

KONFLUENTNO UČENJE I/ILI PODUČAVANJE

Prof. dr. Mujo Slatina
Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu

Sažetak

Polazeći od teze da je čovjek biće koje uči, u radu se analiziraju najvažnije karakteristike konfluentnog učenja/podučavanja. Učenje koje omogućuje djetetu da se dijelom potvrđuje a dijelom razvija u svim svojim odnosima sa svijetom – u gledanju, slušanju, mirisanju, kušanju, saznavanju, osjećanju, mišljenju, htijenju, voljenju itd. autor naziva konfluentnim učenjem. Dakle, nije riječ samo o emocionalnom učenju, učenju koje spaja samo afekt sa sadržajem, nego o učenju kojim se razvija bogatstvo subjektivne ljudske osjetilnosti. U konfluentnom učenju učenici ne propituju i neistražuju samo svoja osjećanja, iako od njih počinju, nego sve svoje ljudske individualne životne snage. Ovim učenjem istodobno se razvijaju fizička osjetila (biološko oko u socijalno oko) i duhovna, praktična osjetila (htijenje, ljubav, mašta, radoznalost itd.). Konfluentno učenje karakteriziraju spontane, izazovne, zagonetne i istraživačke aktivnosti učenja. To su aktivnosti koje doprinose ličnom oslobađanju i razvoju, aktivnosti koje omogućuju samoizražavanje i samopotvrđivanje ličnosti učenika.

Gljučne riječi: »ugrađeni naučitelj« (innate schoolmarm), prvotni »pedagoški odnos«, »rasutost učenja«, bazično konfluentno učenje, stupnjevi konfluencije, samousmjeravajuće učenje, Ja-angažirano učenje, obrazovno dobro.

Uvod

Kao što biljke i životinje na svoj način, tako i čovjek na sebi svojstven način ispunjava zahtjeve svoje prirode. Nasljeđe vrši univerzalni uticaj na njegov ukupni rast i razvoj. Taj uticaj je posebno evidentan u polju tjelesnog sklopa i rasta, u oblasti temeljnih ljudskih sposobnosti i temperamenta. Pa ipak, uzimajući u obzir složenost razvoja čovjekove ličnosti s jedne, i saznanja i poruka koje dobivamo iz historije, antropologije, psihologije i religije, s druge strane, "u iskušenju smo da kažemo kako je *učenje* faktor od još veće važnosti". Ovo olportovsko iskušenje vodi nas do još većeg iskušenja koje glasi: **čovjek je biće koje uči**. Po svojoj prirodi čovjek je upućen na učenje. Zahvaljujući učenju svaki čovjek ima neki izlaz. Jedino su mu učenjem date sve moguće ljudske alternative. U ovo nas podjednako uvjeravaju religija i antropologija, psihologija i historija. Bez obzira na nesumnjiv značaj nasljeđa, čovjek je, upravo zahvaljujući učenju, sposoban za nesagledive ishode svoga razvoja. Ljudska priroda je tako ustrojena da se posredstvom učenja čovjek može voditi putevima kreativnosti ali i stranputicama destruktivnosti; da se može razvijati u pravcu dobra, ali i u smjeru zla. Sirova građa koju čovjek nasljeđuje, veli Allport, može se oblikovati na *bezbroj načina*. Otuda i nije za teoriju konfluentnog obrazovanja od posebne važnosti postavljati pitanje koliki je učinak nasljeđa, a koliki učenja u procesu razvoja čovjekove ličnosti. Zar se cvjećar ikada zapita »koliki dio« "njegove nagrađene krizanteme otpada na sjeme, koliki na zemljište i njegu"? (Allport, 1991:66). Učenje je *nadređeni pojam* svim našim pedagoškim nastojanjima. Učenje, dakle, ima karakter konfluencije. Čovjeku kao biću koje uči primjereno je *konfluentno učenje/podučavanje*. Bez njega nema istinske samoizmjene čovjeka bez obzira na to što se čovjek može voditi putovima humanosti i stranputicama destruktivnosti, putovima istine i labirintima zablude. Konfluentno učenje uvijek uključuje i ono što čovjek *jeste* i ono što *može da bude*. Proces konfluencije možemo

najlakše raspozanti u prvotnom »pedagoškom odnosu«, u nerazvijenoj odgojno-obrazovnoj konkretnosti.

Učenje/podučavanje kao prvotni »pedagoški odnos«

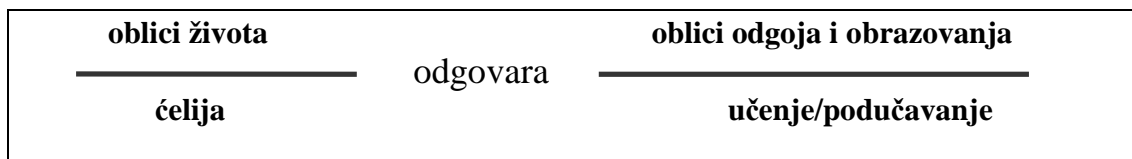
Učenje i podučavanje nalazimo u historiji svih kulturnih naroda. Čovjek je podučavao i učio drugoga mnogo prije nego što je svjesno izdvojio posebno vrijeme za učenje i podučavanje. Hiljadama godina čovjek je učiteljevao prije nego je postao profesionalni učitelj. Predstavu o učenju i poduci, dakle, možemo učiniti veoma starom. Moguće je zamisliti učenje/podučavanje kao prvotni najjednostavniji »pedagoški odnos« koji proističe iz *nužnosti* općenja i prenošenja iskustava iz najbliže čulne okoline. Možemo, dakle, zamisliti čovjeka koji, crtajući i pišući po pijesku, podučava drugoga, koji obrađujući zemlju, loveći životinje ili skupljajući plodove, uči svoje dijete. Bili su to *samonikli*, prirodni oblici učenja i podučavanja. Imitacija, oponašanje, učenje po modelu itd. karakteriziraju samonikle "pedagoške odnose". Samonikli, prirodni oblici učenja i podučavanja izražavaju *nerazvijenu odgojno-obrazovnu konkretnost*. Ova samonikla nerazvijena odgojno-obrazovna konkretnost, a koju danas vidimo kao slobodno i do kraja neisplanirano i neisprogramirano uplitanje u rast i razvoj mladih, tražila je da (samo)učenje i (samo)podučavanje funkcioniraju kao neka vrsta »pedagoškog odnosa«. Nekada su djeca i mladi, prema svojim mogućnostima, sudjelovali u životu odraslih. Ovo uključivanje u život bilo je njihovo učenje. Danas se u razvijenoj odgojno-obrazovnoj konkretnosti vraćamo ovoj ideji: *učeća organizacija i/ili učeće društvo* (Drucker, 1992, Delors i dr, 1998, Senge, 2003). Otuda se naša briga za stvaranjem čitavog bogatstva konfluentnih učećih situacija ne može svesti na »čisto« školsko učenje i/ili podučavanje. Školsko učenje i podučavanje uglavnom odvaja učenika od čulnog svijeta. I ne samo to. Školska interpretacija *samoučenja* nerijetko se poima u smislu da pojedinac *sam* (kao pustinjač) uči, a ne da samostalno uči u učećoj organizaciji i/ili učećem društvu. Samoučenje se, dakle, nerijetko shvata da svi pojedinačno uče, a ne da *svi uče kao pojedinci*. Današnji rast i razvoj ličnosti mladih sve više ovisi o konfluentnom učenju, o učećoj organizaciji i/ili učećem društvu (više u: DeMeulle & D'Emidio-Caston, 1996, Shapiro, 1998, Dryden i Vos, 2001.).

Promatranje samoniklog pedagoškog odnosa omogućuje nam da spoznamo da učenje i podučavanje nisu prisutni **samo** u odgoju/obrazovanju kao posebnoj ljudskoj djelatnosti, u odgoju i obrazovanju kao posebno izdvojenom vremenu za učenje i podučavanje. I drugi oblici ljudske djelatnosti sobom i u sebi nose fenomen učenja/podučavanja. Rad i interakcija, kako bi rekao Habermas, eo ipso uključuju procese učenja. Preko učenja i podučavanja odgojno-obrazovni fenomen je prisutan (ili može biti prisutan) u svakom obliku ljudske djelatnosti. Najjednostavniji odnos koji povezuje odgojne i obrazovne elemente različitih ljudskih djelatnosti jeste apstrakcija - **učenje**. Upravo ovaj najjednostavniji »pedagoški odnos« ne dopušta da se odgoj i obrazovanje reduciraju na proces pukog prenošenja, saopćavanja i primanja informacija, čemu nastava uporno teži. Ova apstrakcija je svojevrсна »ćelija« konfluentnog obrazovnja.

Učenje je ćelija odgoja/obrazovanja

U povijesti odgojno-obrazovnog fenomena ne možemo naći niti jedan njegov oblik u kojem ne egzistira učenje/poduka. Ova kategorija nije vezana *samo* za ovaj ili

samo za onaj odgoj, za ovo ili ono obrazovanje, nego i za ovaj i za onaj odgoj, i za ovo i za ono obrazovanje. Neovisno o tome da li se radi o samoniklim ili društveno organiziranim oblicima edukacije, o autentičnom ili institucionaliziranom odgoju/obrazovanju, ili o tome da li se neki vid edukacije pojavio na ovom ili onom prostoru, u ovo ili ono vrijeme, neovisno od toga da li se radi o autokratskom ili slobodnom odgoju ili je li riječ o edukacijskim sadržajima iz prirodnih, društvenih ili humanističkih znanosti itd., učenje/podučavanje se u njima **nužno** pojavljuje. Dakle, učenje/podučavanje javlja se kao **opće**, kao **zajedničko** svim oblicima odgojno-obrazovne djelatnosti kao i svim oblicima ljudske djelatnosti koji sobom i u sebi nose odgojno-obrazovni fenomen. Zato je i moguće govoriti o odgojnoj vrijednosti igre, filma, televizije, radija, rada itd. Upravo zbog ove apstraktnosti učenje/podučavanje važi za sve epohe. Drugim riječima, učenje/podučavanje je *najjednostavnija pedagoška kateogrija*. Izraz »najjednostavnija« ne znači »najprostija«. Sintagmom »najjednostavnija kategorija« samo se želi reći da je učenje zajedničko svim oblicima odgojno-obrazovnog rada i svim oblicima rada kao odgoja, da je učenje/podučavanje ono što je u tim oblicima **invarijantno**.⁵³ Tako učenje i podučavanje možemo usporediti sa ćelijom u biologiji. Kao što je ćelija opće, tj. zajedničko svim oblicima života, tako je i učenje, opće, tj. zajedničko svim oblicima odgojnog rada i rada kao odgoja (*Slika 1*).



Slika 1. Analogija značenja pojma »ćelija« u biologiji i pojma »učenja« u pedagogiji

Ako je ćelija u osnovi čovjekovog biološkog života, učenje je u osnovi njegovog duhovnog života. I historija, i nauka, i religija se utrkuju kako bi nam pokazale da je učenje/podučavanje zaista »**ćelija**« odgoja/obrazovanja. Bez učenja/podučavanja nema odgoja i obrazovanja.

Neraskidivost učenja i podučavanja

U svakoj se životnoj situaciji **skrivaju** određene aktivnosti učenja koje se povezuju u procesu konfluencije. Sve one traže podržavajuće i unapređujuće, izvedbeno i objašnjavajuće djelovanje zrelijih i stručnih osoba. Tako se učenje i podučavanje u konfluentnom obrazovanju sjedinjuju slično jedinstvu dva atoma vodika sjedinjena s atomom kisika (više u: Slatina, 2000 i 2006). Kao što u vodi istodobno vidimo i njihovo jedinstvo i njihove razlike, tako u konfluentnom obrazovanju istodobno vidimo jedinstvo i razlike učenja i podučavanja. Ako bi se za učenje moglo reći da je **lice**, onda je podučavanje **naličje** konfluentnosti. *Združenost i neraskidivost učenja i podučavanja je prva važna karakteristika konfluentnog učenja*. Oni nikada ne idu jedan bez drugoga jer su im iste svrhe. Mi podučavamo da bismo nekog nečemu naučili. Osnovni cilj

⁵³) Po sebi se razumije da je učenje/podučavanje istodobno i proizvod historijskih okolnosti i u punoj mjeri važe za te prilike i unutar njih.

podučavanja je učenje. Preciznije kazano, u uspješnom podučavanju sadržano je učenje. Ni samoučenje nije lišeno podučavanja. Ne postoji gledanje bez predmeta gledanja, slušanje izvan predmeta slušanja, mišljenje bez predmeta mišljenja, voljenje bez predmeta voljenja itd. Zato se ne može reći da su “podučavanje i učenje dvije različite funkcije - dva **odvojena i posebna procesa**” (pod. M.S.) kako to tvrdi Tomas Gordon (1998:2). Učenje i podučavanje nisu dvije različite funkcije, a pogotovo ne mogu biti dva odvojena i posebna procesa. Pod/učiti nekoga znači (i) dati podršku nekom ko uči, znači nekom pomoći pri učenju. Da nije bilo pojma »učenje«, ne bi bilo ni pojmova: »po/učiti«, »pod/učiti«, »po/učavanje«, »pod/učavanje«. Svi ovi pojmovi su izvedeni iz glagola »učiti«. Upravo zbog konfluencije, učenje i podučavanje egzistiraju poput vodika i kisika, ali i poput vode. Konfluencija ih čini da budu komplementarni ili čak recipročni procesi. Ova se dva pojma uzajamno objašnjavaju. Zato ne možemo vidjeti njihove razlike, a zaboraviti na njihovo jedinstvo, niti možemo vidjeti njihovo jedinstvo, a zaboraviti na njihove razlike. *Ovo je metodička suština konfluentnog učenja.*

Kako bi izgledao snimak konfluentnog učenja izgledao iz ugla tzv. didaktičkog trokuta?

Konfluentno učenje viđeno iz ugla didaktičkog trokuta

Didaktičari su više ukazivali na ravnotežu, tj. na opasnosti precjenjivanja ili podcjenjivanja nekog od tri faktora nastavnog rada nego li na njihov **karakter** relacija, karakter njihovog međusobnog odnosa. Oni su insistirali na tri odnosa: **a)** nastavnik – učenik (N – U); **b)** učenik – sadržaj (U – S) i **c)** nastavnik – sadržaj (N – S). Ovim se, dakako, nudila kriva predodžba o **istodobnoj međuzavisnosti triju faktora**. Gledajući iz ugla didaktičkog trokuta relacije N – U, U – S i N – S nisu potpune. Svakoj nedostaje treći faktor. Tri faktora (U, N, S) tvore šest različitih relacija (3! – tri faktorijel, tj. $1 \times 2 \times 3 = 6$). Dakle, uzimajući u obzir logiku didaktičkog trokuta, dolazimo do šest mogućih relacija, i to:

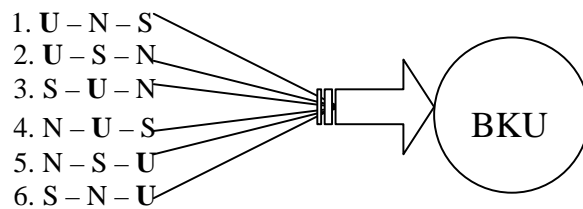
1. S – U – N
2. N – U – S
3. U – S – N
4. N – S – U
5. S – N – U
6. U – N – S

U svakoj ovoj relaciji *posreduje* jedan od faktora nastavnog rada. U prvoj i drugoj relaciji posrednik je učenik, u trećoj i četvrtoj sadržaj, u petoj i šestoj nastavnik. Iako je u prvoj i drugoj relaciji, primjerice, posrednik isti, relacije su različite. U prvoj relaciji prioritetnu ulogu ima sadržaj, u drugoj nastavnik. Ako napravimo paralelu sa kupovinom i prodajom, fenomenima ekonomske nauke, biti će nam ova razlika jasnija. U ekonomiji relacija N – R (novac – roba) označava se terminom »kupovina« (N – R = K), a relacija R – N terminom »prodaja« (R – N = P). U ekonomskoj nauci, dakle, tačno se zna što je kupovina, a što prodaja. Svaki etnolog, recimo, također dobro razlikuje što je ženidba (M – Ž = Žnd), a što je udaja (Ž – M = U). Tako i svaki nastavnik u svom radu treba jasno

lučiti »prodaju« od »kupovine«, prvu relaciju (S – U – N), primjerice, od druge relacije (N – U – S).⁵⁴

Svaka relacija predstavlja, ili može da predstavlja, poseban **strukturalni element** konfluentnog učenja. Svih šest relacija, u bilo kojoj kombinaciji, označavaju odgovarajuću *strukturu* konfluentnog učenja, dakako, predočenog logikom didaktičkog trokuta. Šest relacija koje čine tri faktora daju 720 različitih struktura (6!, tj. $1 \times 2 \times 3 \times 4 \times 5 \times 6 = 720$). Ovo bogatstvo konfluentnih strukturnih oblika učenja omogućuje nastavniku da svaki nastavni sat učini originalnim po nekoj komunikativnoj karakteristici. Ovo se može usporediti s nekim spojevima i pojavama u hemiji. Kao što postoje spojevi istog ili sličnog hemijskog sastava, ali različite unutarnje građe i različitih osobina (npr. voda i vodik–peroksid), ili pojave da se neki hemijski element javlja u više oblika, tj. alotropskih modifikacija (npr. carbon se javlja kao dijamant, grafit, fullerene – otkriven 1991.), tako postoje i različite strukture koje čine relacije faktora iz tzv. didaktičkog trokuta. Kao što se dijamant razlikuje po svojoj karbonskoj strukturi od grafita tako se, u odnosu na nastavnu temu i učesnike nastavnog zbivanja, međusobno razlikuju moguće strukture relacija faktora didaktičkog trokuta. Tako jedna struktura relacija može potpuno da odgovara kako karakteru sadržaja nastavne teme tako i prethodnom znanju, sposobnostima, potrebama i interesovanjima učenikâ, za razliku od neke druge strukture koja uopće ne mora biti primjerena ni nastavnom sadržaju niti učenicima. Dobar učitelj zna da prepozna koja je struktura primjerena karakteru sadržaja i samim učenicima.

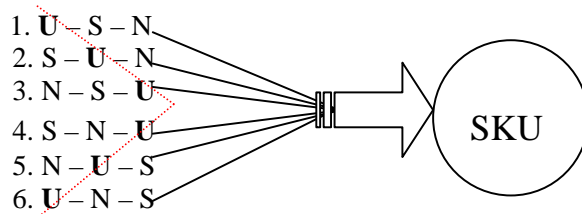
Ovdje ćemo dati tri različita primjera strukturalnih relacija konfluencije (bazičnu – slika 2, sustižuću – slika 3, paralelnu – slika 4)



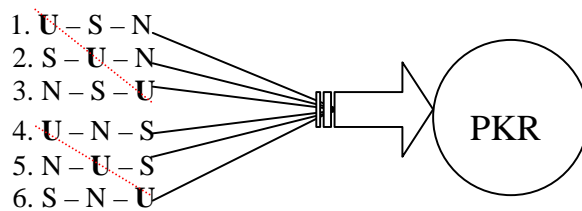
Slika 2. Bazično konfluentno učenje (BKU)

Ovo je bazično konfluentno učenje zbog toga što je njime određena snaga učenja ili što su njime određeni stupnjevi konfluencije (uporedi sa slikom 5).

⁵⁴) Jedno naše pilot-istraživanje pokazalo je da ni jedan nastavnik ne vodi računa o razlikama između šest spomenutih relacija, bez obzira što ih je više od polovine znalo da kaže da didaktički trokut čine nastavnik, učenik i nastavni sadržaj. Na pitanje kako u svom radu koriste didaktički trokut, nismo dobili niti jedan valjan odgovor. Znanje o didaktičkom trokutu svodilo se na puko nabranje faktora koji ga čine. Na pitanje koliko se relacija može napraviti na osnovu tri faktora dobili smo samo jedan tačan odgovor. Kad smo skupa sačinili svih šest relacija samo je jedna petina nastavnika naslućivala razlike među napisanim relacijama. Ovo istraživanje pokazalo nam je razliku između »naučiti« i »znati«. Nastavnici su naučili koji faktori čine »didaktički trokut« ali ne posjeduju znanje o njemu.

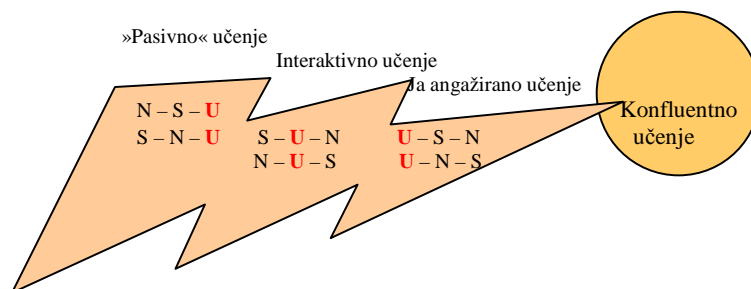


Slika 3. Sustizhuće konfluentno učenje (SKU)



Slika 4. Paralelne konfluentne relacije (PKR)

Ovih šest relacija čine tri reda konfluentnog učenja (vidi sliku 5). Komuniciranje I reda moglo bi se imenovati kao *Ja-angažirano* učenje (učenik na samom početku lanca komuniciranja), komuniciranje II reda bilo bi *interaktivno* učenje (učenik u »sredini« komunikacijskog lanca), dok bi se komuniciranje III reda moglo nazvati »pasivnim«⁵⁵ učenjem (učenik je na kraju lanca komuniciranja). U konfluentnom učenju snaga učenja se **mjeri** pozicijom koju učenik ima u komunikativnoj strukturalnoj relaciji. Kako svaka od spomenutih relacija **mijenja ulogu** učenika, to se iste u mreži komuniciranja pojavljuju kao *jedinice socijaliziranja*.⁵⁶ Zašto? Prvo, preko ovih uloga dijete izvršava različite aktivnosti. Drugo, uloga traži od djeteta da se ponaša u skladu sa zahtjevima same uloge.



Slika 5. Stupnjevi konfluencije viđeni iz ugla didaktičkog trokuta

⁵⁵) Dakako, da i u ovoj ulozi/poziciji učenik sluša svojim ušima, gleda svojim očima, osjeća svojim srcem, misli svojim mozgom, zapisuje svojom rukom itd. Zato smo riječ »pasivno« stavili pod navodnike.

⁵⁶) U teoriji socijalizacije uloge se tretiraju kao osnovne jedinice socijaliziranja.

Iz različitih relacija koje čine konfluentno učenje proističu i različite pozicije učenika i nastavnika u procesu nastavnog saznavanja. U svim strukturalnim varijantama (slika 2 – 4) pratili smo komunikacijske pozicije učenika (U – istaknuto). U svakoj relaciji učenik se pojavljuje više ili manje i kao subjekt i kao objekt, odnosno, objekt i subjekt. Sve relacije formiraju kontinuum koji teče u *dva pravca*: od poduke do samopoduke, od učenja do samoučenja i, obratno, od samopoduke do poduke, od samoučenja do učenja. Različite pozicije i uloge učesnika nastave diktiraju razlike u didaktičko-metodičkom pripremanju, osmišljavanju i realiziranju nastavnih sadržaja. Metodičko sinhroniziranje tih različitih pozicija i uloga svih učesnika nastave prati odgovarajuće pripremljen i promišljen nastavni sadržaj, kao i odgovarajući izbor metoda i postupaka kojima se taj sadržaj proučava i saznaje. Pomenute relacije, dakle, objedinjuju se u cjelini obrazovnog postupka. To objedinjavanje je uvjetovano *izborom* strukture koju čine šest različitih relacija. Tako svih šest relacija čine jedan konfluentni »ansambl« u obrazovnom postupku.

Ja-angažirano učenje najsnažnije povezuje kognitivne, afektivne i voljne snage učenika. U interaktivnom učenju povezanost kognitivnih i nekognitivnih procesa je nešto drugačija. U Ja-angažiranom učenju javljaju se interesovanja koja za sebe **traže** odgovarajuća obrazovna dobra. Ona ne čekaju da im se ponudi obrazovno dobro, nego funkcioniraju kao »*nagonska interesovanja*«. Njih, dakle, valja razlikovati od *interesovanja za draži*, koja su trajna onoliko koliko odgovarajuća draž traje. »Pasivnom« učenju dovoljna su interesovanja za draži (Kerschensteiner, 1932). Uskladiti relacije s potrebama i interesovanjima, s razinom sposobnosti svakog učenika u razredu, **isto je** što i ponuditi podučavanjem različite vrste učenja.

Osnovne karakteristike konfluentnog učenja

Gdje je zametak i/ili početak konfluentnog učenja/podučavanja?

Impuls učenja, podražljivost i asimilacija

Mnoga istraživanja iz područja animalne psihologije upućuju na to da je u samu prirodu životinje na neki način ugrađen impuls učenja. Naime, u etologiji je otkriven tzv. **prirođeni pobuđivački mehanizam (PPM)**.⁵⁷ "I kod čovjeka je dokazano postojanje pravog PPM-a i umnožavanje njegove selektivnosti putem učenja. Informacije koje stižu spolja PPM »kodira« na »čudesan« način. Međutim, "prirođeni pobuđivački mehanizam nije u stanju poticati na kompleksne kvalitete, a baš to pokreće opažanje oblika, koje se temelji na učenju" (Lorenz, 1986:183.) Isto tako treba reći da informacije koje postoje u PPM daju samo relacije a ne apsolutne veličine. Ako znamo da se istina ne nalazi u činjenicama nego u odnosu među njima, onda teleonomna funkcija prirodnog pobuđivačkog mehanizma ili možda nekog »**ugrađenog naučitelja**« (innate schoolmarm) potpuno odgovara ovom. Svaki oblik konfluentnog učenja mora imati osnovu u nekom programu, posebno ono učenje koje treba da proizvede načine ponašanja koji su smisleni za održavanje vrste. Izgleda da svako učenje koje je biološki »pripremljeno« brzo daje učinke i ostavlja trajne posljedice. Ta biološka uvjetovanost

⁵⁷) U originalu AAM (der angeborene Auslösemechanismus).

učenja je najizrazitija na ranom učenju. Kod ovog učenja nema pokušaja i pogrešaka, nema nagrađivanja ili kažnjavanja. Pravovremeno **izlaganje** dražima je sve što je potrebno za ovo učenje. Ono "počiva na čistoj asocijativnosti, pa je po tome srodno uvjetnom refleksu" (Lorenz, 1986:307). Konfluentno učenje na ranom uzrastu povezano je sa onim što je programirano u genomu, a ne sa potkrepljenjem. "Dijete je socijalno biće koje je **urođeno nastrojeno** da snažno i na specifičan način reagira **na draži koje potiču od čovjeka**, na draži kao što su zvuk govora, vizuelni izgled lica, dodir, nošenje u rukama itd." (Radonjić, 1992:203). Nema sumnje, nervno tkivo je sposobno da zadrži izvjesne tragove prvobitnog iskustva bez ikakvog potkrepljenja. Utiskivanje i urezivanje, vezivanje i zadovoljstvo su fenomeni koji ovo lijepo svjedoče. Njima se stvara bogata zaliha sadržaja koji se mogu organizirati u iskustvene sisteme. Proces kojim se utisci apsorbiraju u postojeće sisteme iskustva Allport naziva *asimilacijom*.

Pripravnost/spremnost da se odgovori na vanjske podražaje naziva se **podražljivost**. Nju valja razlikovati od pripravnosti na reakciju, od pripravnosti da se reagira. Ovo razlikovanje omogućuje nam da lakše pojмимо teleonomne procese učenja, procese koje shvatamo odgovarajući na pitanje »Čemu?«, da proničemo u ponašanjâ koja su upravljena prema Univerzumu. Na ovaj način postajemo svjesni činjenice da svako ponašanje nije naučeno ponašanje. U bihejviorističko mišljenje, kako kaže Lorenz, neprimjetno se ušuljala jedna pogubna logička greška. Naime, "budući da je samo procese učenja moguće eksperimentalno istraživati, znači da je, zaključuje bihejviorističko naučavanje, svako ponašanje ujedno i naučeno ponašanje – što, naravno, nije samo logički promašaj, već i potpuna faktička besmislica" (Lorenz, 1986:12).

Ne samo odsustvom podražaja nego i pretjeranim pobuđivanjem podražajnom konfiguracijom možemo oštetiti PPM. Čovjek mora biti *izložen dražima*, ali njihovu **mjeru** moramo u svakom našem pedagoškom postupanju otkrivati i procjenjivati. Ovo je prva značajna karakteristika konfluentnog učenja. Korištenje atrapa⁵⁸ s prenaplašenim osobinama u procesu odgoja, što je evidentno u suvremenoj civilizaciji, nije uvijek bezazleno. Posebno je to primjetno u području igranja, tj. dječijih igračaka i drugih sličnih pomagala u ranom učenju. Proces učenja posredstvom igre ne smije biti zasnovan *samo* na patvorenim igračkama, tj. predmetima koji nadomještaju pravu stvar. Također, igra kao aktivnost učenja ne smije biti zatrpána igračkama. U ovim slučajevima igra i igranje ne bi davali podstrek duhu, fantaziji i dječijoj okretnosti. Naprotiv, to može da smanjuje njihovu radoznalost i da izaziva njihovo zasićenje igračkama. Pokretanje različitih nagonskih aktivnosti koje potječu iz različitih sistema ponašanja, pokretanje posebnog prirodnog motivacijskog izvora, što je prva funkcija igre, može biti osujećen nepotrebnim atrapima. I komad papira lahko postane lijevak, kapa, čaša, muzički instrument, plahta, krov kuće i slično. I sama igračka treba da postavlja djetetu i psihičke zahtjeve i probleme koje je ono u stanju savladati (više u: Bunčić i dr., 1995 i Duran, 2001).

Ponavljanje pobuđivačkih podražaja može da izazove zamor PPM kojim se izaziva akcijski-specifičan zastoj. Taj zastoj nije moguće otkloniti bez novog pobuđivača, bez novoizazvanog specifičnog akcijskog uzbuđenja. Pobuđivač je ono što odašilje podražaj kojim se aktivira PPM. Sve ovo nam zorno potvrđuje igra i igranje kao i

⁵⁸) Atrapa - *franc.* (attrape – varka) patvoren, šupalj predmet koji nadomješta pravu stvar (Klaić, B. *Rječnik stranih riječi* (1980), Zagreb.

dosadna nastava. Igra i igranje daju mogućnosti izazivanja uvijek novih pobuđivača i akcijskih uzbuđenja. Dosadnost i dostatnost nam govore o akcijskom zastoju u procesu učenje/poduka. *Konfluentno učenje je satkano od igrolikih oblika učenja*. Ovo je druga značajna karakteristika ovog učenja (usporedi: Dryden i Vos, 2001).

Treća značajna karakteristika konfluentnog učenja očituje se u tome što ono sabire »rasutost« učenja. Ovo učenje pravi sukus formalnog, neformalnog i tehničkog učenja kulture.

Rasutost učenja

U stvarnom životu imamo čitav buket različitih oblika učenja. Učenje je "rasuto" po različitim oblicima ljudske djelatnosti. "Pomislite za trenutak koliko se mnogo vrsta učenja javlja u toku života. Učimo se da hodamo, govorimo i igramo; da vozimo automobil, plivamo i sviramo na klaviru; da sričemo, pišemo, čitamo; pamtimo činjenice, brojeve telefona i pjesme. Učimo što da jedemo, čega da se plašimo, što da izbjegavamo i koje objekte seksualno da želimo. Usvajamo moral, vrijednosti i interesovanja. Prihvaćamo religije, vjerovanja, ideologije. Razvijamo sklonosti, predrasude i manire. Učimo nove pojmove, značenja i saobražavanja; učimo strane jezike. Nalazimo nove motive, ambicije i nade. Učimo znakove, putokaze i simbole. Postepeno stječemo vlastite crte i težnje ličnosti i razvijamo jednu vodeću ličnu savjest i manje ili više razumljivu filozofiju života. Čak učimo i kako da učimo". (Allport, 1991:66). Drugim riječima, učimo kulturu. Učenje kulture odvija se pomoću procesa konfluencije (više u: Slatina, 2006). U literaturi se mogu identificirati tri opća modela učenja kulture: formalni, neformalni i tehnički (vidi: Hol, 1976).

Formalno učenje kulture

U formalnom učenju kulture koriste se pedagoški akti i postupci kojima se ukazuje na pogreške koje odgajatelj čini u procesu učenja. Koristeći se odgovarajućim učećim/podučavajućim pedagoškim aktima i postupcima odgajatelj ukazuje i upućuje na željeno ponašanje: 'Ne valja tako da radiš'; 'To nije za djecu'; 'To ne smiješ da radiš' itd. Ili, kada dijete napravi grešku slijedi njeno ispravljanje od strane odgajatelja. Ispravljajući govor djeteta, primjerice, odgajatelj će reći: »Ne kaže se 'bidnem' nego 'budem'« ili »Ne kaže se 'aljina' nego 'haljina'« i sl. Ovdje se ne objašnjava kako se ne bi odgajatelju signaliziralo da postoji alternativa, da je jedna forma podjednako valjana koliko i neka druga. Time bi se inhibirao razvoj formalnih znanja i formalnih obrazaca ponašanja.

Formalno učenje kulture kao konfluentni proces je dvosmjerni proces u kojem se pojedinosti redaju **binarno**: ispravno-pogrešno, dozvoljeno-nedozvoljeno, treba-ne treba, da-ne, možeš-ne možeš itd. U ovom procesu konfluencije odgajatelju se ne pokazuje da je bilo koji drugi oblik ponašanja prihvatljiv. Prema tome, učenje/poduka se zasniva na logici ili si pošten ili nepošten, ili si iskren ili neiskren, ili kršiš vjerske i kulturne norme ili ih ne kršiš, ili kažeš 'hrđa' ili 'rđa'. Na desetine i stotine ovakvih i sličnih pedagoških detalja se promiče kroz proces učenja dok ne narastu do formalnog sistema koji se bez razmišljanja usvaja.

U svakoj životnoj situaciji obrasce formalnog ponašanja prate snažne emocije. Formalno učenje kulture i jeste, ustvari, »pretežno stvar emocija«. ⁵⁹ Kada se krše norme ovog ponašanja, onda nastaju čitavi izljevi emocija. Po snažnim emocionalnim reakcijama najlakše je i raspoznati obrasce formalnog ponašanja. Obrasci ponašanja razvijani formalnim učenjem kulture izuzetno su postojani. Posebno su otporni na promjenu koja se nameće spolja. Formalno se mijenja sporo, gotovo neprimjetno. Samo u izuzetnim prilikama ta promjena je primjetna ili očita. Upravo ova postojanost omogućuje život i čini ga lakšim. Ovim učenjem se omogućuje da kultura obavlja zadatak koji je gotovo analogan instinktu.

Neformalno učenje kulture

Neformalno učenje se mahom sastoji u tome što odgajnik odabira druge kao model za podražavanje. To podražavanje je najčešće nesvjesno. Samo se ponekad odvija i u domeni svjesnosti. Model koji se oponaša uglavnom ne sudjeluje u ovom procesu, izuzev kao objekt podražavanja. Ne znajući da uči ili da postoje određeni obrasci koji uvjetuju neki smisleni ponašajni sklop, dijete u procesu podražavanja nauči istovremeno čitav niz povezanih radnji i operacija. Način odgojnog upućivanja u ovom procesu nerijetko zna da zbuni odgajnika. Naime, on može da dođe u dilemu kojih pravila, normi ili obrazaca treba da se pridržava. U neformalnom učenju kulture odgajatelj najčešće upućuje rečenice kao što su: 'O tome ćeš, dušo moja, saznati kasnije' ili 'Još si za to mala' ili 'Što se ne ugledaš na ono dijete'. Ili, primjerice, pita mamu: 'Kako sam se mama ja rodila' ili, 'Kako sam, majko, ja postala'? Majka na to odgovara: 'Ima vremena, saznat ćeš o tome kad porasteš. Sad si još mala, bit će ti to jasno kad odrasteš'. Ovakvi i slični odgovori javljaju se u odgojno-obrazovnom komuniciranju toliko puta i s posebnom pedagoškom intonacijom da ih dijete lahko i automatski prevodi na jednu te istu poruku: 'Ne postavljalj svakakva pitanja, gledaj što drugi rade i bit će ti jasno'. Moglo bi se reći da je učenje i poduka seksualnom životu najbolji primjer ovakvom pedagoškom postupanju i utjecanju. U ovoj oblasti, u mnogim kulturama, znanja se uglavnom stiču neformalno. Možda se ovom činjenicom može objasniti (pojava) zašto seks (i) na nezdrav način fascinira ljude.

Neformalnim učenjem se mnogi obrasci ponašanja koji se sastoje od mnoštva detalja prenose, a da ni odgajatelj ni odgajnik ne otkrivaju pravila kojim se podučavaju. Tek kršenjem nekih od tih pravila saznajemo da ona postoje. Prenošnje kulture neformalnim učenjem nije teško uočiti, ali ga je teško objasniti. Gdje god se pojave tzv. tuc-muc objašnjenja, gdje je teško reći kako tu stvari stoje, zasigurno se radi o neformalnom učenju kulture. Neka ispitivanja sugeriraju da se ovdje žene bolje snalaze od muškaraca.

Veliki dio neformalnog učenja uopće ne dopire do pune svijesti. Međutim, upravo ovo odsustvo svjesnosti i omogućava da obrasci dođu do velikog izražaja. Svjesnost, primjerice, može da bude smetnja pri hodanju ili vožnji auta. Svjesnost može da omete i

⁵⁹) Kada se zna da školsko učenje sadrži samo 1% interakcije koja počiva na osjećajima učenika onda se može zanisliti koliku vrijednost ima ovo učenje kulture.

ono što kanimo saopćiti pisanom ili govornom riječju. To je zato što je automatika rezultat neformalnog učenja kulture. Otuda postoji smetnja ako neka od tih radnji dopre do mozga. Ovim dolazi do neke vrste mentalne blokade. Karakter neformalnih postupaka prožima čovjeka tako i toliko da stvara teškoće u situacijama u kojima se sučeljavaju dvije kulture. Odstupanje ponašanja od normi ne treba brkati s neformalnim ponašanjem.

Tehničko učenje kulture

Tehničkom učenju kulture **prethodi** logička analiza nakon koje se smišlja način podučavanja. Ono se potpuno nalazi u domeni svjesnog. U ovom učenju se potiskuju osjećanja jer mogu da ometu efikasnost djelovanja. Do pokaza osjećanja dolazi samo onda kada se ne poštuju »tehnička pravila igre«.

Veliki broj subjekata stvara potrebu za ovakvim modelom učenja kulture. To je slučaj sa školskim učenjem, gdje znanje posjeduje učitelj. Umješnost njegova poučavanja funkcija je njegovog znanja i njegove analitičke sposobnosti. Ako je njegova analiza dovoljno jasna i detaljna, nije potrebno čak ni njegovo fizičko prisustvo. On može da izloži edukacijske sadržaje u pismenom obliku, da ih zvučno snimi, pošalje internetom i sl. Tehničko usvajanje znanja malo ovisi o prethodnoj spremi onog kog se podučava.

Tehničko učenje ne javlja se samo kad se dijete poučava školskom znanju. U situaciji kad nas dijete naljuti možemo sebe uhvatiti kako ga nazivamo punim imenom, (umjesto: dušo moja, hajde blago meni i sl.) pozivajući ga na poslušnost. Čim smo zauzeli »tehnički stav«, dijete odmah zna da je pretjeralo i da mi sasvim ozbiljno postavljamo zahtjeve.

Pokušaj određenja konfluentnog učenja

Sa stajališta teorije konfluentnog obrazovanja učenje se može definirati na ovaj način: Učenje je proces razvijanja i mijenjanja⁶⁰ sociopsiholoških karakteristika individue na temelju interakcije između ljudskih individualnih snaga i obrazovnih dobara. Drugim riječima kazano, *učenje je proces u kojem se dijelom potvrđuju a dijelom razvijaju čovjekove individualne ljudske snage tako što se interakcijom snažno vezuju za njima odgovarajuća obrazovna dobra.*⁶¹ Ta snažna interakcija nije ništa drugo do **određenost odnosa** između *prirode* predmeta i njoj *odgovarajuće prirode* čovjekove snage.⁶² Čula koja čovjek svojim rođenjem donosi bivaju oblikovana obrazovnim dobrima koja su izvan tih čula. Ona omogućuju da se dijelom *potvrđuju* a dijelom *razvijaju* čovjekove individualne snage. Kad se kaže »dijelom potvrđivati« to znači da se procesom učenja mora pružiti mogućnost oku da gleda, uhu da sluša, mozgu da misli, srcu da osjeća i voli itd. Kad se kaže »dijelom razvijati« to znači da je procesom učenja neophodno omogućiti

⁶⁰) Po sebi se razumije da promjene čiji su uzroci tjelesne povrede, operacije, bolesti, umor, čulne prilagodbe i sl. nemaju nikakve veze sa procesima učenja.

⁶¹) Obrazovno dobro je onaj edukacijski sadržaj pomoću kojeg je moguće obrazovanje/formiranje neke ljudske individualne životne snage.

⁶²) Relaciono shvatanje... Palekčić....

transformaciju biološkog oka u ljudsko oko, biološkog uha u ljudsko uho.⁶³ Njihov i razvoj i potvrđivanje ovisi o prirodi obrazovnog dobra i o prirodi njemu odgovarajuće suštinske snage. Uho ima svoj predmet (muziku) kao što ga imaju oko ili nos, naprimjer. Baš ova određenost odnosa između *prirode* predmeta i njoj *odgovarajuće prirode* čovjekove snage čini poseban zbiljski način potvrđivanja jedne od njegovih individualnih snaga. Muzika budi čovjekov muzikalni smisao, kao što i ljepota oblika godi oku. S druge strane, pak, za nemuzikalno uho i najljepša muzika nema nikakvog smisla. Konfluentno učenje je omogućilo da se, primjerice, trgovac mineralima i minerlog razlikuju po svom promatranju minerala. Za razliku od minerologa trgovac mineralima nema minerološkog smisla jer ne vidi osobitu prirodu i ljepotu nekog minerala. Konfluentnim učenjem ne razvijamo samo pet naših fizičkih osjetila. Njime mi razvijamo i tzv. duhovna, praktička osjetila (volja, ljubav, mašta, radoznalost itd.). Prema tome, konfluentno učenje omogućuje da se čovjek može potvrđivati u svim svojim odnosima sa svijetom - u gledanju, slušanju, mirisanju, kušanju, osjećanju, mišljenju, htijenju, voljenju itd. Shvatanja da se konfluentno učenje odnosi na na spoj afekta sa sadržajem predstavlja njegovu redukciju (Vidi: The Humanistic Curriculum....).

Pokušaj određenja podučavanja

Podučavati znači pomoći učenicima u učenju

Učitelj mora biti osoba koja pomaže djeci u učenju, koja im pomaže da otkriju svoje sposobnosti, vlastitu moć, unutarnju mudrost i snagu tako da svoje napredovanje uzmu u svoje ruke. I dok se piše kako su učitelji iznimno značajni u razvoju pozitivnog odnosa prema učenju, u pobuđivanju, održavanju i razvijanju dječje radoznalosti i znatiželje, u jačanju njihove samostalnosti i odgovornosti itd., istodobno mnogi učitelji lahko i brzo okrivljuju učenike za ono što sami nisu učinili, a bili su dužni učiniti. Oni se žale na učenike, na njihovo učenje, na njihovu slabu zainteresiranost i pasivnost. Učenici se olahko i brzo okrivljuju za poteškoće i probleme u učenju i podučavanju. Na ovaj način nije moguće učenike uključiti u proces podučavanja. Ako želimo da nam učenici budu uključeni u proces podučavanja onda moramo prestati s kritiziranjem,⁶⁴ s neprekidnim primjedbovanjem i osudom djece.

Podučavanje je vjera u uspjeh učenika

Važno je da vjerujemo da možemo promijeniti i otkloniti mnoge poteškoće u učenju i podučavanju učenika. Pedagoška moć učitelja **leži** u ovom htijenju, u **načinu** na koji promatramo problem. Moramo reprogramirati pogrešna i negativna vjerovanja koja se nalaze u nama. Moramo pustiti da ode sve što ometa uspješno podučavanje.

⁶³) Tek pomoću obrazovnih dobara razvijamo bogatstvo subjektivne *ljudske* osjetilnosti, muzikalno uho, oko za ljepotu oblika, nos za raspoznavanje najraznovrsnijih mirisa itd. Pas, recimo, ima izvanredan njuh, ali nije u stanju razlikovati mirise. Oštrina vida nije ono što odvaja ljudsko oko od oka sokola.

⁶⁴) Zdravu kritiku treba lučiti od kritiziranja, tj. prebacivanja vlastitog dijela odgovornosti na drugog. U pedagogiji je dobro poznato: ako učitelj ne smije da kritikuje, onda ni pohvala koja potiče od njega ne može imati vrijednosti.

Podučavanje je podrška izvornim aktima »ljudske prirode«

Podučavanjem je neophodno podržati izvorne akte ljudske prirode kao što su prirodna pronicljivost, radoznalost, znatiželja i potreba za aktivitetom. Ono što sigurno djeluje na zamiranje ovih izvornih akata jeste **pasivnost učenika** u procesu učenje/poduka. U »pasivnom« učenju izvorni akti »ljudske prirode« ostaju u nekom stanju mirovanja.

Podučavanje je uvid u ono što potiče i u ono što ometa proces učenja

U procesu podučavanja učitelj se interesira kako učenici misle, uče, pamte, surađuju i rade. On se interesira za njihove osjećaje, stavove, emocionalno učenje, što ih potiče, a što ometa u procesu učenja, kako da se nose sa teškoćama. Da bi se sve ovo ostvarivalo neophodno je da odnos između učitelja i učenika bude otvoren, iskren i pun povjerenja. Neophodno je da učitelj osluškuje želje i potrebe svojih učenika; neophodno je da širi područje učenja i podstiče učenike da svaku priliku iskoriste za učenje. U svakoj se životnoj situaciji **skrivaju** određene aktivnosti učenja. Pravi učitelj svojim podučavanjem upućuje učenika na njih. Ukratko, ako želi da vrši utjecaj na mlade ljude, učitelj mora stvarno biti čovjek koji djeluje potičući i unapređujući njihovo ponašanje i aktivnosti učenja.

Podučavanje je razumijevanje pogrešaka koje učenik pravi u procesu učenja

Dobar učitelj zna da nije moguće izbjeći javljanje pogrešaka u procesu učenja. On zna da učenik može pogriješiti, a da za to ne bude ismijan, ukoren, kažnjen. Ako učenik ne smije pogriješiti onda se u poduku uvodi najveća zapreka učenju: strah. Dobar učitelj zna da je učenje putem pokušaja i pogrešaka složen i važan oblik učenja koji se nipošto ne smije isključiti iz procesa podučavanja. Upravo zato što dijete ne zna, što nije izgradilo svoja umijeća i vještine, što nije kadro kontrolirati svoje reakcije i ponašanja itd. učiteljovanje i postoji kao profesija. Zato njegova zadaća nije da osuđuje dijete zbog pogrešaka koje čini iz neznanja i neizgrađenih vještina i navika. Uspješno rješavanje nekog problema ili savršeno izvođenje neke aktivnosti rezultiraju iz grešaka kao što siguran hod djeteta izrasta iz dječjeg padanja. Samo padajući dijete nauči hodati. Kao što padanje podstiče hodanje, tako prihvatanje pogrešaka koje učenik čini u procesu učenje/poduka podstiče na učenje i omogućuje njihovo nesmetano prevazilaženje.

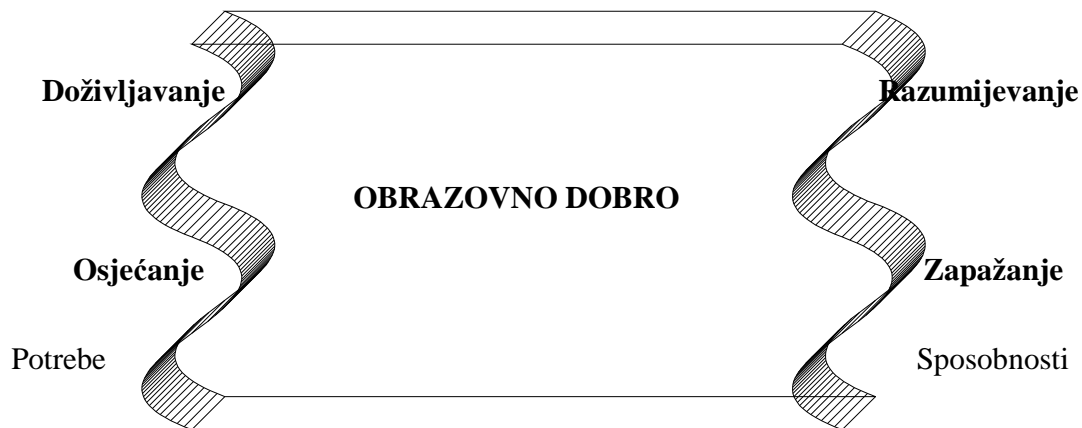
Podučavanje je poziv na zalaganje i na nove pokušaje izvođenja neke intelektualne ili fizičke aktivnosti

Poziv na zalaganje, na nove pokušaje izvođenja neke intelektualne ili fizičke aktivnosti ukida strah. To jača povjerenje i tvori osjećaj sigurnosti i zainteresiranosti da se greška otkloni. Na licu učitelja treba da »piše«: tu sam da ti pomognem, tu sam da bi ti postigao što bolji uspjeh, tu sam da bih ti pomogao da savladaš svoje pogreške. U našem ponašanju i reakcijama, u svakom našem aktu poduke, dijete treba da »vidi« našu iskrenost i dobru namjeru da mu se želi pomoći. Ako umjesto ovoga učitelj u svom načinu podučavanja ispisuje »Tu sam da bih te ismijao, osudio, iskriticirao, omalovažio, potcijenio«, učenje postaje mučenje, a učitelj postaje mučitelj.

Ako pozivi ne daju rezultata, zamislite da su vaši akti poduke poput kapî vode. Samo jedan akt poduke i kad padne na razum i srce djeteta ne ostavlja traga, kao što ni kap vode ne ostavlja vidljivi trag na perzijskom ćilimu. Jedan pokušaj ne mora da znači mnogo. Ali akt po akt, reakcija po reakcija, postupak po postupak, savjet po savjet - postepeno će ostaviti željeni trag u duši djeteta, kao što će kap po kap vode napraviti mrlju (mokrinu) na ćilimu. Postepeno će taj trag stasati u duhovno i duševno bogatstvo kao što će i mrlja na tepihu pomoću mnogih kapi vode postati »barica i bara«. Da bi se znanje i vrijednosti uselili u razum i srce učenika treba sačekati da te biljke dobra izrastu.

Podučavanje je pretvaranje nastavnog sadržaja u obrazovno dobro

Potrebno je uvijek imati na umu da svaki nastavni sadržaj *nije* automatski obrazovno dobro. Obrazovno dobro nešto obrazuje (tvori, formira) u učeniku. Ako se nekim nastavnim sadržajem u učeniku ništa ne obrazuje (ne formira), onda se za taj sadržaj ne može reći da je obrazovno dobro. Neophodno je, dakle, nastavni sadržaj **učiniti** obrazovnim dobrom (vidi sliku 6).



Slika 6. Povezanost nekognitivnih i kognitivnih procesa učenja i obrazovnog dobra

Da bi se nastavni sadržaj pretvarao u obrazovno dobro neophodno je uspostaviti istodobno funkcioniranje kognitivnih i nekognitivnih procesa učenja i **podesiti** ga za funkcioniranje ovih procesa. Pojava učeničkog **razumijevanja** i **doživljavanja** pouzdan je znak da nastavni sadržaj postaje obrazovno dobro. Kada individualne životne snage učenika **streme** nastavnom sadržaju onda nastavnik može biti siguran da je sadržaj učinio obrazovnim dobrom. Slika 6 nam pokazuje dva niza faktora: *potrebe, osjećanje, doživljavanje*, s jedne, te *sposobnosti, zapažanje, razumijevanje*, s druge strane. Iako je prvi kognitivne a drugi afektivne prirode, u spoznajnom procesu oni idu skupa. Neki naučnici smatraju da svaka naša spoznaja počinje s osjećanjima. Dakle, zapažanje i osjećanje su dvije strane početka istog procesa - *procesa učenja/saznavanja*. Saznajni kanal *potrebe - osjećanje - doživljavanje* je linija nekognitivnih procesa, kanal *sposobnosti - zapažanje - razumijevanje* čine kognitivnu vezu s obrazovnim dobrom.

Podučavanje je stvaranje uslova za učenje

Podučavanje je stvaranje uslova u kojima dijete ima priliku da istražuje, da traga i otkriva, da se služi svojom inicijativom i vlastitim rasuđivanjem. Otuda je neophodno djeci **ponuditi** što više izbora kako bismo ih doveli u situaciju da samostalno odlučuju i prirodno kušaju svoje mogućnosti. Slobodno dječje postupanje sa stvarima ili idejama, tj. uočavanje novih kombinacija između stvari ili osjećanje novih odnosa između ideja, traže atmosferu opuštenosti i slobodan izbor aktivnosti.

Kada bismo jednom rečenicom okarakterizirali uspješno podučavanje, onda bi ta rečenica mogla glasiti ovako: *Uspješno podučavanje je ono podučavanje koje učenje čini da bude aktivan, a ne pasivan proces.*

Zaključak

Sama činjenica da je sve više djece koja ne vole školu, da je porast broja onih koji završavaju školovanje a da nisu ovladali potrebnim znanjima, da broj djece koja ne završavaju školovanje postaje zabrinjavajući, govori da nismo pronikli u tajne učenja. Teorija konfluentnog obrazovanja polazi od aksioma da svaki učenik ima nešto u sebi što mora biti otkriveno i što može biti razvijano, što treba biti poučavanjem podržano i podsticano. Otuda je neophodno ciljeve konfluentnog učenja povezati sa samoaktualizirajućim razvojem ličnosti učenika. Poučavanje koje prati ovaj razvoj povezuje ove ciljeve sa unutarnjim impulsom za učenje, sa unutarnjim zovom učenika, sa individualnim životnim snagama učenika, sa unutarnjom mudrošću »ljudske prirode«. Iako obrazovna dobra postoje izvan djetetovih snaga, kao od njega nezavisna dobra, ona su dobra njegovih životnih snaga jer konfluentno učenje *uvijek sadrži* gledanje i predmet gledanja, slušanje i predmet slušanja, htijenje i predmet htijenja, mišljenje i predmet mišljenja, voljenje i predmet voljenja, maštanje i predmet mašte itd. Individualne životne snage djeteta (gledanje, slušanje, mirisanje, osjećanje, opažanje, mišljenje, pamćenje, radoznalost, znatiželja, htijenje, mašta, ljubav) *dovedene u odnos* prema obrazovnom dobru koje odgovara životnoj snazi mogu se dijelom *potvrđivati* i dijelom *razvijati*. Ovo istodobno potvrđivanje i razvijanje je srce konfluentnog učenja iz kojeg se rađa ego-angažiranost. Zato se u konfluentnom učenju javljaju interesovanja koja *traže* sebi odgovarajuća obrazovna dobra. Ona ne čekaju da im se ponudi obrazovno dobro, nego funkcioniraju kao »*nagonska interesovanja*«. Njih, dakle, valja razlikovati od *interesovanja za draži*, koja su trajna onoliko koliko odgovarajuća draž traje.

Konfluentno učenje omogućuje da djeca »zavire u sebe«, da prate i osluškuju svoj unutarnji zov, da osjete vlastiti spoznajni impuls, da kušaju svoje vještine i sposobnosti. Da bi dječiji impuls bio stvarno orijentiran na spoznaju moraju se isti podržati. Poduka je podrška dječije radoznalosti, znatiželje, prirodne pronicljivosti, kreativnosti. Kada se pojavi dah kreativnosti obavezno ga treba podržati. Podučavanje je podrška neiscrpoj igri dječjeg otkrivanja i upoznavanja svijeta. Uspješno podučavanje je radosno otkrivanje svijeta onog koji je u nama i onog koji je izvan nas.

U svim procesima u kojima se dijelom potvrđuju a dijelom razvijaju čovjekove individualne životne snage, na ovaj ili onaj način, prisutno je konfluentno učenje/podučavanje. Za onog koji u pojmu učenja zna *prepoznati* ključnu kategoriju nauke o odgoju i obrazovanju može se reći da u svojim pedagoškim rukama drži »Sezame otvori se«.

L i t e r a t u r a

1. Bunčić, K. i dr. (1995) *Igrom do sebe*, Zagreb, »Alinea«
2. Delors, J. i dr. (1998), *Učenje blago u nama*, Zagreb, »Educa«.
3. DeMeulle, & D'Emidio-Caston, M. (1996). Confluent education: A coherent vision of teacher education. *Advances in Confluent Education*, 1, 43-62.
4. Drucker, P. (1992), *Nova zbilja*, Zagreb, »Novi liber«.
5. Dryden, G. i Vos, J. (2001) *Revolucija u učenju: kako promijeniti način na koji svijet uči*. Zagreb, »Educa«.
6. Duran, M. (2001), *Dijete i igra*, »Naklada Slap«, Zagreb
7. Europska Unija (1996), *Prema društvu koje uči*. Zagreb, » Educa«.
8. Goleman, D. (1998), *Emocionalna inteligencija*, Beograd, »Geopoetika«.
9. Hol, E (1976), *Nijemi jezik*, Beograd.
10. Horowitz, J.E. and Brown, J.H. (1996), *Confluent Education and Evaluation Research*. In Brown, J.H. (Ed.), *Advances in Confluent Education Vol 1: Integrating Consciousness for Human Change*. Greenwich Conn: JAI Press.
11. Keršenštajner, G. (1932), *Teorija obrazovanja*, Beograd, Geca Kon A. D.
12. Lorenz, 1986: Lorenz, K.: *Temelji etologije*, Zagreb, »Globus«.
13. Olport, G. (1991), *Sklop i razvoj ličnosti*, Bugojno.
14. Palekčić, M. (1985), *Unutrašnja motivacija i školsko učenje*, Sarajevo - Beograd
15. Radonjić, S. (1992), *Psihologija učenja*, Knjiga prva, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
16. Sengi, P. M. (2003), *Peta disciplina – Umijeće i praksa organizacije koja uči*, Novi Sad, »Asee Books«
17. Shapiro, S. B. (1998). *The place of confluent education in the human potential movement: A historical perspective*. Lanham, MD: University Press of America.
18. Slatina, M. (2000), *Komunikativno razumijevanje didaktičkog trokuta*, »Didaktički putokazi« br. 21, Zenica.
19. Slatina, M.(2006), *Od individue do ličnosti – Uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*, Zenica, »Dom štampe«.
20. Tomas Gordon (1998), *Kako biti uspješan nastavnik*, Beograd.

CONFLUENT LEARNING AND/OR TEACHING

Dr Mujo Slatina

Summary

Starting from the thesis that man is a learning being, this paper analyses the most important characteristics of confluent learning/teaching. The author defines confluent learning as learning which enables a child to partly be acknowledged and partly develop in his or her relations to the world - through seeing, listening, smelling, tasting, cognition, feeling, thinking, volition, etc. Therefore, this is not only emotional learning, learning which combines only affections with contents, but learning which develops the richness of subjective human sensation. In confluent learning, pupils do not only question, they do not only discover their own feelings, although these are a starting point, but they question and discover all their human individual life forces. This learning at the same time develops physical senses (the biological eye develops into the social eye) and spiritual, practical senses (will, love, imagination, curiosity, etc.). Confluent learning is characterised by spontaneous, challenging, enigmatic and research activities. These are the activities which contribute to personal liberation and development, activities which enable self-expression and the affirmation of the students' self.

Key words: “innate schoolmarm”, primary “pedagogic relation”, “dissipation of learning”, basic confluent learning, degrees of confluence, self-directing learning, personalised learning, educational well-being.