

Pomembnejše teorije učenja ter disocialnost

UDK 159.9.019.43
159.953

Bojan Dekleva*

Psihološke teorije različno poudarjajo pomen učenja v razvoju človekovega vedenja in osebnosti. V preteklosti so se ta nasprotja velikokrat zgostila v nasprotje med nativisti in empiristi; ti so pri osebnostnem razvoju poudarjali samo ali vsaj predvsem pomen bodisi dednosti bodisi vplivov okolja. Taka izključujoča stališča se manj kažejo še danes, pogosteje pa pisci v taki ali drugačni obliki priznavajo pomen obeh razredov dejavnikov ter osebnostni razvoj razlagajo kot učinkovanje med dedno določenimi lastnostmi organizma in vplivi okolja.

Poleg teh dveh skupin dejavnikov dostikrat omenjajo še lastno dejavnost kot tretjo skupino osebnostnih razvojnih dejavnikov. To je pojav, ki se kaže kot zavestnost človekovega delovanja in brez katerega »človek ne more biti subjekt svojega razvoja«.¹

Ne glede na natančnejše določitve vseh treh skupin moramo ugotoviti, da meje med njimi niso ostro določene ter da posamezni dejavniki ne nastopajo ločeno, temveč skoraj vedno v interakciji in hkrati. V človekovem razvoju od oplojenega jajčeca naprej je nemogoče ločevati dedne vplive od vplivov okolja, ker dedni dejavniki precej določajo vplive okolja, ti pa spet vplivajo na spreminjanje bioloških sestavov. Kmalu v otroštvu se na podlagi odvisnosti teh dveh dejavnikov začne razvijati lastna dejavnost, ki povzroča še zapletenejše součinkovanje organizma in okolja.

Dedno v razvoju lahko predstavimo kot neke zelo nerazčlenjene zasnove ali možnosti, ki se lahko različno močno uresničijo in razčlenijo šele ob možnostih in spodbudah, ki izvirajo iz okolja. Velja pa tudi nasprotno — same zasnove nekaterim lastnostim okolja omogočajo vplivati na razvoj, drugim pa ne. Primer: na gluhega otroka ne bo vplivalo še tako bogato zvočno okolje, po drugi strani pa normalen otrok, ki v obdobju govornega razvoja ne bo doživljal potrebnih zvočnih spodbud iz okolja, ne bo nikoli mogel uresničiti svojih jezikovnih zmožnosti.

Pomemben del vplivov okolja se kaže v procesu učenja; to poteka v součinkovanju organizma in okolja. Če organizem pojmuje kot informacijski sestav, bi učenje lahko imenovali proces, ki na podlagi prejšnjih podatkov spreminja informacijsko predelavo v sestavu in s

tem reagiranje organizma na naslednje podatke iz okolja. Z drugimi besedami: »učenje v je spreminjanje dejavnosti pod vplivom individualnih izkušenj in z razmeroma trajnim učinkom.«²

V razvoju psihologije se je z učenjem največ ukvarjala posebna »šola«, ki je nastala v začetku stoletja v ZDA in se je zaradi poudarjanja proučevanja objektivnega vedenja začela imenovati behaviorizem (angl. behavior — vedenje). Behaviorizem je zelo vplival na psihologijo povsod po svetu, čeprav je v svoji klasični obliki dosledno zavračal vpliv dednosti in bioloških dejavnikov in je s tem stal na stališču strogega empirizma.

Behavioristično pojmovanje srečujemo tudi v kriminoloških teorijah in v razlagah etiologije raznih oblik disocialnosti. V tem članku imamo namen prikazati nekaj pomembnejših razlag disocialnosti, kot jih podajajo različni pisci na podlagi teorij učenja.

Zdi se, da lahko v strokovni literaturi ločimo tri precej ohlapne in deloma prekrivajoče se vire učno-teoretičnih razlag disocialnosti. Najbolj rodovitni in vplivni so gotovo teoretiki, ki ob teoretični določitvi kake vrste učenja ponujajo tudi razlago disocialnosti in drugih pojavov. Manj rodovitno in manj teoretično zainteresirano je pisanje psihopatologov; ti skušajo teorije učenja uporabiti za razlago razvoja tipičnih psihiatričnih razredov, na primer psihopatijske. Razlage teh behavioristično usmerjenih piscev pa so tudi močno pod vplivom dinamskih pojmovanj. Tretji vir, ki pa ni neposredno pripomogel k teoretični razlagi disocialnosti, so v zadnjem času številni poskusi uporabe vedenjske terapije (ta naj bi temeljila na zakonih učenja) za spreminjanje vedenja disocialnih oseb. Ti poskusi so morda najbolj spodbudili zanimanje raziskovalcev za to področje, če ne vedno s svojimi uspehi, pa tudi z neuspehi, ki budijo zanimanje tako za strokovna psihološka kot tudi za etična vprašanja take prakse.

Preden pa gremo k posameznim teorijam, se ustavimo še ob »disocialnosti« v naslovu tega članka. Večina pregledanih piscev se namreč ne ukvarja nadrobneje s pojmom disocialnost v vseh njegovih razsežnostih, temveč opravijo z njim preprosto tako, da ali naštejejo vrste vedenja, ki jih obravnavajo kot disocialne, ali da povedo, da je naučeno vse vedenje, torej tudi vse tisto, ki bi mu po kakih merilih lahko rekli disocialno, ali pa obravnavajo samo ozko poj-

* Bojan Dekleva, diplomirani psiholog, Inštitut za kriminologijo, Trg osvoboditve 11, 61000 Ljubljana.

¹ Musek, 1977, s. 36.

² Pečjak, 1975, s. 121.

movano napadalnost, ki pa ni nujno disocialna. Tudi v pričujočem članku se ob tem ne bomo ustavljali, ker bodo tovrstni razložki razvidni iz opisov teorij.

Nadrobneje lahko določimo še »teorije učenja«. Poznamo namreč več oblik učenja in ni še pojasnjeno, ali gre za različne procese ali pa za različne oblike enotnega procesa. Operativno se je vsekakor izkazalo za rodovitno raziskovati različno pojmovane oblike učenja. Zato bo ta pregled obravnaval razlage disocialnosti ločeno, glede na tri oblike učenja: instrumentalno, modelno in klasično.

Instrumentalno učenje

To vrsto učenja so proučevali in razvijali predvsem Američani. Posebno znan je Skinner po svoji poskusni pripravi, imenovani »Skinnerjev zaboj«. V tem zaboju je bil poseben vzvod ter okence za hrano. Ko so dali v zaboj lačno poskusno žival, je ta tekala okrog in pri tem po naključju pritisnila na vzvod. S tem je sprožila mehanizem, ki ji je skozi okence spustil majhno količino hrane. Sčasoma se je žival naučila, da vsakemu pritisku na vzvod sledi hrana — okrepitev. Proces lahko prikažemo shematično:

$$D_1 \rightarrow R \rightarrow D_2$$

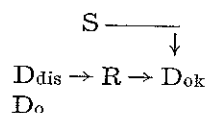
Tu pomeni D_1 (dražljaj 1) pogled na stene zaboja in vzvod, R (reakcija živali) pritisk na vzvod in D_2 pogled na hrano in s tem okrepitev. Izid učenja pa je v tem primeru povezava med D_1 in R .

Mogoče je tudi drugačen položaj: žival izpostavimo neprijetnemu dražljaju, ki se konča, ko žival na določen način reagira. Behavioristi z obema različicama razlagajo tako vedenje živali kot ljudi: okrepile se bodo tiste oblike učenja, ki bodo nagrajene, ali pa tiste, ki bodo preprečile nastop neprijetnih dražljajev — kazni.

V kriminološki literaturi najpogosteje naletimo na behavioristične razlage kriminalnega vedenja prav z mehanizmom instrumentalnega učenja. Vzemimo npr. članek C. R. Jefferyja, ki razlaga nastanek socialnega vedenja samo z instrumentalnim učenjem: »Vedenje se kaže v določenih dražljajskih razmerah in se vzdržuje s posledicami, ki jih povzroči v okolju.«³ Vpliv teh posledic pa glede na to, ali vedenje (reakcija)

dražljaj D_2 povzroči ali odstrani, ter glede na to, ali nagnjenje k reakciji R zaradi posledice upade ali naraste, deli na štiri razrede: pozitivno ali negativno okrepitev ter pozitivno ali negativno kazen.

Proces učenja je Jeffery prikazal s shemo.⁴



Pri tem je prvi dražljaj imenoval diskriminacijski, ker določa, ali bo prišlo do reakcije ali ne. Ob tem pomembnem dražljaju so navzoči tudi stalni dražljaji okolja D_0 , ki pa za opazovano vedenje niso bistveni. Na pomen posledice D_{ok} (okrepi ali kaznuje) pa vplivajo tudi spremenljivke organizma S , ker v primeru zadoščenosti organizma (sitost) dražljaj (hrana) ne okrepi, v primeru nezadoščenosti (lakota) pa isti dražljaj okrepi.

Kriminalno vedenje naj bi bilo torej posledica vseh vrst okrepitev in kazni, ki jih prinaša; bolje rečeno: če naj se kriminalno vedenje obdrži, mora prinašati več okrepitev kot kazni.

Ob tej razlagi moramo nujno vprašati: Če se nekateri ljudje res vedejo kriminalno (ali nekriminalno), ker jim to prinaša presežek okrepitev nad kaznimi, zakaj se tako ne vedejo vsi, saj so vsem ljudem na voljo enake okrepitve in kazni?

Na to vprašanje odgovarja diferencialna teorija okrepitve. Skoraj vsako kriminalno dejanje prinaša tako okrepitve kot kazni. Med ljudmi pa obstajajo razložki, v tem, koliko jim določena okrepitev ali kazen pomeni. Lačnemu bo ukradeni kos kruha kljub kazni pomenil večjo okrepitev kot sitemu. Brezdomcu bo zaporna kazen lahko pomenila paradoksnu okrepitev — rešitev stanovanjskega vprašanja.

Druga mogoča razlaga, zakaj se v enakih okoliščinah ne vedejo vsi ljudje enako, je v preteklih vzorcih okrepitev in kazni. Če je bil kdo v preteklosti dosledno kaznovan za poskuse kraje, mu bo naučena zveza »kraja → kazen« onemogočila nove poskuse (če se je imel seveda možnost naučiti še kake druge oblike prosocialnega vedenja).

Podobno lahko razčlenimo tudi različen pomen kazni. Pomemben dejavnik je časovna oddaljenost kazni: medtem ko je okrepitev kri-

³ Jeffery, 1971.

⁴ Jeffery, 1965, s. 295.

minalnega dejanja najpogosteje takojšnja, sledi kazen šele čez dalj časa in se zato dejanje lažje poveže z okrepitevijo. Kazen je lahko neuspešna tudi v primeru, če je premočna ali pa če se ji človek nikakor ne more izogniti. Takrat pride do nasičenja s kaznijo, ki nima več vpliva na razločevanje reakcij in zato ne spremeni naučenih zvez. Na uspešnost kazni vpliva tudi verjetnost nastopa kazni. Če kriminallec računa na to, da ga ne bodo ujeli, potem zagrožena kazen nima vpliva.

Številni poskusi so tudi pokazali, da kazensama, pa če je še tako stroga, povezave med diskriminacijskim dražljajem in reakcijo ne pretrga, temveč jo le zavira. Zato s kaznijo lahko dosežemo le trenutno zmanjšanje reakcijskih možnosti. Učinkovito spreminjanje vedenja pa je mogoče le ob nagrajevanju alternativnih (prosocialnih) reakcij, tako da njihove reakcijske možnosti prerastejo možnosti nezaželenega vedenja.

Jeffery sklepa, da spremembo kriminalnega vedenja omogoča le povečanje verjetnosti kazni ob dodatni okrepositvi alternativnega vedenja.⁵

Instrumentalno učenje kot podlaga za razlago kriminalnosti uporabljajo tudi »environmentalisti« (environment = okolje). Ti pisci so v nasprotju s klasičnimi behavioristi bolj naravnani na interdisciplinarno ter ekološko, sistemsko letovanje. Čeprav je temeljno psihološko načelo »environmentalizma« še vedno učenje z okrepitevijo, pisci pripisujejo večji pomen predvidenim posledicam dejanja kot pa preteklim vzorcem okrepitve tega dejanja.

Posebno pozornost posvečajo sestavi okolja, v katerem se zgodi kriminalno dejanje. Ta sestava daje priložnosti za storitev dejanja, to je diskriminacijske dražljaje ter okrepitve. Environmentalisti v zvezi s tem trdijo, da je kriminal doma v okolju in ne v posamezniku. Torej ni kriminalcev, temveč so le kriminalne sestave okolja. Namesto samokontrole priporočajo znansstveno nadzorovanje okolja. Le to naj bi zmanjševalo možnosti za kriminal ter dajalo možnosti za drugačne vrste vedenja in okrepitve.

Še drugačen pa je Pattersonov in Cobbov nazor. V svojem modelu dražljajskega nadzorstva vedenja v družbenem součinkovanju še vedno upoštevata instrumentalno učenje, ki se vzdržuje z okrepitevijo. Vendar njuna pozornost v nasprotju z drugimi pisci ni usmerjena na okrepitev in na spreminjanje vedenja s spre-

minjanjem vzorca okrepitev, temveč na nadzorne, ali kot smo jim prej rekli, diskriminacijske dražljaje.⁶

Njuno sklepanje je takole: tako kot podgana v Skinnerjevem zaboju ne bo pritisnila na vzvod, če ga ne bo videla, ali pa če bo namesto vzvoda kaka drugačna tipka, tako tudi ljudje niso disocialni le zato, ker so bili kdaj za to nagrajeni, temveč tudi zato, ker se znajdejo v ustreznem diskriminacijskem položaju. Če torej ta položaj (dražljaj) spremenimo, ne bo prišlo do nastanka disocialnega vedenja.

Da bi preverila svojo predpostavko, da so razne vrste disocialnega vedenja pod stalnim in specifičnim dražljajskim nadzorstvom, sta razčlenjevala dalj časa trajajoča zaporedja družbenega součinkovanja v prestopniških in neprestopniških družinah. Ugotovila sta, da so nekateri disocialni odgovori v obeh vrstah družin odvisni od istih dražljajev ter da ta zveza velja za več ljudi in daljši čas.⁷

Pisca priporočata, naj bi v različnih družbenih sestavih razčlenili tiste posebne dražljaje, ki so diskriminativni za disocialne odgovore, potem pa bi se z terapevtskimi intervencijami ali z izobraževanjem članov sestava preprečilo nastopanje teh dražljajev in s tem disocialnosti.⁸

Modelno učenje

Utemeljitelj te vrste učenja je A. Bandura; v svojih delih posveča posebno pozornost napadalnosti (agresivnosti) kot mogoči disocialni reakciji. Za nastanek napadalnosti sta po njegovem mnenju potrebna dva pogoja. Nespecifično čustveno vzburljenje in družbeno oblikovanje reakcije.⁹

V nasprotju z mnenjem, da je napadalnost naravna posledica frustracije trdi Bandura, da za vzrok ni potrebna ravno frustracija in da posledica ni vedno napadalnost. Za reagiranje po njegovem mnenju zadošča kakršnokoli čustveno vzburljenje, ki povzroča razne nespecifične reakcije organizma. Te reakcije pa se družbeno oblikujejo (krepijo) in lahko v nekaterih okoliščinah dobijo obliko napadalnosti, v drugih pa spet ne.

Bandura priznava pomen instrumentalnega učenja, ko pravi, da se vedenje družbeno obli-

⁶ Patterson & Cobb, 1973, s. 145—200.

⁷ Prav tam, s. 183—191.

⁸ Prav tam, s. 191—194.

⁹ Bandura, 1973, s. 205.

⁵ Prav tam, s. 299.

kuje. To pomeni, da bo vedenje, ki bo sprožilo ugodne posledice, okrepljeno. Odgovori bodo torej usmerjeni s pričakovanimi posledicami.

Bandura pa pri učenju zapletenejših družbenih in tudi nedružbenih dejavnosti vseeno daje prednost modelnemu učenju. To poteka prek opazovanja modela — človeka, ki določeno dejavnost opravlja. V nasprotju z instrumentalnim učenjem, ki je večinoma pasivno in spoznavno nezahtevno, pa je pogoj za modelno učenje usmerjena pozornost na model, dejaven simbolični spomin in tudi poznejše domišljjsko ali motorično ponavljanje dejanja.

Z modelnim učenjem lahko pojasnimo učenje povsem novih vedenjskih oblik, ki jih z instrumentalnim učenjem (to je z učenjem po poskusih in napakah) ne moremo pojasniti. Za oblikovanje vedenja pa je vseeno pomembno tudi instrumentalno učenje, in sicer predvsem potem, ko se modelno privzeto zapleteno vedenje instrumentalno izpopolnjuje in z izkušnjami spreminja v uspešnejše oblike.

Modelno učenje je zahtevnejše od instrumentalnega ali klasičnega ter potrebuje določeno raven duševnega razvoja. Bandura opozarja na štiri mogoče razlage oziroma načine delovanja procesa:¹⁰

1. V naši kulturi se posnemanje skoraj vedno krepí (predvsem v otroških letih), zato vedenje drugih ljudi sčasoma dobi vlogo diskriminacijskega dražljaja, ki usmerja posameznikovo vedenje.

2. Model lahko poleg omenjenega nagnjenja k posnemanju deluje še sprostilno, če za kako prepovedano dejanje, na primer napadalnost, model ni bil kaznovan ali pa je bil celo nagrajen. Opazovanje tega pojava (nagrajenega modela) lahko zniža posameznikovo zaviralno prizadevanje.

3. Model lahko preprosto pokaže na sredstvo, način ali s katerim se napad naredi, in s tem ponudi rešitev problema.

4. Opazovanje modela lahko povzroči čustveno vzburljenje, ki je pogoj za dejavnost.

Če naj proces modelnega učenja popolnoma pojasnimo, moramo razložiti še dejavnike, ki delujejo okreplilno in vzdržujejo naučene dejavnosti. Najpomembnejše so zunanje okrepitve npr. materialne dobrine ter družbena in statusna uveljavitev kot posledica posnemanja dejavnosti. Posebnost modelnega učenja pa so opazovalne okrepitve. Poskusi so pokazali, da že opazovanje

tega, kako je model nagrajen ali kaznovan za kako dejanje, deluje bolj ali manj tako kot neposredna izkušnja. Takšno opazovanje daje človeku podatek o reakciji okolja ter zato deluje kot motivacijski dejavnik, ker nakaže pot k zmanjšanju čustvenega vzburljenja.

Bandura omenja tri poglobilne vire modelov: v družinskem okolju, v subkulturnih skupinah in v množičnih občilih. Starši, ki so napadalni do otroka, bodo povzročili, da bo otrok njihovo ravnanje posnemal. Njegova napadalnost pa se bo usmerila na vrstnike zunaj doma, ker bi napadalnost v domačem okolju verjetno peljala k še večji kazni. Napadalnost do vrstnikov pa lahko otroka pripelje tudi do višjega položaja med njimi in se torej še drugotno okrepi. Tako lahko nastane otrokovo stalno nagnjenje k napadalnem reševanju problemov (čustvene vzburljenosti).

Posebno pozornost in široke razprave so povzročile Bandurine trditve o modelni vlogi množičnih občil, posebno televizije. Program, ki vsebuje obilo napadalnih prizorov, kjer je napadalec na koncu nagrajen kot najpogumnejši ali najpravičnejši, je model za napadalnost, ki lahko sčasoma postane osebnostna lastnost gledalcev (v posebnih razmerah). Bandura je preskrbel veliko dokaznega eksperimentalnega in neeksperimentalnega gradiva, s katerim podpira svojo trditev, vendar to vprašanje še ni enoumno pojasnjeno, ker obstajajo tudi nekatere nasprotno ugotovitve.

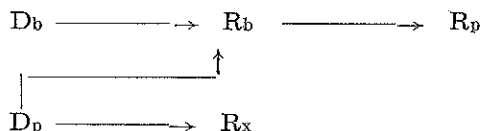
Ena obsežnejših raziskav, ki daje podatke o modelni vlogi staršev, je dolgotrajno spremljanje prestopnikov, ki sta ga opravila McCord in McCord.¹¹ Proučevala sta modelno vlogo staršev in tip discipline v družini. Ugotovila sta, da modelna vloga očeta (kriminalnega) obstaja, in to predvsem takrat, kadar starši hkrati zavračajo otroka. V razlagi sklepa, da otroci ne posnemajo staršev zaradi čustvene navezanosti, temveč zaradi zavračanja in prizadetosti (čustvenega vzburljenja), ki človeka naredita dovzetnejšega za kakšenkoli model.

Klasično učenje

Odkritje klasičnega učenja ali pogojevanja je zgodovinsko najstarejše. Raziskoval in utemeljil ga je ruski znanstvenik Pavlov. Klasično pogojevanje lahko prikažemo s shemo:

¹⁰ Prav tam, s. 201—252.

¹¹ McCord & McCord, 1967, s. 421—432.



Brezpogojni dražljaj D_b ob vsakem nastopu povzroči dedno določeno brezpogojno reakcijo R_b . Podobno pogojni dražljaj D_p povzroči neko reakcijo R_x . Če pa D_b in D_p večkrat nastopata skupaj, to povzroči, da bo že sam D_p lahko izzval pogojni odgovor R_p , ki bo podoben (skoraj enak) brezpogojnemu R_b .

S tako shemo lahko razložimo le preprosto po- gojevanje, na primer to, da se psu začno ob zvoku zvonca cediti sline, če je prej zvonec zazvonil vedno, kadar smo psu prinesli hrano. Vendar dovolj močno naučena zveza med D_p in R_p lahko rabi kot brezpogojna zveza na dose- ganje novih zvez višjega reda. Tako lahko po tem, ko smo psa naučili sliniti se na glas zvonca, ob zvoncu vedno prižgemo še luč, dokler se ne bo pes začel sliniti že ob sami luči, ne da bi bil sploh kdaj skupaj začutil hrano in luč. V tem primeru se je reakcija na luč dosegla na pod- lagi pogojenega refleksa (zveze). Nekateri trdijo, da se lahko tudi zapletene oblike družbenega ve- denja oblikujejo na tak posreden način.

Berkowitz s klasičnim pogojevanjem razlaga pomen nekaterih simbolov in besed, ki olajšu- jejo in spodbujajo napadalne reakcije.¹²

Pri učenju jezika nekatere besede vedno na- stopajo v zvezi s položaji, ki se vežejo na napa- dalnost in ustrezno doživljanje. Med besedo in dejanjem nastane povezava, ki se sproži vedno kadar človek to besedo sliši. Poskusi so poka- zali, da tako ustvarjene povezave vsebujejo tudi neko dejavnostno nagnjenje, ki povzroči, da je človek ob določenih simbolih ali besedah spodbu- jujen k pogojni dejavnosti. Tako lahko okre- pitev napadalnih besed (umor ipd.) povzroči po- doben učinek, kot če bi okrepili napadalna de- janja.

Človek torej ne pogojuje pri besedah samo zvočne plati besede, temveč tudi njen pomen. Tako kot besede lahko spodbujajo ustrezne re- akcije, pa lahko tudi interferirajo s pomensko nasprotnimi nagnjenji.

Simbolično vzburljanje določenih nagnjenj pa je po navadi le šibko in njihovo delovanje opa- zimo lahko le v primeru že poprejšnjega vzbur-jenja, in sicer kot vsoto obeh vzburljenj.

¹² Berkowitz, 1973, s. 119.

Berkowitz je s tem mehanizmom razložil na- stanek rasnih in etičnih stereotipov in predsod- kov.¹³ Otrok sliši ime določene manjšine le v zvezi z negativnimi okoliščinami in idejami, in to v njem določi negativno vrednotenje in tudi dejavnostno nagnjenje do te manjšine.

Teorijo klasičnega učenja je pri razlagi di- socialnosti uporabil Mowrer v svoji teoriji »dveh dejavnikov«.¹⁴ To sta klasično in instrumentalno učenje, ki imata v razvoju osebnosti različni vlogi. Klasično naj bi v zgodnji otroški dobi omogočilo oblikovanje družbene motivacije in sicer iz prvotne nagonske motivacije, instrumen- talno pa naj bi omogočalo oblikovanje vedenja v posameznih spreminjajočih se okoliščinah, in sicer v skladu z družbeno motivacijo.

Posebna vrsta osebnostne patologije, ki jo je Mowrer imenoval nevrotično, naj bi nastala za- radi neuspehov prvega, klasičnega učenja in s tem nastalim neravnotežjem med vrstama uče- nja. Namesto da bo otrok postopoma privzemal socializirane oblike vedenja, si ob prevladi in- strumentalnega učenja začne iskati rešitve, ki bi mu omogočale izogniti se klasičnemu učenju. Pri tem ostaja pri zadoščanju primarne motiva- cije in se ne socializira. Ta osebnostna podoba je sorodna podobi psihopatske osebnosti, čeprav jo je Mowrer imenoval nevrotično.

Iz podobnega izhodišča kot Mowrer izhaja tudi H. J. Eysenck.¹⁵ Njemu je vse vedenje naučeno, med drugim tudi razne nefunkcionalne vedenjske oblike; te deli na osebnostne motnje prve in druge vrste.

Motnje prve vrste, ki jim po navadi pravimo nevroze, so distimične narave in nastanejo tako, da se močna reakcija avtonomnega živčnega si- stema (čustvena reakcija) po načelu klasičnega učenja poveže z enim ali več travmatskimi draž- ljaji. Nevrotična znamenja so po tej razlagi le odsev različnih strategij umikanja pred tako na- stalim neugodnim (travmatskim) draženjem.

Po zakonih učenja bi morala naučena pove- zava med določenimi dražljajskimi vzorci in travmatskimi posledicami postopoma slabeti, če človek teh travmatskih izkušenj ne bi več do- življal. Takemu razvoju bi potem rekli »spon- tane remisije nevroze«.¹⁶ Vendar se ta veliko- krat ne zgodi, ker se človek začne predvidenemu travmatskemu položaju izogibati, tako da že sa-

¹³ Prav tam, s. 113–143.

¹⁴ Mowrer, 1953.

¹⁵ Eysenck & Beech, 1965, s. 3.

¹⁶ Prav tam, s. 5.

mo izogibanje postane okrepilno; ker mu ne sledi druga kazen in zato zveza med dražljajem in čustveno reakcijo ostane trdna.

Do motenj druge vrste (disocialnost) naj bi prišlo takrat, kadar procesa prvotnega klasičnega pogojevanja sploh ni ali pa je pomanjkljiv. Ta enako kot po Mowrerjevi razlagi pelje v družbeno neustrezno vedenje in neobvladovanje prvotnih, nesocializiranih nagnjenj. Pri tej vrsti motenj ne poznamo spontane remisije. Potrebno bi bilo novo pogojevanje in socializacija, ne pa kaznovanje, ker slednje ne more pomagati pri oblikovanju novih za družbo sprejemljivih vedenjskih oblik.

Da bi Eysenck razložil različni vrsti motenj, kjer gre pri prvi za »premočno«, pri drugi pa za »prešibko«, učenje, ter da bi razložil razločke med ljudmi, ki živijo v istem okolju, pa vendar razvijajo drugačne vrste motenj, je uporabil še domnevo o spremenljivkah organizma, ki interferirajo s procesom učenja.

Po vedenjskih in fizioloških lastnostih je Eysenck poiskal dve temeljni razsežnosti osebnosti: introvertiranosti — ekstrovertiranosti ter čustveno uravnovešenost — neuravnovešenost. Temu ustrezajo določene vedenjske lastnosti, na ravni fiziologije pa pogoji za delovanje določenih sestavov. Ekstrovertiranost naj bi bila v zvezi z nizko ravniyo dejavnosti možganske skorje in s prevladovanjem procesa zaviranja (inhibicije) nad vzburjenjem (ekscitacijo), za introvertiranost pa naj bi veljalo nasprotno. Lastnost čustvene neuravnovešenosti — uravnovešenosti pa naj bi bila odvisna od drugih delov živčnega sistema, predvsem od simpatičnega dela avtonomnega živčevja; ta naj bi se pri čustveni neuravnovešenosti odzival hitreje, močnejše in dlje kot pri uravnovešenosti.

Ker so s procesoma zaviranja in vzburjenja povezane nekatere lastnosti učenja, je lastnost interovertiranost — ekstrovertiranost pomembna tudi v luči osebnostne patologije. Z vzburjanjem je povezano splošno zvišanje dejavnosti možganske skorje in lajšanje učenja, spominjanja in izvajanja medtem ko je zaviranje proces, ki interferira z obstoječo dejavnostjo. Po tem lahko sklepamo, da je ekstrovert človek, katerega odzivanje je počasnejše, šibkejše, in kratkotrajnejše.

Eysenck s povezovanjem načela učenja in temeljnih fizioloških določil duševnega delovanja razlaga različna tipa osebnostne patologije.¹⁷

¹⁷ Eysenck, 1971, s. 548.

Medtem ko razsežnost introvertiranost — ekstrovertiranost ob uravnovešenem čustvovanju določa normalne različice človekovega vedenja pa ob neuravnovešenem čustvovanju določa patološka tipa vedenja. Nevrotik je torej introvert z neuravnovešenim čustvovanjem. Ker je introvert, pogojuje odgovore močno in hitro, ker pa je čustveno neuravnovešen, se odzove z močno avtonomno reakcijo. Prestopnik oziroma psihopat pa je ekstrovert, ki pogojuje odgovore šibko in zato verjetneje doživi neuspeh v socializaciji.

Obsežno eksperimentalno delo je potrdilo pomen Eysenckovih teorij.¹⁸ Skoraj v vseh raziskavah kriminalnih ljudi se je izkazalo, da so ti pomembno bolj ekstrovertni in čustveni neuravnovešeni kot normalni.

Pomen in vrednost behaviorističnih razlag disocialnosti

Behaviorizem kot izhodišče za proučevanje človeka je močno vplival na razvoj in sedanje stanje psihologije. Klasični behaviorizem je kot šola in gibanje s poudarkom samo na proučevanju vedenja dosegel svoj vrh v prvih desetletjih tega stoletja, pozneje pa se je začel prek neoin neoneoblik približevati drugim usmeritvam v psihologiji. V zadnjih letih postaja čedalje glasnejše tako imenovana »tretja smer«, humanistična psihologija, ki z novih položajev kritizira behaviorizem v psihologiji.

Behaviorizem je v psihologiji najbolj zaslužen za vpeljevanje strogih metodoloških in spoznavnoteoretičnih znanstvenih meril, s poudarkom na objektivnosti, to je na proučevanje le objektivno določljivih pojavov. Klasični behaviorizem je z usmeritvijo k proučevanju vedenja izločil iz psihologije druge, nevedenjske pojave, kot so misli, čustva, predstave itd. Čeprav je moral zaradi kritik kmalu prestaviti svoje položaje, pa so behavioristične teorije še danes med formalno najbolj izdelanimi in med eksperimentalno najbolj podprtimi.

Klasični behaviorizem je po vsebinski plati z zanimanjem samo za vedenje, njegov nastanek in spreminjanje odprl pot za proučevanje procesov učenja in tudi močno razvil ustrezno teorijo.

Učenje je proces, ki je neločljivo povezan z drugim dogajanjem v človeku, vendar se ga da

¹⁸ Eysenck, 1964.

razmeroma ločeno proučevati v omejenih in preglednih laboratorijskih razmerah. Tako dobljena spoznanja imajo lahko veljavnost zakonov, vendar je treba pri uporabi teh zakonov v nelaboratorijskih razmerah upoštevati še druge pojave naravnega okolja, ki součinkujejo z raziskanimi pojavi in ki smo jih v laboratoriju umetno obvladovali.

S tega stališča lahko obravnavanim učnoteoretičnim razlagam disocialnosti očitamo preveliko posploševanje in nediferenciranje. Razvoj disocialnega vedenja obravnavajo prav tako kot razvoj vsakega drugega vedenja. Disocialno vedenje naj bi bilo pod vplivom istih dejavnikov okolja kot prosocialno (večje zanimanje behavioristov za obliko učenja, ne pa za vsebino) in edino vodilo, ki naj bi usmerjalo »praznega« človeka — tabulo raso — je vzorec oziroma prevlada okrepitev nad kaznimi.

Razlaga vedenja na ravni z »majhnimi« enotami (dražljaj, reakcija) je verjetno zadovoljiva, če gre za živalsko vedenje ali pa tudi človekovo, vendar le v osamljenih, laboratorijskih okoliščinah, kjer proučujemo preprosto vedenje v razmerah »vse drugo enako«. Behavioristična razčlemba vedenja pa odpove ali je vsaj pomanjkljiva pri razlagi zapletenejših medosebnih pojavov, med katere spada tudi disocialnost.

Ta pomankljivost se kaže v tem, da behavioristične teorije, kakršne so danes, ne upoštevajo dovolj človekovih spoznavnih in čustvenih funkcij, ki mu omogočajo, da se na okolje odziva nad ravnijo elementarne sheme dražljaj — reakcija. Trdimo lahko, da je človek zmožen dražljaje in svoje reakcije urejati v večje celote, s tem pa smo naredili kakovostni skok od posamične k družbeni določenosti disocialnosti.

Behaviorizem s svojo elementarnostjo (poudarjanje elementarnih dražljajev in reakcij) danes tega kakovostnega skoka ni zmožen narediti in je zato nujno omejen pri upoštevanju širših družbenih razmer in procesov, ki so pomembni za nastanek, razvoj in dožemanje disocialnega vedenja. Tu je torej razlog, da behavioristične teorije pojma disocialnost sploh ne določajo in ne obravnavajo, saj »doseg« teorije učenja ni tako velik. Namesto tega obravnavajo različne razrede vedenja, ki so bolj ali manj brez družbene vsebine. Le-te pa tudi ne potrebujejo, ker je po behavioristični teoriji učenja vsako vedenje vzdrževano z istimi mehanizmi in pridobljeno na enak način.

Pomanjkljivost preveč elementarnega lotevanja pa presegajo nekateri pisci, ki so sicer behavioristično usmerjeni, a se ob poudarjanju zunanjih virov oblikovanja in vzdrževanja vedenja bolj posvečujejo vsebini kot pa obliki učenja. Ti pisci ne glede na določen mehanizem učenja razčlenjujejo vsebino in pomen dogajanj v primarnih in sekundarnih človeških skupinah, ki otroka socializirajo. V nasprotju z nekaterimi teoretiki učenja ne pripisujejo prevelikega pomena posameznim elementarnim dražljajem, ki na primer nastopajo v součinkovanju matere in otroka, temveč iščejo vlogo celostnega družinskega položaja v otrokovem učenju disocialnega vedenja.

Prej obravnavane teorije so disocialnost razlagale kot omeljiv pojav, ločeno in neodvisno od drugih oblik vedenja, ali pa nasprotno — skupaj z njimi, kot vedenje, ki se oblikuje na podlagi istih zakonitosti. Tudi to je ena izmed plati elementarnosti behaviorističnih razlag. Pot za preseganje te pomanjkljivosti je po našem mnenju v tem, da hkrati z disocialnim vedenjem skušamo razlagati tudi njegovo nasprotje: prosocialno vedenje. Zanimati nas morajo procesi, razmere in viri v okolju, ki omogočajo nastanek prosocialnega vedenja in osebnosti. Poleg negativne plati prosocialnega vedenja — namreč človekovega brzdanja in njegove odpornosti zoper privlačnost nekaterih vrst disocialnega vedenja — je tu še posebno zanimiv pozitiven vidik: nastopanje altruističnega vedenja ter sploh razvoj človekove moralnosti in etike. Namesto ločevanja disocialnega in prosocialnega vedenja je treba razumevanje obojega vskladiti v proučevanju obsežnejših in bolj celostnih pojavov, npr. človekovega dožemanja disocialnosti, razvoja in usmeritve njegove motivacije ter sploh značaja.

Klasični behaviorizem se je razvijal ob raziskovanju učenja laboratorijskih miši in podgan, dobljene ugotovitve pa so bolj ali manj kritično prenašali tudi na človeka. Razumljivo je, da lahko psihologija živali proučuje le zunanje, vidno vedenje in behavioristi so se v svoji raziskovalni metodologiji tudi pri človeku omejili le na proučevanje vedenja (klasični behaviorizem). S tem pa niso upoštevali številnih nevedenjskih pojavov, ki jih pri živalih ni mogoče, pri človeku pa jih je mogoče in celo treba proučevati. Iz tega izhodišča novejša smer v psihologiji, humanistična psihologija, kritizira behaviorizem in

ga zaničljivo imenuje »rat psychology« (mišja psihologija).

Tudi pri obravnavanih teorijah opazimo, da nikjer ne upoštevajo človekove zavestnosti, samobvladovanja in samoiniciativnosti.

Prav tako ostaja odprto vprašanje njegovih vrednot in namenov. Človek je v teh teorijah pojmovan predvsem kot organizem (mehanizem), ki nima svoje lastne dejavnosti, temveč je vedno spodbujen od zunaj, ki ga je ob ustreznih okrepitvah mogoče pripraviti v kar koli, ne da bi se sam zavedal pomena svojih dejanj. Prav tako tudi ni nobenih dvomov glede »človeka vrednega razvoja«. To vprašanje se največkrat končuje s sklepom, da je treba človeka z »določenim vzorcem okrepitev«, ali z »znanstvenim načrtovanjem okolja« prilagoditi oziroma njegovo vedenje spremeniti. Teorije pri tem ne obravnavajo vprašanja, čemu ga je treba prilagoditi, in zato ostajajo s svojim pragmatičnim ločevanjem dostikrat le na površju vprašanja disocialnosti.

Pri obravnavanih teorijah so bili izdelani tudi postopki za preprečevanje in »zdravljenje« disocialnosti. Tako »environmentalisti« priporočajo znanstveno načrtovanje okolja, teoretiki modelnega učenja se zavzemajo za odstranitev negativnih modelov iz današnjega družbenega življenja, v postopku prevzgoje pa za vpeljevanje pozitivnih modelov. Eysenck pa izhajajoč iz povezave fizioloških določil osebnosti z razvojem raznih vrst patologije predlaga ponovno učenje, ki ga lahko še pospešimo, če z ustrezno drogo začasno spremenimo način delovanja živčnega sistema (na vedenjski ravni premik v introvertiranost).

Nekoliko nadrobneje si bomo ogledali model, ki temelji na teoriji instrumentalnega učenja. Poglavitna postavka te teorije se glasi: »Vedenje se oblikuje, vzdržuje in spreminja s svojimi posledicami.« Iz tega sledi: »Če te posledice lahko spreminjamo, lahko spreminjamo tudi nezaželjeno vedenje.«

Ta sklep praktično pomeni, da se za osebe, katerih vedenje želimo spremeniti, sestavi seznam vrst vedenja, ki jih kaznujemo, in seznam drugih, zaželenih vrst vedenja, ki jih krepimo.

Nato te osebe same izbirajo svoja vedenja, pričakuje pa se, da ga bodo spremenile v tako smer, da bodo dobile čim več okrepitev in čim manj kazni. Tako doseženo vedenje naj bi se po zakonu generalizacije pospešilo tudi za vedenje zunaj institucije. Svojo najširšo uporabo je do-

seglo instrumentalno spreminjanje vedenja v programih »token-economy«. »Tokens« so žetoni, nekak umeten interni denar, s katerim je nagrajevana vsaka zaželjena dejavnost oseb v ustanovi. S temi žetoni pa si ljudje lahko kupujejo hrano, poslušanje glasbe in druge dobrine. Izraz »economy« se tu nanaša na gospodarske zakonitosti, po katerih naj bi se ljudje ravnali. Pričakuje se, da bodo nagrajevane oblike vedenja ostale tudi po odhodu iz ustanove.

Vedenjska terapija je na več toriščih dokazala svojo uporabnost, čeprav je za zdaj še premalo kontroliranih raziskav in še prveč odprtih vprašanj, da bi jo bilo mogoče dokončno ovrednotiti. Ustavimo pa se lahko ob dveh pomembnejših teoretičnih vprašanjih. Prvo je vprašanje vedenjskega elementarizma: preden namreč začnemo program spreminjanja vedenja, moramo ta vedenja določiti. To lahko naredimo le z naštevanjem raznih vrst vedenja, ne da bi jih mogli pomensko povezati. Po teoriji učenja to niti ne bi bilo potrebno, ker naj bi bil namen samo odstranitev. Nebehavioristično usmerjeni kritiki pa trdijo, da so vrste vedenja samo znamenja globlje osebnostne motenosti in da bi morali spreminjati to globljo sestavo, ne pa samo posameznih prvin — vedenja.

Drugo žgoče vprašanje vedenjskega spreminjanja je vprašanje posplošljivosti. Ni namreč gotovo, da lahko časovno in prostorsko omejene okrepitve, ki jim je človek v ustanovi izpostavljen, trajno vplivajo tudi na njegovo vedenje, ko se vrne v prvotno patogeno okolje.

Teorijo o spreminjanju vedenja pa spremlja tudi določena etika in implikacije o človekovi naravi. Teorija o človeku kot o mehanizmu brez zavesti in samoiniciative, o človeku, ki je s funkcionalnega stališča sestavljen iz posameznih vrst vedenja, dopušča tudi teorijo o skoraj neomejenih možnostih spreminjanja človeka brez njegovega zavestnega (ali kakega drugega) sodelovanja.

Misel o instrumentalnih terapijah in programih »token-economy« temelji na postavki, da le tisti, ki ima moč nad nekom, lahko njegovo vedenje definira kot nezaželeno in prek posledic manipulira. Ni naključje, da so taki programi omejeni na zaprte ustanove in da so bili prvi poskusi s to terapijo opravljeni na duševno bolnih in umsko prizadetih osebah. To in pa dejstvo, da se v večini vedenjskih terapij v taki ali drugačni obliki kaže nasilje nad človekom (ali kot odkrita kazen ali pa kot zapostavljanje te-

meljnih potreb, ki naj ljudi v programu token economy spodbuja k delu) nenehno postavlja etična in pa tudi strokovna vprašanja.

Vendar po drugi strani ne bi bilo pretirano trditi, da je vplivanje med različnimi človeškimi sestavi po načelu instrumentalnega učenja ena izmed prvinskih in morda tudi ena izmed najpogostejših oblik součinkovanja. Danes verjetno precejšen del razmerij med posamezniki, skupinami ali državami lahko zreduciramo na načelo kazni in nagrad oziroma instrumentalnega učenja. Zato ustrezna teorija ohranja svojo vrednost, saj je te procese treba spoznavati in dejavno usmerjati.

Zdi se, da je treba v tej smeri iskati pomen teorij učenja v zvezi s pojmom disocialnosti. Ne da bi spregledali vzroke disocialnosti na drugih ravneh, lahko uporabimo nekatere etično in strokovno manj dvomljive modele preprečevanja in spreminjanja disocialnih oblik vedenja in osebnosti. Med obravnavanimi modeli lahko najdemo nekaj takih, ki bi tem zahtevam še najbolj ustrezali. To je predvsem zahteva po odstranitvi negativnih modelov iz množičnih občil, preprečevanje v smislu »enviromentalizma« in dražljajska kontrola okolja, kot jo predlagata Patterson in Cobb. Marsikatero spoznanje teorije učenja bi se lahko uporabilo v sedanjih poboljševalnih ustanovah in sicer v smislu ustvarjanja psihohigienskega okolja, za katero velja minimalna zahteva, naj ne sklepa začaranih krogov osebnostne patologije in naj ne nagrajuje in ne uči vedenja, ki ga hoče odstraniti.

V zvezi s tem pa smo v nenehni nevarnosti, da zarodke kontrole nad človekom s kaznovanjem zamenjamo z dosti subtilnejšo kontrolo z nagrajevanjem in vnaprejšnjim programiranjem možnosti. Zavedati se moramo torej ugotovitve humanistične psihologije, da sta osebnostni razvoj in samouresničevanje mogoča le ob nenehnem zavestnem in odgovornem odločanju o sebi in svojih dejanjih.

LITERATURA

1. Bandura, A. **Principles of behavior modification**, New York, H. R. & W., 1969.
2. Bandura, A. Psychotherapy based upon modeling principles. V **Handbook of psychotherapy and behavior change**, ur. Bergin A. E. & Garfield S. L., New York, Wiley, 1971.
3. Bandura, A. Social learning theory of aggression. V **The control of aggression: Implications from basic research**, ur. Knutson J. F., Chicago, Aldine, 1973.
4. Berkowitz, L. Words and symbols as stimuli to aggressive response. V **The control of aggression: Implications from basic research**, ur. Knutson J. F., Chicago, Aldine, 1973.
5. Eysenck, H. J. & Rachman, S. **The causes and cures of neurosis**, San Diego, R. R. Knapp, 1965.
6. Eysenck, H. J. & Beech, H. R. Counter conditioning and related methods. V **Handbook of psychotherapy and behavior change**, ur. Bergin A. E. & Garfield S. L., New York, Wiley, 1971.
7. Eysenck, H. J. **Crime and personality**, Boston, Houghton Mifflin, 1964.
8. Jeffery, C. R. **Crime prevention through environment design**, Beverly Hills, Sage, 1971.
9. Jeffery, C. R. Criminal behavior and learning theory, **J. Criminal Law, Criminology and Police Science**, 56, št. 3, s. 294—300.
10. Jeffery, C. R. Criminal behavior and the physical environment, **American Behavioral scientist**, 20, št. 2, s. 149—174.
11. Krasner, L. The operant approach in behavior therapy. V **Handbook of psychotherapy and behavior change**, ur. Bergin & Garfield S. L., New York, Wiley, 1971.
12. McCord, J. & McCord, W. The effects of parental role model on criminality. V **Personality**, ur. Lazarus R. S. & Opton M., Harmondsworth, Penguin, 1967.
13. Mowrer, O. H. **Psychotherapy, Theory and research**, New York, The Ronald Press, 1953.
14. Musek, J. **Psihologija osebnosti**, Ljubljana, Univerzum, 1977.
15. Patterson, G. R. Behavioral intervention procedures in the classroom and in the home. V **Handbook of psychotherapy and behavior change**, ur. Bergin A. E. & Garfield S. L., New York, Wiley, 1971.
16. Patterson, G. R. & Cobb, L. Stimulus control for classes of noxious behaviors. V **The control of aggression: Implications from basic research**, ur. Knutson J. F., Chicago, Aldine, 1973.
17. Pečjak, V. **Psihologija spoznavanja**, Ljubljana, DZS, 1975.
18. Ullman, L. P. & Krasner, L. **A psychological approach to abnormal behavior**, London, Prentice/Hall, 1969.
19. Župančič, B. **Behavior modification and punishment**, neobjavljeno, 1974.

UDC 159.9.019.43
159.953

Theories of Learning and Dissociality

Dekleva, Bojan, Research Assistant, Institute of Criminology, Ljubljana

The article deals with the ethiology of dissociality as it is explained by some theories of learning. A separate analysis is given of authors who deal with dissociality as acquired through the process of instrumental, classic or model learning. Some patterns of behaviour changes based upon these theories are also surveyed.

The author believes that these theories make too great generalizations, are elementary and do not take into account man's consciousness and self-ini-

tativeness. Therefore these theories are rather pragmatic and imply an image of man according to which he can be changed without limits.

Behaviour changes with behaviour therapy can often be ethically questionable, especially if assessed from the viewpoints of human psychology, that believes, that self-realization of a personality is possible only if authentic and conscious decision process in regard with one self and one's own deeds is possible.