

АКТИВНО УЧЕЊЕ – ПАРАДИГМА САВРЕМЕНОГ ОБРАЗОВАЊА И НАСТАВЕ

Драго Бранковић¹

Оригинални научни рад DOI 10.7251/NSK2101009B UDK 371.314.6:37.022/.026 COBISS.RS-ID 134726145

Резиме

Нова педагошка парадигма/парадигме још увијек није теоријски нису теоријски осмишљене нити су савремени педагози сагласни око њихових терминолошких рјешења и појмовних одређења. У педагошкој литератури постоји већи број могућих рјешења, међу којима посебно интересовање изазива активно учење као нова парадигма савременог образовања и наставе. Активно учење се схвата и тумачи као супротност пасивном учењу, посебна теорија учења, наставна стратегија и метода учења. Већи број аутора активном учењу придаје и карактер суштинског учења за које је конституисана и нова таксономија (L. D. Fink) са шест категорија (темељно знање, примјена, интеграција, људска димензија, брига, учити како учити). За педагошку науку посебно су значајни односи између традиционалне парадигме (пасивно учење, предавачко-приказивачка настава) и нове педагошке парадигме (активно учење). Односи између парадигми представљају се (Bonwel i Sutherland) помоћу континуумских приказа заједничких одредница обје парадигме (континуум сложености задатака; континуум наставних циљева; континуум разредне интеракције; континуум ученичког искуства). У основи педагошких перспектива (дигитално учење, нет-

¹ Драго Бранковић је професор емеритус и академик, Академија наука и умјетности Републике Српске. Електронска адреса: drago.brankovic.anurs@gmail.com

генерација) налази се и замјена традиционалне новом парадигмом, „револуционарним“ (Т. Кун) или „еволутивним“ (К. Попер) приступом.

Кључне ријечи: парадигма, активно учење, суштинско учење, континууми учења, нет-генерација.

Увод

Друга половина прошлог и прве деценије овог вијека прошле су у критичком промишљању вриједности постојеће и осмишљавању нове педагошке парадигме. И поред тога, педагошка парадигматска промишљања налазе се у почетној фази. Седамдесетих година двадесетог вијека, непосредно након објављивања Кунове књиге *Структура научних револуција*, водећи теоријски усмјерени педагози започели су парадигматски промишљати и педагошке феномене. Почетни проблеми који, и поред бројних покушаја, још увијек нису цјеловито осмишљени и дефинисани, односе се на термилошко и појмовно одређење постојеће педагошке парадигме. Досад, најчешће је кориштено термилошко рјешење, уобличено у заједнички назив *парадигма традиционалног образовања и наставе*. Такво термилошко рјешење дефинише се са два битна обиљежја: пасивно учење и показивачко-предавачка настава. Педагошка критичка мисао готово шест деценија усмјерена је на теоријско и емпиријско идентификовање слабости и ограничења парадигме традиционалног образовања и наставе (доминантна парадигма).

Упоредо са критичким опсервацијама парадигме традиционалног образовања и наставе, настајала је и почетна теоријска мисао о новој педагошкој парадигми. За разлику од традиционалне, о новој педагошкој парадигми не постоје термилошка нити појмовна одређења. Критичка анализа савремене педагошке литературе показује да различити аутори појединим концепцијама или парцијалним теоријским рјешењима придају карактер нове педагошке парадигме. У педагогији, за разлику од других друштвених наука, скоро у свакој њеној научној дисциплини помињу се посебне парадигме. То се посебно односи на дидактику у којој се скоро сваком новом наставном систему или концепцији придаје карактер парадигме. Такви токови у развоју педагошке

парадигматске мисли указују на сазнање према којем у педагогији не постоји, нити ће се уобличити, једна већ већи број савремених парадигми (парадигматских матрица).

У оквиру парадигматског промишљања педагошких феномена, посебно је релевантан проблем „преласка“ са традиционалне на нову (нове) педагошке парадигме. И у савременој педагошкој литератури истовремено се осмишљавају револуционарни (Томас Кун) и еволутивни (Карл Попер) приступ. Протагонисти оба приступа промјени (замјени) постојеће новом (новим) парадигмама утемељење налазе у конструктивизму, као филозофском поимању процеса сазнања (учења).

Активно учење може имати и парадигматски карактер и може „револуционарно“ и/или „еволутивно“ замијенити постојеће традиционално образовање и наставу. За такве педагошке токове неопходно је осмислити и теоријски уобличити бројне теоријско-методолошке проблеме активног учења. У овом раду представљамо само неколико релевантних теоријских проблема активног учења у условима доминације информационо-комуникационих технологија.

Педагошка мисао о парадигмама

У педагогији термин парадигма непрецизно се одређује или се пак тај термин дефинише различитим значењима. Терминолошки, појам парадигма се користи у изворном значењу (примјер за углед, узор, образац, модел), али и у савременијем значењу (научни приступ, теоријски приступ, доминантна теорија, „владајућа“ теорија, метафизичка спекулација, епистемолошко-методолошка основа). У том терминолошком несагласју и конфузији тешко је расправљати о појмовном одређењу парадигми у педагогији. Као почетно одређење, могуће је навести једно од 22 значења парадигме, које је творац овог термина Кун (Thomas Kuhn) користио у почетној парадигматској студији *Структура научних револуција*. Парадигма, према Куновом схватању, представља „конкретна решења загонетки која, употребљена као модели или као примери, могу да замијене експлицитна правила као основу за решење преосталих загонетки нормалне науке“ (Kuhn, 1974: 239). Почетном

Куновом одређењу већи број теоријско-методолошки оријентисаних научника придавао је конкретнија значења. Тако, Ристић пише да парадигма представља “општи поглед на свет, скуп општих, методолошких ставова, вриједносних оријентација, симболичких генерализација – закона, општих модела и онтолошких интерпретација, као и општих решења проблема, који су у одређено време успостављени у некој заједници научника“ (Ristić, 2006: 159). Поред таквих општих, постоје и одређења парадигми која садрже конкретније конститутивне одреднице. Тако, Губа и Линколн (Guba & Lincoln, 1985) парадигму одређују као основни скуп који се темељи на онтолошким (стварност, реалност, битак, суштина, постојање), епистемолошким (природа, дјело-круг и примјена знања) и методолошким компонентама (приступи, методе, поступци, процедуре). Таквим одређењем парадигме, могуће је исказати историјске токове развоја педагошке мисли, разумјети постојећу педагошку парадигму, али и предвидјети могуће парадигматске токове у „револуционарним“ и „еволутивним“ педагошким преображајима.

У другој деценији овог вијека, у педагогији се термину „парадигма“ придају два основна значења. Према првом, парадигмом се означава *опште педагошко сазнање* (општа теорија васпитања и образовања) и друго, *ново конкретно научно-педагошко сазнање* (откриће). На филозофском нивоу, ријеч је о двије теорије различитог нивоа општости (општа педагошка теорија, посебна педагошка теорија). За педагогију је релевантан проблем постојања једне или више парадигми у истом времену. О том проблему у педагогији егзистирају три међусобно супротстављена схватања: „Прво, постоји само једна парадигма; друго, постојање више парадигми (друга половина двадесетог вијека) и, треће, у педагогији не постоје једна нити више парадигми, већ се она налази у предпарадигматском стању“ (Бранковић, 2016: 31). Историјски посматрано, у педагогији дужи временски период егзистира једна општа педагошка парадигма, коју је утемељио још Ј. А. Коменски. У условима доминације информацијско-комуникационих технологија, савремена педагогија одговоре на питање постојања једне или више парадигми може пронаћи у Куновом схватању „дисциплинарне матрице“ са више уређених елемената различитих нивоа општости.

Развој педагошке науке у новонасталим техничко-технолошким (информационе технологије) и друштвеним условима (глобализација, цјеложивотно образовање, информално образовање), једино је могуће осмишљавати са аспекта развоја науке уопште. Развој науке, према Куновом схватању, у суштини представља процесе промјене парадигми кроз три фазе: прва фаза обиљежена је функционисањем нормалне науке (обухвата важеће законе, теорије, методе, поступке, инструменте), друга фаза препознатљива је по кризи науке (доминантна парадигма није у могућности да одговори на постојеће проблеме стварности) и трећа фаза обухвата „научну револуцију“ (фаза оповргавања и потпуног одбацивања постојеће парадигме). Према таквом току замјена парадигми, може се са сигурношћу закључити да се педагогија дужи временски период налази у фази кризе постојеће парадигме (међусобно супростављање традиционалне и нове парадигме). Основни проблем не налази се само у превазиђености традиционалне парадигме, већ и у сазнању да се комплексни проблеми васпитања и образовања не могу теоријски уобличити само једном парадигмом нити да се постојећа парадигма може само „револуционарно“ замијенити новом.

Поред Куновог „револуционарног преображаја“, постоји и супротстављено схватање Карла Попера (Popper, 1973), о оповргљивости као универзалном принципу, према којем се једна парадигма може сматрати научном само ако је оповргљива. Развој науке, према Поперовом схватању, чини замјена парадигми која се не одвија научном револуцијом, већ читавим низом „малих револуција“ (еволуцијом). Према фалсификационизму, погрешивост научних теорија (парадигми) мора бити критеријум њихове научности, јер се теорије (парадигме) одбацују ако их је могуће оповргнути, али и задржати провјерене и доказане постулате (Лакатос, 1978). Постојеће парадигме у сукобу са новим морају се „превредновати и преустројити, научна открића и изуми у начелу уопштено имају револуционарни карактер“ (Kuhn, 1974: 228). Поред тог револуционарног, Попер истиче да се замјена парадигми остварује и „путем поновљених одбацивања научних теорија и њиховог замјењивања бољим или у већој мјери задовољавајућим теоријама“ (Попер, 2002: 216). Савремена педагогија се, дакле, налази пред изазовом замјене (револуцијом и/или еволуцијом) постојеће новом, још увијек недо-

вољно осмишљеном и уобличеном, парадигмом. Почетни теоријско-методолошки проблем садржан је у потреби прецизнијег термилошко-појмовног одређења, не само постојеће (доминантне), већ и нове педагошке парадигме. Критичка анализа савремене педагошке литературе показује да се у образовању и настави доминантно примјењује традиционална педагошка парадигма, препознатљива по пасивном учењу, поучавању, предавачко-показивачкој настави, формалном образовању, разредно-часовном систему, односно учењу усмјереном на садржаје. Насупрот тој парадигми, постепено се уобличава савремена парадигма образовања и наставе која се изграђује на законитостима *активног учења, комплементарности основних концепција* (поучавање – учење – самоучење), *поливалентности облика образовања* (формално – неформално – информално) и свим васпитно-образовним процесима *усмјереним на ученике*. Такав ток развоја педагошке науке представља основну законитост замјене теорија, према којој „кад год у емпиријским наукама нова теорија вишег ступња универзалности успјешно објасни неку старију теорију исправљајући је, то је сигуран знак да је нова теорија продрла дубље од оних старијих“ (Попер, 1978: 263).

Парадигматски карактер активног учења

Схватање, разумијевање и тумачење *активног учења* подразумева његово сагледавање са различитих аспеката: конструктивистичког, педагошког, психолошког, социолошког, еколошког, хуманистичког и холистичког. Према конструктивизму, учење је цјеловит процес конструкције и реконструкције знања које личност кроз вишеструке активности „предузима укључујући разнолике животне контексте у којима се збива активност“ (Мушановић, 1998: 7). Са педагошког аспекта, процеси учења спадају у најсложеније процесе сваке личности који се одвијају кроз више фаза: прихватање и обрада информација, складиштење и чување информација, процјењивање вриједности и репродукција информација (Пранјић, 2005). Учење схваћено у контексту дигиталног времена и педагошке перспективе заснива се на искуственом и рефлексивном стицању знања са четири нове димензије: а) учити зна-

ти, б) учити чинити, в) учити живјети заједно, и г) учити бити (Palek-
čić, 2015b). Са психолошког аспекта, активно учење заснива се на саз-
нању да трајно памћење зависи од начина (стила) учења, смисла ин-
формација за живот, психо-физичких способности и социјалног окру-
жења. Символички интеракционизам најбоље изражава социолошки
аспект, јер се, према њему, активно учење схвата као процес освјеште-
ности у којем личност остварује интеракцију са другима, али и допу-
шта интеракцију других са њим. Суштина еколошког приступа проце-
су учења изражава се утицајем околине на процесе учења и њихове ис-
ходе. Са тог аспекта, посебно је значајно да свака особа има способно-
сти да се прилагоди, прихвата и примјерава околини према својим ос-
новним потребама, али и потребама учења. Суштину хуманистичког
приступа чини схватање према којем је личност активно и стваралачко
биће спремно да мијења и врши хуманизацију себе и своје околине
(Vognar и Matijević, 2005). У том контексту, могуће је посматрати и хо-
листичку димензију, према којој „холистичко схватање личности и ње-
них својстава (цјелине и саставних дијелова) детерминише битније
промјене“ (Бранковић, 2005: 193), не само у когнитивној структури
личности, већ и у процесима учења.

Активно учење – конституента живота и педагошких процеса

Учење је саставна одредница живота личности, свих њених жи-
вотних узраста и педагошких процеса. Није спорно да је свако учење
активно, али постоји проблем испољавања нивоа активности у том
процесу. Учење као процес који води промјенама у наслијеђеним и
стеченим понашањима (Крстић, 1996) је „резултат претходног иску-
ства и активности организма“ (Stojaković, 2002: 212). У сфери преци-
знијег појмовног одређења активног учења, постоје бројне нејасноће,
али и „слабе“ дефиниције које не обухватају теоријска полазишта и
суштину овог облика учења. У такве дефиниције спадају и оне према
којима је активно учење „облик учења током кога се врши логичка
прерада материјала (издвајање битног, занемаривање небитног, уоп-
штавање битног), а затим активно репродуковање наученог“ (Педаго-

шки лексикон, 1996: 14). Тешкоће у дефинисању овог појма чини и сазнање да различити људи, учећи властитим стиловима исте садржаје, постижу битно различите резултате. То су неки од разлога да и у теоријској литератури сусрећемо четири различита схватања активног учења: а) активно учење као супротност пасивном учењу, б) активно учење као посебна теорија учења (оријентисаност на процес учења), в) активно учење као наставна (педагошка) стратегија, и г) активно учење као специфична метода учења. У основи, сва четири схватања изражавају бар по једну битну одредницу активног учења. Основни теоријско-методолошки проблем садржан је у питању: да ли личност која учи и чије се „понашање мијења“ у том процесу, може бити апсолутно пасивна, пасивна у учењу (пасивно слушање, пасивно гледање, пасивно читање, размишљање ван контекста учења)?

Активно учење је вишедимензионални теоријски конструкт који има практичну димензију (различите стратегије), па се може анализирати не само са индивидуалног већ и социјалног аспекта. У суштини, активно учење има четири међусобно комплементарне димензије: понашајна, социјална, когнитивна, афективна и педагошка (Watkins, Carnell & Lodge, 2007; Drew & Mackie, 2011; Kane, 2004). Све те димензије активног учења своје теоријско утемељење имају у конструктивизму и социоконструктивизму. На том општем нивоу, активно учење може се схватити као „процес(и) активног усвајања и суочавања усмјерен(их) на развијање способности самоодређења и солидарности“ (Klafki, 1992: 28). Са практичнијег педагошког аспекта, активно учење укључује потребу за учењем, начине учења, рефлексију и критичко мишљење о ономе што се учи. Слиједи да се под активним учењем подразумијева „знати како дјелотворно учити, створити потребу за учењем као цјеложивотним образовањем и знати критички мислити“ (Nikčević-Milković, 2004: 47).

Педагошки аспект овог проблема може се исказати и питањем: Шта је суштина активног учења (теоријска димензија) и како се оно проводи (практична димензија)? У суштини, активно учење је теорија „јер је развило општа начела о природи поучавања и учења“ (Kane, 2004: 276). Упоредо са развијањем општих начела учења (теорија), развијане су и различите педагошке стратегије које осмишљавају и разра-

ђују практичне поступке учења у свим његовим фазама. У теоријском, али и практичном смислу, активно учење је и битна конституента „стварања значења“ садржајима учења (конструктивистичка основа) јер се тај процес стварања значења директно повезује са активношћу онога који учи и његовом рефлексijом (Fink, 2013). Активно учење могуће је посматрати и у односу на двије педагошке релације, у оквиру којих се оно и остварује: прва релација се одређује као самоусмјерено учење (онај који учи доноси одлуку о свом учењу); друга релација се односи на когнитивне активности које предузима личност у самом процесу учења (Van Hout-Wolters, 2000). У оквиру обје релације налази се више битних педагошких компоненти: стицање знања, стварање значења знању, стицање власништва над поступцима учења, те схватање и разумијевање садржаја учења. Управо те педагошке компоненте активно учење чине битно различитим од традиционалног учења (традиционална парадигма), усмјереног на садржаје учења и начине поучавања.

Активно учење, као педагошка стратегија, доминантно је усмјерено на учење у настави, а далеко мање на процесе образовања ван наставе и самообразовање. У оквиру тако оријентисане стратегије, активно учење усредсређује се на индивидуални и социјални развој ученика. Стога у активном учењу ученик има висок ниво индивидуалности не само код избора садржаја и начина учења, већ и доношења одлука о учењу. Таква позиција ученика битна је претпоставка одржавања његове менталне и физичке активности. И не само активности, већ власништва, самоконтроле и одговорности над процесом властитог учења. Активно учење има и искуствену димензију јер ученици активно учећи, обликују и *властито искуство учења* (Кугласоу, 1997). Властито искуство у учењу омогућава ученицима увид у поступке које чини и рефлексивно мишљење (рефлексивна након акције) о тим поступцима као и њиховим исходима (размишљање вишег реда). Рефлексивна властитих искустава у учењу је неопходна јер помоћу рефлексивне даје се смисао ономе што се доживљава у процесу учења, али и шта се учи (Watkins, Carnell, Lodge, 2007). Суштину таквих процеса учења чини и подстицање сложених процеса, не само размишљања и разумијевања, већ и запамћивања и примјена у животним ситуацијама. На практицијем педагошком нивоу, активно учење садржава разлагање садржаја

учења тако да оно постаје лично „власништво кроз парафразирање властитим ријечима, повезивање с другим садржајима и прошлим искуством, те омогућавање увида и препознавање његових импликација за особне одлуке и дјеловање“ (Sorić, 2014: 519). Активно учење на дидактичко-методичком нивоу омогућава ученицима слободу говорења, читања, писања, цртања, рефлексije, играња улога, активног слушања и супротстављања на прихватљив начин. Аутономија ученика у/и помоћу активног учења представља једну од његових битних одредница (циљеви учења) јер се аутономна личност (циљ васпитања) формира и кроз континуирану и активну укљученост у процесе доношења одлука о учењу (Milin, 2012).

Однос традиционалне и савремене парадигме образовања и наставе

Однос традиционалне и савремене парадигме образовања и наставе може се, поједностављено речено, разумјети као однос активног учења и поучавања (пасивно учење). Код тумачења тих односа у педагошкој литератури постоје различита схватања. Један број аутора, умјесто комплементарних односа, врши ригидну поларизацију те двије парадигме, па се настала дихотомија преноси на скоро сва битна питања образовања и наставе (Palekšić, 2015a). У оквиру поларизације превладава схватање према којем се апсолутизује активно учење, наспрам поучавајућег учења. У суштини, ријеч је о два битна и међусобно повезана процеса, без којих не би постојало образовање и настава, нити два најбитнија субјекта тог процеса (активног ученика и поучавајућег наставника). Поред те двије стратегије учења (поучавање и активно учење), постоји и трећа, термилошки означена као самоучење (самоорганизовано учење). Између поучавања, учења и самоучења, неопходно је успоставити дијалектичку интеракцију (Palekšić 2015b; Прањић 2005; Матијевић 1999). У суштини, сва три процеса су међусобно комплементарна (поучавање – активно учење – самоучење), али нису лишена ни међусобне противурјечности (однос поучавања и самоучења). Из тих комплементарних односа настала је и симболична терми-

нологија: учеће поучавање, поучавајуће учеће, поучавајући наставник, учећи ученик.

Поучавање, активно учеће и самоучеће су вишедимензионални процеси чију основу чини проблем слободe и не-слободe (слобода за себе и слобода по себи), односно ослобађање од себе самога (Hegel, 1983). Са аспекта конструктивистичке парадигме, поучавање омогућава учеће, али „поучавање није нити пријеко потребан нити довољан увјет за процесе учећа“ (Palekšić, 2015a: 257). Поред тог аспекта, за замјену парадигми неопходно је узети у обзир и поучавање схваћено у једном другом контексту. Поучавање је конститутивно за активно учеће. Наиме, учеће поучавањем (представљање, описивање, објашњавање, аргументовање, вођење) треба да је подстицајно за активно учеће, а затим и за самоучеће, јер је „субјективно искуство полазна и референтна точка индивидуалног обликовања и развоја односа појединац – околина“ (Palekšić, 2015a: 258). Поучавање не треба увијек схватати само у класичном смислу (предавачка активност), већ га треба разумјети и као усмјеравачку активност која води ка вишим нивоима учећа, какво је и самопоучавање (Pivas 2009).

Релације између активног и традиционалног (пасивног) учећа један број аутора концептуално и визуелно представља помоћу *континуума* на којима се приказују битне одреднице процеса учећа. У литератури се наводи већи број међусобно супротстављених проблема учећа помоћу континуума, под различитим терминолошким рјешењима (континууми, принципи, стратегије, димензије учећа, оријентације у учећу). У данас најпознатијем континуумском приказу активног и традиционалног учећа (Bonwell i Sutherland, 1996) налазе се четири континуума: а) континуум сложености задатака, б) континуум наставних циљева, в) континуум разредне интеракције, и г) континуум ученичког искуства. У визуелном приказу сваки од наведених континуума садржи на антиподима (крајње тачке) „радикална“ обиљежја активног и традиционалног учећа:

- *Континуум сложености задатака* (први континуум) – на лијевом антиподу представљени су „једноставни задаци“, а на десном „сложени задаци“.

- *Континуум наставних циљева* (други континуум) – на лијевом антиподу представљено је „стицање знања“, а на десном „стицање вјештина и ставова“.
- *Континуум разредне интеракције* (трећи континуум) – на лијевом антиподу представљена је „ограничена интеракција“, а на десном „широка интеракција“.
- *Континуум ученичког искуства* (четврти континуум) – на лијевом антиподу представљен је „неискусан ученик,“ а на десном „искусан ученик“.

Континуумски приказ односа између активног и традиционалног учења илуструје, не само битна обиљежја супротстављених парадигми учења (активно учење – традиционално учење) већ и правце конституисања нове парадигме учења (учење кроз сложене задатке, развијање вјештина и формирање ставова, широка интеракција и кориштење искуства у учењу). У представљеним континуумима илустровани су односи између поучавања и активног учења, али не и између поучавања, активног учења и самоучења. Релације између све три стратегије учења су битне и за цјеловито разумијевање начина замјене постојеће (научна револуција, научна еволуција), новом парадигмом образовања и наставе.

Односе између поучавања, активног учења и самоучења једино је могуће разумјети, схватати и цјеловито тумачити само са аспекта конструктивизма (конструктивизам као научна теорија, конструктивизам као сазнајна теорија, конструктивизам као научна парадигма). Основни постулат конструктивизма, схваћеног у сва три значења, садржан је у сазнању да је „стварност конструкција субјекта“ или конкретније „индивидуално доживљена стварност није копија вањске стварности која постоји неовисно о субјекту“ (Palekčić, 2015a: 253). Произилази да и не постоји објективно знање, већ је оно увијек субјективно, па му „значење“ одређује субјект који га стиче.

Конструктивизам, као теорија сазнања, може се конкретизовати и на два практична педагошка модела: модел учења као индивидуално стварање смисла (конструкцијски модел) и модел учења као стварање смисла с другима (суконструктивистички модел). Ваткинс (Watkins, 2007) је представио конструктивистички и суконструктивистички мо-

дел са више релевантних одредница. Суштину модела конструкције чине одреднице према којима ученици активно учествују у учењу, испитивању и истраживању, разумијевању и креирању значења, примјени знања у контекстима стварног живота, кориштењу различитих искустава, трагању за начинима учења, решавању проблема и рефлексији властитих тешкоћа у учењу. Модел суконструкције представља разраду „стварања знања“ с другима, са одредницама: ученици уче заједно како би побољшали знање, помажу једни другима, циљеви учења су флексибилни и развијају се у току учења, ученици креирају рјешења једни другима, користе изворе ван разреда, разматрају начине подржавања учења, развијају разумијевање групних процеса, уочавају међузависност, афирмишу јавну одговорност, уочавају да заједнички рад повећава комплексност и богати мрежу идеја. Синтеза одредница оба модела утемељује практичну димензију активног учења у школском окружењу.

Суштинско учење – највиши ниво активног учења

У оквиру теоријске и практичне димензије активног учења, расправља се и о суштинском учењу. У тим расправама, суштинско учење се схвата као највиши ниво активног учења, са посебно израженим искуственим учењем са когнитивном и емоционалном димензијом. Стога је суштинско учење, за разлику од свих других облика, препознатљиво по најизраженијој личној укључености оног који учи (Rogers, 1969). У том контексту, „искуствено учење је континуирани процес критичке евалуације властитог или туђег искуства које кроз цикличку трансформацију (конкретно искуство, рефлексивна опсервација, концептуализација, активно експериментисање) ранијег искуства и интеракцију особе и околине води стварању нових знања“ (Бранковић, 2011: 95). Са конструктивистичког аспекта у искуствено учење већ је „уграђено значење“ садржаја који се уче. Стога се путем суштинског учења може битно доприносити уочавању разлика између начина на који се живи и за какав живот су способни да живе (Fink, 2013). Такво суштинско учење развија код ученика независност, подстиче самоиницијативно и креативно учење, те развија одговорност (самоодговорност) за учење. И

поред тога, ученици не могу бити „препуштени сами себи“, већ им је неопходна подршка и помоћ, посебно у повезивању садржаја и начина учења са њиховим садашњим и будућим животом кроз индивидуално и социјално побољшање интеракције, начина постајања грађанином, припремама за свијет рада, односно с „њиховом животном мапом“ (Fink, 2013: 7).

Битне одреднице суштинског учења, засноване на искуственом учењу, детерминишу промјене скоро у свим облицима учења (формално, неформално, информално). За осмишљавање и даље изграђивање нове парадигме образовања и наставе, од изузетног значаја је редефинисање циљева и задатака образовања. Критичке опсервације Блумових подручја (когнитивно, афективно, психомоторичко) и категорија услиједиле су одмах по објављивању таксономије. Ревидирану таксономију, са измјенама у хијерархијском слиједу (знање, синтеза, креирање), извршили су Андерсон и Кратвол (Anderson i Krathwohl, 2001). Извршене измјене, иако значајне, нису битније утицале на унапређивање образовања и наставе.

Нова схватања конструктивистичке теорије сазнања о активном и суштинском учењу, указују и на потребу израде нове таксономије. На основу критичке анализе Блумове и ревидиране таксономије, Финк (Fink, 2013) је израдио таксономију суштинског учења, засновану на релацијским (комплементарним) и интерактивним основама између различитих врста учења. Финкова таксономија суштинског учења концепирана је тако да је разрађено когнитивно и афективно подручје учења са шест категорија (вриједности) и већим бројем поткатегија:

- *Темељно знање* (прва категорија) обухвата (двје поткатегије) способности разумијевања и запамћивања: а) информација, и б) идеја.
- *Примјена* (друга категорија) обухвата нове врсте когнитивног, физичког и социјалног дјеловања са три поткатегије: а) вјештине, б) мишљење (критичко, креативно, практично), и в) управљање пројектима.
- *Интеграција* (трећа категорија) обухвата три поткатегије које се односе на способност стварања веза између: а) специфичних идеја, б) људи, и в) животних домена.

- *Људска димензија* (четврта категорија) обухвата двије поткате­горије: а) учење о себи, и б) учење о другима.
- *Брига* (пета категорија) обухвата три поткате­горије о развијању нових: а) осјећања, б) интереса, и в) вриједности.
- *Учити како се учити* (шеста категорија) обухвата учење за наставак учења у будућности и садржи три поткате­горије: а) како постати бољим учеником, б) истраживање о предмету, и в) развијање самоуспјерених ученика.

Критички осврт на структуру категорија и поткате­горија Фин­кове таксономије суштинског учења указује на утемељење неколико битних циљева, у односу на Блумову таксономију, као што су: учење учења, оспособљавање за интерперсоналне и комуникацијске вјеш­тине, развијање толеранције и карактера, те способности примјене знања и прилагођавања промјенама које настају у процесу суштинског учења. Наведене вриједности (кате­горије и поткате­горије) у Финковој таксо­номији имају синергијски карактер и указују на потребе и могућности развијања индивидуалних стилова учења у оквиру сваке таксономијске категорије учења.

Савремена парадигма и нет-генерације

Домете и ограничења пасивног и активног учења, могуће је про­цјењивати и у контексту окружења у којем се одвијају процеси учења. Пасивно учење се неколико вијекова одвијало у, за такав облик учења, повољном друштвеном окружењу. Почетком овог вијека и миленијума, окружење се битно измијенило и још ће се брже мијењати. Садашње вријеме и није ново вријеме, јер „оно није ни на моменат најновије, јер све што је најновије наредног момента то више није“ (Узелац, 2017: 69). Временски диконтинуитет упозорава само на потребу брзог прила­гођавања укупних животних, па и образовних потреба. И поред тога, човјек у овом (тренутном) времену „препуштен је самом себи, својој немоћи да се супротстави нељудским изазовима који га опсједају“ (Узелац, 2017: 72). У овом новом времену, човјек живи и може живјети

само ако се прилагођава његовим битним токовима. Информационо-комуникационе технологије су пресудно утицале на стварање тог новог времена (информатичко вријеме; дигитално вријеме), дигиталног друштва (информатичко друштво), па и дигиталног човјека (нет-генерације).

У дигиталном времену, млади људи се формирају у условима доминације дигиталних технологија (интернета), па их често означавамо као нет-генерације које чине „становници који не памте живот без интернета, лаптопа или паметног телефона“ (Matijević, 2017: 32). Нет-генерације све више животних и радних функција, па и образовних, остварују путем интернета који постаје „сајбер (електроника као основ) медијске технологије и интегрисања цијелог човјечанства“ (Gir, 2011: 15). И поред неоспорних вриједности нових информационих технологија и интернета, све више се нарушавају односи личности према другима и социјалном окружењу, што доводи до формирања човјека *киборга* (хибрид организма и машине) који, поред појавне (објективне), све више живи и у виртуелној стварности. А у тој стварности емоције човјека су усмјерене ка технологијама, али је проблем у томе што технологије нису у могућности да усмјеравају емоције према човјеку.

У виртуелној стварности дигитални човјек и своје образовне потребе и мотиве покушава задовољавати путем виртуелног образовања (маштање, имагинација, апстрактно мишљење, апстрактно стваралаштво). Дигитални свијет и дигитално образовање подразумијевају постојање и дигиталних институција, како би се обезбиједила синергија у новим облицима образовања (Тапавички Дуроњић и Вукојевић, 2013). Припадници нет-генерације имају значајну предност у односу на раније генерације јер они могу учити *било шта* (садржаји), *било када* (вријеме) и *било гдје* (мјесто). У таквим дигиталним околностима припадници нет-генерација у учењу „преферирају активности у којима могу истраживати, откривати, рјешавати проблеме, вјежбати, играти се, дјеловати“ (Matijević, 2017: 5). Све наведене активности припадају активном (суштинском) учењу, али и самоучењу, што доприноси креирању нових и узбудљивих образованих искустава (Ally, 2009). И поред тога, нет-генерације у процесима образовања и учења суочене су и са малим бројем ограничења. Они, „умјесто директне комуникације са љу-

дима, често комуницирају индиректно са машинама уз помоћ дигиталних технологија“ (Бранковић, 2013: 61). О дометима и ограничењима учења у виртелној, или помоћу виртуелне стварности, у педагогији не постоје усаглашена схватања, већ се она крећу од негирања учења у виртуелној стварности до учења помоћу или само помоћу виртуелне стварности. Учење које би имало извориште само у виртуелној стварности „удаљило би човјека од живота, природе и других људи (докидање социјалне компоненте васпитања)“ (Бранковић, 2019: 14). Тај проблем односа појавне и виртуелне стварности у процесу учења није лако рјешив на глобалном педагошком нивоу, јер је учење власништво сваког човјека који мора да је „способан да изгради свесну, критичку дистанцу спрам обмањујућег сиренског зова обиља информација“ (Узелац, 2017: 78), које обликују не само виртуелну већ и појавну стварност. У основи таквог схватања односа виртуелне и појавне стварности у активном учењу, налази се слобода онога који учи. То није она слобода коју филозофи одређују као „слобода по себи“, нити „слобода за себе“, већ је то (педагошки аспект) „слобода којом човјек потврђује своје постојање“ (Бранковић, 2016: 24). С тог аспекта, човјек слободно бира шта ће и у којој мјери учити из реалне и/или виртуелне стварности, да би „потврдио своје постојање“.

Закључни осврт

Педагошка наука у првим деценијама XXI вијека налази се пред новим далекосежним изазовима. Информационо-комуникационе технологије и глобализацијски токови детерминисали су нове потребе (цјеложивотно учење) и радикално измијенили позицију и карактер образовања. У том новом образовању и настави, под утицајем дигиталних технологија, учествује „цијели свијет“. У новом дигиталном времену, под утицајем интернета и других технологија, поред формалног (институционалног), све више се афирмише неформално и информално образовање. Доминантна педагошка парадигма (пасивно учење – предавачко-показивачка настава, настава усмјерена на садржаје) нашла се у немогућности да одговори новим изазовима (дигитално образовање,

дигитална настава, активно учење). Педагогија излазе из кризе осмишљава помоћу конституисања нове парадигме (парадигми) савременог образовања и наставе. Футуролошки посматрано, у овом вијеку ће неминовно доћи до замјене (научном револуцијом и/или еволуцијом) традиционалне новом педагошком парадигмом.

Активно учење, као битна конституента живота савременог човјека и свих (свјесних и несвјесних) педагошких процеса, уобличава се као нова педагошка парадигма. Изражено кроз његов највиши ниво (суштинско учење), активно учење може на примјеренији и квалитетнији начин замијенити традиционално учење и наставу. На теоријском плану, суштинско учење осмишљено је кроз израду нове таксономије (L. D. Fink), а односи са традиционалном парадигмом сагледавају се помоћу континуумских приказа. Своје теоријско утемељење активно учење проналази у конструктивизму (конструктивизам као теорија сазнања), а изворно значење садржава се у схватању да личност ствара значење властитом знању, стиче власништво над учењем, те врши рефлексiju својих стилова учења.

Активно учење, за разлику од традиционалних облика учења, омогућава нет-генерацијама да путем дигиталних технологија у појавној и виртуелној стварности учи шта хоће, кад хоће и гдје хоће. На такве изазове традиционална парадигма нема одговоре, па је замјена те парадигме парадигмом активног (суштинског) учења „револуцијом или еволуцијом“ историјска неминовност.

Литература

Ally, M. (2009). *Mobile learning: transforming the delivery of education and training*. Edmonton: AU Press.

Anderson, L. W., Krathwohl, D., R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Blooms Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: Allyn & Bacon.

Bognar L., Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Bonwell, C. C., Sutherland, T. E. (1996). The active learning continuum: Choosing activities to engage students in the classroom. *New Directions for Teaching and Learning*, Autumn (Fall) (67), 3–16.

Бранковић, Д. (2013). Информационо-комуникационе технологије, друштво знања и образовање. У: Д. Бранковић, М. Даниловић, С. Попов, (Ур.), *Технологија, информатика и образовање 7* (стр. 15–29). Бања Лука: Филозофски факултет, Београд: ИПИ,.

Бранковић, Д. (2019). Педагогија пред изазовима информацио-них технологија. *Наша школа, бр. 2*, 7–30.

Бранковић, Д. (2016). Стваралачка слобода – основни принцип еманципаторског васпитања. У: Н. Сузић и Д. Партало (Ур.), *Хуманистичко и еманципаторско васпитање*, (стр. 21–37). Бања Лука: Филозофски факултет.

Бранковић, Д. (2011). Теорија и модели искуственог учења. *Радови бр. 14*, Бања Лука: Филозофски факултет, 89–111.

Бранковић, Д. (2005). Холистичко схватање процеса формирања моралне личности. У: Р. Грандић (Ур.), *Савремене концепције, схватања и иновативни приступи у васпитно-образовном и наставном раду* (стр. 191–202). Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине

Van Hout-Wolters, B. (2000). Assessing Active Self-Directed Learning. In: R. J. Simons, J. Van der Linden, T. Duffy (Eds.), *New Learning* (pp. 83–99). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Watkins, C., Carnell, E., Lodge, C. (2007). *Effective Learning in Classrooms*. London: Sage.

Gir, Č. (2011). *Digitalna kultura*, Beograd: Clio.

Guba & Lincoln (1985). Competing paradigmas in Qualitative Research. in: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Drew, V., & Mackie, L. (2011). Extending the constructs of active learning: implications for teachers pedagogy and practice. *The Curriculum Journal*, 22 (4), 451–467.

Kane, L. (2004). Educators, learners and active learning methodologies. *International Journal of Lifelong Education*, 23 (3), 275–286.

Klafki, W. (1992). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne odgojne znanosti. U: Gudjons, H., Teske, R., Winkel, R. (ur.). *Didaktičke teorije* (str. 13–32). Zagreb: Educa.

Крстић, Д. (1996). *Психолошки речник*. Београд: Савремена администрација.

Kuhn, T. S. (1974). *Struktura naučnih revolucija*, Beograd: Nolit.

Kyriacou, C. (1997). *Effective Teaching in Schools: Theory and Practice*. UK: Nelson Thornes.

Лакатос, И. (1978). Историја науке и ње рационалне реконструкције. У: *Структура и развој науке*. Москва: Прогресс.

Matijević, M. (1999). Didaktika i obrazovna tehnologija. U: A. Mijatović (ur.), *Osnove savremene pedagogije* (str. 487–510). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Matijević, M. (2017). *Nastava i škola za net-generacije*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Milin, V. (2012). Povezanost koncepcije aktivnog učenja i savremenih shvatanja razgovora u nastavi. *Pedagogija* br. 67(1), 31–42.

Mušanović, M. (1998). Konstruktivistička paradigma kvalitete osnovnog obrazovanja. U: Rosić, V. (ur.). *Kvaliteta u odgoju i obrazovanju* (str. 84–96). Rijeka: Pedagoški fakultet.

Nikčević-Milković, A. (2004). „Aktivno učenje na visokoškolskoj razini“. *Život i škola*, 12(2), 47–54.

Palekčić, M. (2015a). Konstruktivizam – nova paradigma u pedagogiji? Na primjeru konstruktivističke didaktike. U: M. Palekčić (ur.), *Pedagogijska teorijska perspektiva: značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju* (251–268). Zagreb: Erudita.

Palekčić, M. (2015b). Prijelaz s poučavanja na učenje. Kritička refleksija na temelju vrijedonosnoga kvadrata na primjeru Menona. U: M. Palekčić (ur.), *Pedagogijska teorijska perspektiva: značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju* (287–310). Zagreb: Erudita.

Педагошки лексикон (1996). Београд: Завод за издавање уџбеника и наставна средства.

Pivac, J. (2009). *Izazovi školi*. Zagreb: Školska knjiga.

Popper, K. R. (1973). *Logika naučnog otkrića*, Beograd: Nolit.

Poper, K. R. (1978). Cilj nauke. U: N. Sesarić (Ur.), *Filozofija nauke* (253–265). Beograd: Nolit.

Попер, К. Р. (2002). *Претпоставке и побијања – раст научног сазнања*. Нови Сад: ИК Зорана Стојановића.

Pranjić, M. (2005). *Didaktika: povijest, osnove, profiliranje, postupak*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

Ristić, Ž. (2006). *O istraživanju, metodu i znanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.

Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja: možemo li naučiti učiti?* Jastrebarsko: Naklada Slap.

Stojaković, P. (2002). *Pedagoška psihologija I*. Banja Luka: Filozofski fakultet.

Тапавички Дуроњић, Т., Вукојевић, Б. (2013). *Информационо-комуникациони модели онлајн образовања: примијењени модули у отвореним универзитетима*. Бања Лука: Филозофски факултет.

Fink, L., D. (2013). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hegel, G. V. F. (1983). *Istorija filozofije, I-III*. Beograd: BIGZ.

Узелац, М. (2017). Време у власти дигиталне свести. у: *Годишњак за 2017, годину*. Београд: Српска академија образовања, 63–82.

ACTIVE LEARNING – A PARADIGM OF CONTEMPORARY
EDUCATION AND TEACHING

Drago Brankovic

Abstract

A new pedagogical paradigm(s) has not yet been theoretically conceived nor have contemporary educators reached consensus on its terminology or definition. There is a number of solutions offered in pedagogical publications, among which active learning as a new paradigm of contemporary education and teaching raises the highest interest. In this respect, active learning is understood as an opposite to passive learning, as a special learning theory, a teaching strategy, and a learning method. A number of authors regard active learning as essential form of learning, for which a new taxonomy (L. D. Fink) has been designed featuring six categories (fundamental knowledge, application, integration, human dimension, concern, learn how to learn). What concerns educators the most is the relationship between the traditional paradigm (passive learning, teaching based on lectures and presentations) and the new one (active learning). This relationship is presented (Bonwel and Sutherland) through continuum representations of common features of both paradigms (continuum of task complexity; continuum of teaching goals; continuum of class interaction; continuum of student's experience). At the heart of pedagogical perspectives (digital learning, Internet-generation) there is a replacement of the traditional paradigm with the new one, with either 'revolutionary' (T. Kuhn) or 'evolutionary' (K. Popper) approach.

Key words: *paradigm, active learning, essential learning, learning continua, Internet-generation*

АКТИВНО УЧЕНИЕ – ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Драго Бранкович

Резюме

Новая педагогическая парадигма/парадигмы пока теоретически не сформулирована и современные педагоги не согласны по поводу ее терминологического решения и определения понятий. В педагогической литературе существует много возможных решений, между которыми особый интерес вызывает активное учение как новая парадигма современного образования и обучения. Активное учение понимается и толкуется как противоположность пассивному учению и как особая теория учения, стратегия обучения и метод учения. Большинство авторов активному учению придает характер существенного учения, для которого создана новая таксономия (L. D. Fink) с шестью категориями (фундаментальное знание, применение, интеграция, человеческий фактор, забота, учиться учению). Для педагогической науки особенно значимы отношения между традиционной парадигмой (пассивное учение, преподавательское демонстративное обучение) и новой педагогической парадигмой (активное учение). Отношения между парадигмами отображаются (Bonwel i Sutherland) при помощи континуумских показов общих характеристик обеих парадигм (континуум сложности заданий; континуум целей обучения; континуум классного взаимодействия; континуум ученического опыта). В основе педагогических перспектив (цифровое учение, цифровое поколение) находится замена традиционной парадигмы на новую, на „революционный“ (Т. Кун) или „эволюционный“ (К. Попер) подход.

Ключевые слова: парадигма, активное учение, существенное учение, континуум учения, цифровое поколение.

