ondje još uvijek ne postoje opće prihvaćeni standardi. Suočeni smo, dakle, opet s osnovnim problemom valutacije vjerodostojnosti odnosno reprezentativnosti rezultata anketa i istraživanja.

2. KARAKTERISTIKE OSOBNOSTI U ŽEM SMISLU

Drugi blok promišljanja odnosi se na pitanje koliki bi mogao biti utjecaj karakteristika osobnosti vjeroučitelja u užem smislu na proces nastave, odnosno koliko bi one i na koji način mogle pridonijeti procesu usvajanja informacija i ostvarivanja ciljeva nastave. Valja naglasiti da su istraživanja u ovom kontekstu relativno novijeg datuma, jer se u prvo vrijeme pridavalo mnogo prostora proučavanju varijabli koje bi se mogle nazvati kognitivnim vidom u procesu nastave, a spomenute su malo prije. S vremenom se povećala senzibilnost za praćenje međusobnih utjecaja samih osoba u procesu nastave na njezine rezultate. Uz već postojeće studije s područja pedagogije i razvojne psihologije, ko-

je su se koncentrirale na osobu đaka, počinju se nizati istraživanja posvećena samoj osobi učitelja u procesu nastave. Moglo bi se reći da – po »zakonu« njihala – ekstremno držanje ima suprotno djelovanje; dok se nekoć pridavala izuzetna važnost učeniku, slijedi izgleda jedna vrst precjenjivanja važnosti osobnosti učitelja te dovođenje u kauzalnu vezu njegove uloge s intelektualnim i emotivnim razvojem učenika.³

Rezultate tih i takvih studija ipak valja uzeti s dozom opreza, odnosno valja ih staviti u kontekst promišljanja *svih* faktora koji utječu na proces nastave, a valja istaknuti i činjenicu da ti faktori međusobno djeluju jedni na druge.⁴ Ispitivanja se velikim dijelom temelje na anketama provedenim među učenicima, koji su trebali ocjenjivati svoje nastavnike. Te studije nisu uzimale u obzir činjenicu da bi momentni afektivni stav ispitanika u odnosu na njihove učitelje isto tako mogao utjecati na njihov sud. Upravo taj emotivni faktor, a on je odraz psihološkog sazrijevanja mlade osobe – koje najčešće ne ide ukorak s kognitivnim, uvelike varira u odnosu na dob i tako utječe na samu prosudbu.⁵ U tom se kontekstu smije pretpostaviti da je sud o nastavniku uvelike uvjetovan stavom prema »odraslima«, odnosno intenzitetom i vrstom identifikacije. Neophodno je stoga usmjeriti istraživanje i na činjenicu da učitelj nije samo prenositelj znanja, nego isto tako *odrasla osoba*, koja djeluje u procesu nastave i u odnosu sa svojim učenicima, zajedno s teretom svoje osobne povijesti odnosno iskustvima socijalnog ophođenja.

3 Usp. *isto*, str. 582.

4 Usp. P. MEAZZINI, *La conduzione della classe*, Giunti, Firenze 21990, str. 143 sl.

5 Usp. L. ANOLI, *Lo sviluppo emotivo precoce*, u: P. DI BLASIO (ur.), *Contesti relazionali e processi di sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano 1995, str. 147-188.

Izdvojio bih ovdje nekoliko aspekata koji bi mogli biti važni u našem promišljanju uloge učitelja.

2.1. Subjektivne teorije učitelja

U tom kontekstu valja posvetiti pažnju percepcijama, osobnim uvjerenjima, subjektivnim interpretacijama, nereflektiranim zaključcima učitelja u odnosu na nastavno okružje, odnosno njihovim konkretnim posljedicama. Valja istaknuti da nije moguće izbjeći subjektivne teorije u odnosu na sebe i druge: one su naprosto dio našeg svakodnevnog automatiziranog funkcioniranja; uz to subjektivne teorije i njihovi automatizmi uvelike otežavaju pažnju i elaboraciju vanjskih podražaja. Primjera radi: svatko od nas ne ispituje uvijek nanovo je li ravnatelj škole dostupna osoba ili ne, nego se – već automatski – ophodi prema njemu sukladno prethodnim iskustvima odnosno teoriji koju je o njemu stvorio.⁶ Upotreba subjektivne teorije postaje problematična utoliko što se ona upotrebljava nesvjesno, automatski. Pokazuje se uz to »tendencija stabiliziranja«, odnosno podsvjesno se brišu senzacije koje ne potvrđuju već stvorenu subjektivnu teoriju i samim time imaju tendenciju generalizaciji, odnosno prenošenje iskustva jedne situacije na veći broj sličnih životnih prilika.⁷ Područja na koja su se posebno koncentrirala istraživanja u tom pogledu jesu:

- a) subjektivne teorije u ocjenjivanju učenika,
- b) subjektivne teorije u planiranju nastave i njezinoj izvedbi,
- c) subjektivne teorije u vezi s kritičnim situacijama u školi, uključujući i osobne krize učitelja.

Proučavanje i posvješćivanje subjektivnih teorija je za praksu izuzetno važno, jer

one određuju osjećaj širine manevarskog prostora rada; one daju subjektivni doživljaj mogućnosti vlastita rada, a obuhvaćaju sljedeće parametre:

- a) opće uvjete rada (materijal, prostor itd.),
- b) karakteristike osobnosti učenika (inteligenciju, spremnost na suradnju, marljivost i sl.),
- c) socijalno i kulturno okružje (što je ono uže i manje razvijeno, pretpostavlja se da će biti i manje stimulirajuće za intelektualni i kulturni rast; isto tako, okružje koje dopušta ili možda čak pospješuje kontakt s delinkvencijom, dat će svoj pečat razvoju osobnosti odnosno stavu prema školskim obavezama),
- d) utjecaj obitelji,
- e) osjećaj osobne adekvatnosti za pedagošku situaciju (osjećaj da mogu »funkcionirati« u ovoj situaciji).

Kad se subjektivna teorija jednom učvrsti, traži se uglavnom njezina potvrda; tako loš đak ili loš razred ostaju takvima, ili pak obrnuto. Sukladno tome, učitelj će pokazati veći ili manji interes i osobno zalaganje za intelektualni i emotivni razvoj učenika, a time i spremnost založiti se da bi u njima probudio entuzijazam odnosno motivaciju za usvajanje građe.

2.2. Situacija transfera i kontratransfera

Usko povezano sa subjektivnim teorijama učitelja o pedagoškoj situaciji valja skrenuti pozornost na fenomen koji dubinska psihologija zove kontratransfer. Riječ je, naime, o onim percepcijama i emocijama psihoterapeuta u odnosu na paci-

⁶ Usp. H.-D. DANN, *Was geht im Kopf des Lehrers vor?*, u: »Psychologie in Erziehung und Unterricht« 36 (1989)81-90.

⁷ Usp. K. J. GERGEN – M. M. GERGEN, *Psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna 21999, str. 189 sl.

jenta koje su zapravo distorzija stvarnosti, a daleko više plod reminiscencije vlastitih iracionalnih i podsvjesnih potreba odnosno neriješenih problema. Smijemo se složiti s dubinskom psihologijom utoliko što niti jedan naš odnos nije naprosto neutralan, nego je uz ostalo i pod utjecajem vlastitih iskustava iz prošlosti (valja se kod toga distancirati od psihoanalitičke rigidnosti automatizama i fiksiranja transferalnih emocija i percepcija na doživljaje iz rane mladosti).⁸ Terapeutska se situacija može na neki način prenijeti i u naš kontekst: odnos učitelj-đak nije posve neutralan, nego on u učitelju može evocirati izvjesne doživljaje i emocije vezane uz događaje, a mogu biti pozitivnog ili pak negativnog predznaka. Kao primjer može poslužiti učenik koji u učitelju izaziva bijes zbog svog bahatog, nekad čak ponižavajućeg odnosa prema učitelju. Takva emotivna reakcija podsvjesno može biti povezana s evokacijom rivalstva među braćom, bijesom i osjećajem nemoći u odnosu na starijeg i jačeg brata (ili sestru) pred kojim se osoba nije uspjela afirmirati. Kontratransfer je najčešće plod već postojećeg transfera od strane učenika, gdje učenik projicira vlastita iskustva odnosa s ranije važnim odraslim osobama na osobu učitelja.

2.3. Učitelj kao osoba identifikacije

Ankete provedene među učenicima pokazuju da se cijene učitelji koji ne samo da imaju izvjesne kognitivne sposobnosti, nego isto tako pokazuju: nepristranost, strpljivost, srdačnost, dobro raspoloženje, razumijevanje za osjećaje svojih đaka. U isto vrijeme učenici ne vole protekcionizam, razdražljivost, preveliku govornost, često kažnjavanje, napuhanost, rigidno inzistiranje na poštivanju vlastita autoriteta i nestabilnost odnosno krhkost osobnosti.⁹ Rezultati pokazuju da se učitelj percipira

kao cjelovita osobnost, a ne samo u svojoj ulozi prenositelja znanja, tako da i obilježja njegova karaktera mogu uvelike utjecati na motivaciju učenika, a samim time i na rezultate rada. Zapravo, smijemo zaključiti da kognitivni rast i razvoj nije jedino očekivanje koje učenici stavljaju pred osobu učitelja, nego im je isto tako važna emotivna komponenta njihova stasanja u odrasle osobe.

Što zapravo učenici očekuju od svojih učitelja odnosno vjeroučitelja i zašto im je toliko važna integrirana i uravnotežena osobnost?

Dječju i mladenačku dob obilježava, svaku na svoj način, restrukturacija vlastite osobnosti.¹⁰ Mladu dob, vrijeme tzv. prepuberteta, karakterizira uglavnom gubitak roditelja kao jedinih emotivno važnih osoba i traženje osoba-supstituta karakteristika sličnih roditeljskima. Razlog je takvoj promjeni već i praktične naravi: posao roditelja, odvijanje nastave bez njihova prisustva. Dijete tada mora pronaći supstitute, i to u odraslim osobama koje ga okružuju, a to su upravo učitelji. Smijemo reći da je škola zapravo prvo veliko otvaranje svijetu i konkretan doživljaj *vlastita* identiteta.¹¹ Pojavljuje se doživljaj da druga osoba nije naprosto produžena ruka

8 Usp. F. PETRELLA, *Turbamenti affettivi e alterazioni dell'esperienza*, Raffaello Cortina, Milano 1993, str. 48 sl.

9 Usp. M. MALAGOLI TOGLIATTI – L. ROCCHIETTA TOFANI, *Il gruppo-classe. Scuola e teoria sistemico-relazionale*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 21993, str. 33.

10 Usp. H. MANDL – G. L. HUBER, *Subjektive Theorien von Lehrern*, u: »Psychologie in Erziehung und Unterricht« (1983)30, 98-112; P. BLOS, *L'adolescenza come fase di transizione. Aspetti e problemi del suo sviluppo*, Armando, Roma 21993, str. 127.

11 Usp. R. OERTER, *Entwicklung nach Lebensauschnitt. Kindheit*, u: R. OERTER – L. MONTADA i dr., *Entwicklungspsychologie*, Psychologie Verlags Union, Weinheim 21987, str. 243 sl.

vlastita htijenja, da ne postoji samo zato da bi izvršavala prohtjeve odnosno zadovoljavala potrebe djeteta, nego da je ona posve različita i autonomna od osobe djeteta. Dijete to osobito doživljava u školi sa svojim prvim zadaćama, odnosno onda kad mora preuzeti izvjesne obaveze i odgovornosti. Taj susret sa svijetom odraslih dijete doživljava kao nešto novo i zato mora učiti od odraslih kako taj svijet »funkcionira«, koje su »strategije« uspjeha, koje su »zakonitosti« koje se ne smiju prekršiti, kojih se vrijednosti valja držati. U tom je kontekstu važno naglasiti kako dijete u tom razdoblju iziskuje neku vrst strogosti odnosno reda, jer upravo na taj način upoznaje pravila po kojima se vladaju odrasli – pravila koja vrijede jednako za sve.

Dijete je »svjesno« da su njegove snage ograničene i da je ovisno o snazi i znanju odraslih. Zato se identificira s odraslima u njihovu uspjehu, često ih idealizira i imitacijom uči »strategije« života. Ankete pokazuju da je za učenike niže školske dobi izuzetno važno da im učitelji budu srdačni i puni razumijevanja i da time zadovolje njihovu potrebu za privrženosti. Djeca s jakom potrebom afilijacije pokazuju veliku marljivost, traže stalni (pa i fizički) kontakt s učiteljima, stalno nešto zapitkuju ili čine nešto neobično (npr. mali poklon), sve to da bi zadobili učiteljevu naklonost i pohvalu. Mogli bismo reći da motiviranost za rad uvelike potiče odnos s učiteljem. Uz to pohvala od strane učitelja često donosi i bolji status, bilo u vlastitim očima ili pak među vršnjacima. Postizanje tog statusa je i neka vrst identifikacije s onom moći koju učitelj ima snagom uloge koju obavlja, ali i kao odrasla osoba.

Proces je identifikacije – pozitivan ili negativan – naprosto nezaobilazan, i zato ne smije ostati neposviješćenim pitanje kako će učitelj obnašati ulogu osobe s kojom

se dijete identificira. Prije svega učitelj se mora suočiti s očekivanjima učenika u vezi s njim. Ta očekivanja mogu biti suprotnog predznaka: dijete može očekivati da mu učitelj bude slika vlastitog roditelja, ako je iskustvo obitelji bilo pozitivno, ali isto tako očekivanja mogu biti želja da – povezano sa svim imaginacijama koje samo dijete može stvoriti – doživi one prerogative bez kojih je zdrav rast i razvoj uvelike otežan a nije bio doživljen u vlastitoj obitelji, a to su: osjećaj topline i sigurnosti obiteljskog doma, prisutnost roditelja oba spola (izuzetno važno za izgradnju vlastita identiteta i kasniju integraciju spolnosti u vlastitu osobnost), osjećaj bezuvjetnog prihvaćanja itd. Potreba i vrst identifikacije djeteta s učiteljem je, dakle, od učenika do učenika različita, kao i njezin intenzitet.

Ukazao bih ovdje na samo nekoliko načina prihvaćanja osobe s kojom će se dijete identificirati, a koji bi mogli prerasti u neku vrst patološkog odnosa.¹²

a) Ona koju valja smatrati najštetnijom jest *ambivalentnost* u odnosima. Slučaj je to kada učitelj u sličnim situacijama reagira različito, tako da učenik više nije siguran kad je učiteljeva reakcija posljedica njegovog trenutnog duševnog stanja a kada reakcija na ponašanje djeteta. Tu se podrazumijevaju kako pozitivne tako i negativne reakcije učitelja. Izgleda da je takvo stanje često posljedica učiteljeve (naučene) nesigurnosti: s jedne strane to je potreba da se djetetu pruži pažnja i bliskost, da bi se malo zatim osjetio strah od te bliskosti, od napora i odgovornosti koje ona sa sobom nosi. Takvo odbijanje djeteta pak pobuđuje osjećaj krivnje koji valja ispraviti, i krug se reakcija zatvara. Čini se da vlastito bračno stanje, spol i dob učitelja mogu

12 Usp. L. BALDASCI, *L'adolescente tra dipendenze e patologie*, u: »Terapia familiare« (1995)47, 19-33.

uvelike utjecati na prihvaćanje uloge osobe s kojom će se dijete identificirati.

b) Ukazao bih na prihvaćanje uloge osobe s kojom će se dijete identificirati koje bismo mogli nazvati *učjenjivačkim*. Kod takvog pristupa učitelj se odnosi veoma benevolentno samo onda i prema onim đacima koji se striktno pridržavaju pravila igre koje postavlja učitelj. Uvjet je toga da se »biti u milosti« da uvijek i samo učitelj ima pravo. Mogli bismo reći da je takvo ponašanje često povezano s kalkulacijom: učitelj, naime, ima nešto što je učenicima važno, a to je njegovo priznanje, participacija u moći koju mu dodjeljuje već sama društvena uloga. Vršiti se dakle neka vrst trgovine: daci »plaćaju« izvjesne beneficije kod učitelja svojim dobrim ponašanjem, dok je neposluh kažnjen emotivnom deprivacijom odnosno ignoriranjem, ili pak predbacivanjem i lošijom ocjenom.

c) Narodna poslovice kaže da se u svakom odraslom krije dijete. Može se dogoditi učitelju da se on iz nekog razloga počne podsvjesno identificirati sa svojim đakom i da kroz njega pokuša nanovo proživjeti vlastito djetinjstvo (pokušaj nostalgичnog povratka u izgubljeni raj bezbrižnosti) ili preko njega pokušava rješavati vlastite neriješene probleme iz prošlosti (kao npr. u odnosu na parentalne figure odnosno osobe od značenja za dijete). Takva se vrst odnosa prema đaku prepoznaje primjerice u čestom kudenju đaka, ponekad lako ironičnim primjedbama ili negodovanju od strane učitelja (»kako ti to ne možeš?«, »Kako to da se premalo zalažeš?«).

S ulaskom u pubertet – tu valja istaći da je teško govoriti o vremenu kad on zapravo nastupa, jer je ono različito među spolovima. Isto se tako sve više primjećuje neka vrst disocijacije fizičkog i psihičkog puberteta – s ulaskom, dakle, u pubertet mijenja se i tip identifikacije odnosno kva-

liteta potrebe za odraslom osobom kao što je to učitelj. U tom razdoblju sve je manja potreba za afilijacijom, tako da se učitelj sve više doživljava naprosto kao druga osoba. U tom razdoblju najčešće popušta intenzitet potrebe za odraslom osobom, a raste potreba za grupom vršnjaka.¹³

U ovom kontekstu bismo mogli govoriti o tri vrste percepcije učitelja od strane adolescenta:

- a) učitelj kao »*prijatelj*«, osoba starija i pametnija odnosno životno iskusnija;
- b) učitelj kao »*neprijatelj*«, adolescent ima nagon grupe (čopora), a najbolji faktor kohezije grupe jest zajednički neprijatelj kojega valja pobijediti i učiniti mu život što nesnošljivijim; u tom bi kontekstu bilo zanimljivo saznati kakve sve pogrdne i maštovite epitete i nadimke adolescenti daju vlastitim učiteljima (gnjavator i sl.);
- c) učitelja kao »*djelitelj statusa*«. Ovaj je posljednji vid posebno uočljiv u odnosu na samo odvijanje i organizaciju nastave odnosno svladavanja gradiva. Steći određenu poziciju kod učitelja znači imati izvjesne povlastice itd.

U svakom slučaju, odnos prema učitelju može biti pokazatelj općeg stava adolescenta prema odraslim osobama, mogućih konfliktnih situacija, ali isto tako i pokazatelj kako se i koliko mlada osoba snalazi u svijetu u kojem će uskoro morati aktivno uzeti udjela – pronaći, dakle, vlastito mjesto. Uočiti probleme i poticati pravilan rast i razvoj, kako intelektualni tako i emotivni, zadaća je svih slojeva društva, posebno onih koji su vremenski u relativno dugom kontaktu s mladim ljudima, a to su upravo njihovi učitelji.

13 Usp. E. SCABINI – E. MARTA, *Tarda adolescenza e relazioni familiari: i percorsi della ricerca*, u: P. DI BLASIO (ur.), *nav. dj.*, str. 327-354.

3. ZAKLJUČAK

Pedagoški rad jest vrlo složen proces i ne može se limitirati na samo prenošenje izvjesnih relevantnih informacija: on ne-minovno obuhvaća i cjelokupnu osobnost onih koji su u interakciji. Tako i učitelj uspostavlja odnos sa svojim đacima kao osobnost s drugim osobnostima, a to će reći da ta komunikacija nije naprosto neutralna (nitko od njih nije »*tabula rasa*«), nego u komuniciranje unosi vlastitu osobnost, svoja prošla iskustva.¹⁴ To će se odraziti i na one momente u životu mlada čovjeka kada mora pristupiti nekoj vrsti rekonstrukcije vlastite osobnosti, a to se u našem društvenom i kulturnom ozračju događa u vrijeme školovanja. Stoga je razumljivo da i osoba učitelja u tom procesu može igrati izuzetno važnu ulogu.

U društvenom i kulturnom ozračju Europe učitelj u posljednje vrijeme preuzima i neke funkcije koje nisu inherentne njegovoj ulozi, kao što su: biti nadomjestak za roditelja, biti prijatelj i osoba povjerenja, savjetnik i neka vrst terapeuta. Izgleda, naime, da je osnovna stanica ljudskog života u veoma velikoj krizi, a »račun« najčešće plaćaju oni koji si najmanje mogu pomoći, a to su djeca.¹⁵ Tada nastaju učeničkova implicitna očekivanja od učitelja – a onda i od roditelja i samog društva – koja učitelju nameću daleko širu odgovornost od one striktno vezane uz predavanje određene nastavne građe. Osjeća se tendencija u društvu da se u učitelju vidi ne samo osobu koja je sposobna stimulirati i kompetentno voditi proces učenja nego i osobu koja može i mora utjecati na razvoj osobnosti svojih đaka.¹⁶

Da bi mogao odgovoriti tolikim zahtjevima, učitelj bi morao imati određene karakteristike. Primjerice, njegova osobnost ne bi smjela biti krhka, nesigurna ili de-

struktivna; morala bi biti dovoljno zrela da bi se mlada osobnost u svom razvoju s njom mogla identificirati.¹⁷

To se osobito očekuje od vjeroučitelja/-ice. Mlade osobe vrlo često upravo u svojim vjeroučiteljima traže (i nalaze) osobe koje za njih imaju vremena kad ostali odrasli nemaju. Ima se dojam i u zbornici i u samih roditelja da bi si upravo vjeroučitelj trebao uzeti dovoljno vremena za potrebe mladih osoba u razvoju, jer ostali si to izgleda ne mogu dopustiti – ostali nastavnici pretrpani nastavnim planom i programom, a roditelji vlastitim životnim brigama i problemima ne osjećaju se doraslima problemima vlastite djece. Tu mislim na zbunjenost odnosno nesigurnost i strah već u odgoju vlastite djece, što dodatno opterećuje spremnost učitelja da se upuste u komunikaciju s mladom osobom izvan striktno nastavnog plana i programa.¹⁸

Sigurno je takva uloga velik izazov za vjeroučitelja, no njegovo djelovanje se ne smije svesti na afektivni aspekt njegovih učenika. Vjeronauk smije i mora kao popratni efekt imati emocionalnu pomoć, ali vjeroučitelj si mora uvijek nanovo prizvati u svijest osnovnu zadaću i smisao poslanja: navještaj Isusova Evanđelja.

14 Usp. G. DI STEFANO, *La teoria di J. Piaget: dall'azione al pensiero*, u: G. DI STEFANO – M. A. TALLANDINI, *Meccanismi e processi di sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano 1991, str. 37-136.

15 Usp. G. SIRI, *Io e Sé. Psicologia della personalità e contraddizioni di cultura*, UTET, Torino 1996, str. 188.

16 Usp. H. FEND, *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*, UTB – Leske + Budrich, Opladen 2000, str. 155.

17 Usp. A. A. MILLER, *Identificazione e sviluppo adolescenziale*, u: C. S. FEINSTEIN – P. L. GIOVACCHINI – A. A. MILLER, *Psichiatria dell'adolescenza*, sv. II, Armando, Roma 1975, str. 271.

18 Usp. N. von FESTENBERG – W. SCHMIDBAUER, »*Elternsein ist mühselige Bastelei*«, u: »Der Spiegel« (2000)33, 113-117.