

Maja Maksimović, Tamara Nikolić Maksić¹
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

ISKUSTVENO UČENJE I OBRAZOVANJE ODRASLIH²

Apstrakt: Cilj rada je povezivanje iskustvenog učenja sa praksom obrazovanja odraslih, kroz njegovu primenu u obrazovnoj situaciji i objašnjavanje konteksta u kome se ono odvija. Prikazane su neke od ključnih karakteristika iskustvenog učenja, naročito shvatanja Karla Rodžersa, kao i specifičnost procesa sticanja znanja u kome se iskustvo javlja kao glavni izvor učenja. Poseban akcenat je stavljen na uslove u kojima se iskustveno učenje ostvaruje, ukazujući na značaj uloge facilitatora učenja u odnosu koji on ostvaruje sa osobom koja uči.

Ključne reči: iskustveno učenje, obrazovna situacija, učenikom usmereno učenje, uslovi za učenje.

Iskustvo, iako na prvi pogled lako razumljiv i u svakodnevnom govoru široko korišćen pojam, u naučnom smislu nije nimalo lak za definisanje. Bez obzira na njegovu „neuhvatljivost“ u smislu preciznog određivanja i razumevanja, nema autora koji se ne bi složio sa činjenicom da iskustvo igra ključnu ulogu u samom procesu učenja, a naročito kada se radi o učenju i obrazovanju odraslih. Štaviše, često se ističe da je učenje iz iskustva upravo ono što razdvaja pedagogiju i andragogiju (Knowles, Holton i Swanson, 1998). Odrasli imaju veći spektar iskustava nego deca, te u svakoj grupi odraslih koji uče oni sami predstavljaju najbogatiji resurs učenja (Lee, 2007). Kulić i Despotović (2004) navode da je afirmisanje fenomena iskustva u oblasti obrazovanja i nastave inicirano nastojanjem da se prevaziđe tradicionalni pristup učenju i ljudskom razvoju. Sama koncepcija iskustvenog učenja potiče iz različitih naučnih i

¹ Maja Maksimović je diplomirani andragog. Završila je master studije savetovanja na Univerzitetu u Notingemu u Velikoj Britaniji. Trenutno je zaposlena u konsalting agenciji kao saradnik u oblasti ljudskih resursa. Tamara Nikolić Maksić je diplomirani andragog. Završila je master studije iz oblasti međuljudskih odnosa na Univerzitetu u Notingemu u Velikoj Britaniji, a trenutno je redovan student postdiplomskih studija na grupi za andragogiju. Zaposlena je na Filozofskom fakultetu kao saradnik u nastavi na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju.

² Članak predstavlja rezultat rada na projektu Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu „Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija“ (br. 149015), čiju realizaciju podržava Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije (2006-2010).

teorijskih pravaca: Spirmanove teorije o intelektualnim sposobnostima, kognitivnih teorija Pjažea i Vigotskog, socijalne teorije učenja Levina, humanističke psihologije Maslova i Rodžersa, pedagoških shvatanja Djuija i Freirea, kao i shvatanja Lindemana o obrazovanju odraslih (Kulić i Despotović, 2004; Kolb, 1984).

Može se reći da je danas opšte prihvaćeno stanovište da iskustvo formira bazu ili osnovu učenja. Tako Rodžers (2002) navodi da je, od kada je Djui skicirao osnovne uslove koji se javljaju kao pretpostavka učenju iz iskustva, opšte shvatanje da iskustvo koje posedujemo vodi novom učenju. Putem kognitivnih mehanizama, novi materijal se interpretira kroz njegovo upoređivanje sa postojećim znanjem, na osnovu čega se stvaraju nove veze i asocijacije (Danes, Danes i Graham, 2006). Ipak, uprkos činjenici o postojanju neosporne veze između iskustva i učenja, ne može se reći da je svako učenje iskustveno. Ono što ga razlikuje od drugih koncepata i pristupa jeste stavljanje naglaska na iskustvo u toku samog procesa učenja. Iskustvo se u tom slučaju javlja upravo kao ključni izvor učenja.

Značenje iskustvenog učenja u praksi obrazovanja odraslih

Nije teško pretpostaviti da prethodno pomenuti pravci i različito poreklo termina iskustvenog učenja uslovljavaju i njegove različite interpretacije ili, kako navodi Rodžers (2002, str. 94) „za različite autore ovaj pojam ima različita značenja“. Analizirajući značenja iskustvenog učenja koja se javljaju u raspoloživoj literaturi, ovaj autor (Rogers, 2002) skicira sledeća:

1. učenje na osnovu aktuelnog iskustva (*learning from current experience*) – iskustvo (raskorak između prethodnog i aktuelnog iskustva) stvara potrebu za učenjem;
2. učenje putem aktivnosti (*learning by doing*) – aktivno uključivanje u kontekst ili situaciju u cilju što efektnijeg učenja;
3. korišćenje prethodnog iskustva (*using one's past experience*) kao izazov za aktuelno;
4. kreiranje situacije iskustva za one koji uče (*creating experiences for learners*) kako bi ovi mogli „iskusiti“ ono što uče;
5. učenje kroz kritičku refleksiju (*learning by reflecting critically*) na samo iskustvo.

Budući da je cilj ovog rada povezivanje iskustvenog učenja sa praksom obrazovanja odraslih, kroz njegovu primenu u obrazovnoj situaciji i

objašnjavanje konteksta u kome se ono odvija, nema potrebe ulaziti dublje u pojedina značenja i interpretacije iskustvenog učenja, niti se baviti opravdanošću njihovog razlikovanja. Ono što je bitno istaći jeste da, iako na prvi pogled deluje da se samo ovo četvrto značenje odnosi na obrazovnu situaciju (budući da se konkretno govori o kreiranju iskustva ili situacije iskustva za one koji uče), ipak se sva ova značenja mogu staviti u kontekst obrazovne situacije. Štaviše, upotreba jednog ne isključuje i ostala. Džarvis (Jarvis, 2004) pravi razliku između iskustvenog učenja kao koncepta i iskustvenog učenja kao metode ili tehnike učenja. Kada govori o iskustvenom učenju kao o metodi, odnosno tehnici učenja, shvata ga kao obezbeđivanje konkretnog iskustva u odnosu na ono što je naučeno na času ili u odnosu na ono što će studenti tek „iskusiti“ kada budu ušli u svet rada. Iako izgleda da se u kontekstu obrazovne situacije zaista radi o iskustvenom učenju kao o metodi ili tehnici, ono ne podrazumeva samo „obezbeđivanje iskustva,“ već i kreiranje takve situacije učenja u kojoj iskustvo predstavlja njegov osnovni izvor. Može se, u stvari, osmisliti ili kreirati takva obrazovna situacija u kojoj se uči onda kada novo iskustvo uslovi javljanje konkretne obrazovne potrebe, zatim, aktivno se angažujući na nekom iskustvu, učiti iz aktuelnog ili prizivajući prošla iskustva, kao i (kritički) preispitivati ih.

Dakle, bitna pretpostavka od koje se u ovom radu polazi jeste da iskustveno učenje u kontekstu obrazovne situacije karakteriše namera u smislu kreiranja ili dizajna (*intentionality of design*), što znači da učenje iz iskustva može biti planirano i realizovano (Andresen i dr, prema: Moon, 2004). Tako Hal i Hal (1988) određuju iskustveno učenje, u pokušaju njegovog objašnjavanja vezivanjem za konkretnu obrazovnu situaciju (*laboratory or workshop setting*), kao ono učenje kojim je učesnicima omogućeno da aktivno istražuju izbore (*explore choices*) koji su im na raspolaganju, a koji u tom procesu postaju očigledni. Taj proces opisuju Hal i Vuster na sledeći način: „U situaciji dizajniranoj od strane facilitatora čiji je cilj da modifikuje neku ideju, on nastoji da probudi kod njega celokupan repertoar koji on nosi sa sobom, pomogne mu da ga izrazi, dâ mu značenje, artikuliše ga, samostalno ili uz pomoć drugih, i da na kraju isproba i testira nove ideje. Nakon toga, facilitator učenja treba da pomogne da se nove ideje integrišu u sistem koji se čini (naj)poželjnijim, u trenutku kada su studenti u mogućnosti da biraju na osnovu raspona opcija koje su postale očigledne“ (Hall and Wooster, 1984, str. 20).

U ovakvom određenju veoma je bitno zapaziti da se iskustveno učenje razlikuje od učenja iz svakodnevnog iskustva. Iako svakodnevno iskustvo može predstavljati veoma dragocen izvor učenja, bez obzira o kom sadržaju

se radi, činjenica je da se ono često odvija na veoma niskom stepenu svesnosti. „Ukoliko postoji intencija da se kreira situacija izbora, onda nema sumnje da je prisustvo svesnosti u procesu učenja neophodno“ (Hall and Hall, 1988, str. 11). Ovo je u skladu i sa shvatanjem Džarvisa (Jarvis, 2004), koji u pomenutom određenju dalje objašnjava kako iskustva koje obezbeđuje edukator (*tutor*) jesu „veštačka“, ali samo u onoj meri u kojoj su kreirana u cilju podučavanja (*teaching purpose*) i u kojoj oni koji uče nisu izloženi aktuelnim uticajima svakodnevnih situacije.

Proces i karakteristike iskustvenog učenja

Jednom od najkoherentnijih koncepcija iskustvenog učenja smatra se Kolbovo shvatanje – on iskustveno učenje definiše kao proces kreiranja znanja kroz transformaciju iskustva (Kulić i Despotović, 2004). Ovaj autor opisuje ciklus učenja koji se sastoji od doživljavanja iskustva, refleksije, konceptualizacije i, na kraju (ili početku), akcije. U tom procesu važno je primetiti da iskustvo nije samo ono što nam se dešava, već i ono što mi činimo sa tim, odnosno da je ljudski razvoj moguć samo kroz delovanje i aktivnost u toku tog procesa (*ibid*). Sa stanovišta iskustvenog učenja, proces je podjednako važan ili čak možda važniji od samog sadržaja učenja. Tako je svako učenje ponovno učenje (*re-learning*) jer „...ni dve percepcije, ni dve misli, niti osećanja ili akcije nisu iste, budući da iskustvo posreduje između njih“ (Hall and Wooster, 1984, str. 34).

Iz tako shvaćenog procesa iskustvenog učenja proizilaze karakteristike koje se mogu preneti i na samu obrazovnu situaciju. Sam Kolb (Kolb, 1984, str. 23) ističe sledeće:

- prepoznavanje i aktivno korišćenje celokupnog životnog iskustva (*life experiences*) i iskustva učenja (*learning experiences*) onoga koji uči,
- kontinuirana refleksija u odnosu na ranija iskustva u cilju njihove transformacije u smislu dubljeg razumevanja,
- prisutnost celokupne ličnosti – kognitivnih, afektivnih i bihevioralnih elemenata.

Andresen i drugi (Moon, 2004), navodeći suštinske kriterijume iskustvenog učenja, ovim karakteristikama dodaju još tri:

- rezultat iskustvenog učenja je lično značenje i smisao za osobu koja uči,

- učenik je lično angažovan (*personally engaged*) u procesu učenja,
- učenje se odvija u atmosferi otvorenosti i poverenja prema učeniku, pri čemu facilitator podržava razvoj unutrašnjih potencijala.

Ukoliko se uzmu u obzir sve ove karakteristike iskustvenog učenja, može se zaključiti da u obrazovnoj situaciji zasnovanoj na kriterijumima iskustvenog učenja neminovno dolazi do promene u procesu formiranja znanja, čime se dalje menja i uloga nastavnika.

Kreacija znanja u iskustvenom učenju

Predstava izvedena iz empirijske filozofije, po kojoj je sadržaj sazdan od konstantnih i nepromenljivih elemenata misli, vodi tendenciji da se učenje definiše u smislu njegovih ishoda, odnosno kao akumulacija znanja i skladištenje navika i činjenica (Hall and Wooster, 1984). Međutim, kada se radi o iskustvenom učenju, ideje nisu fiksirane i nepromenljive – one se formiraju, ali i ponovo kreiraju (*recreate*) kroz davanje značenja iskustvu. Prema tome, znanje nije nezavisan entitet koji se stiče, već transformativni proces koji se kontinuirano odvija.

Cilj iskustvenog učenja, dakle, nije usvajanje znanja odozgo, odnosno prihvatanje činjenica *per se* – onih znanja, ideja, stavova i verovanja koji su za učenika često nepovezani sa stvarnim životom. Iskustveno učenje umanjuje autoritet apstraktnog znanja formiranog od strane određene osobe, a ipak odvojenog od njenog doživljenog iskustva koje je i iznedrilo samo znanje. Za razliku od tradicionalnog shvatanja, prema kojem znanje „visi u vazduhu“, odvojeno od osobe koja saznaje – znanje koje čak samo po sebi tvrdi da je moćnije od samog iskustva, koncepcija iskustvenog učenja se zasniva na ideji da znanje nije statično i da postoji *per se*, već nastaje putem iskustva i refleksijom doživljenog. Znanje na taj način uključuje svesnost o sebi i svetu, kao i sebi u svetu, i dovodi do punoće funkcionisanja ličnosti. Autoritet se pomera sa znanja na iskustvo, a odgovornost saznavanja i otkrivanja je u samoj osobi koja uči.

Rodžers (Rogers, 1985) je u svojoj knjizi *Kako postati ličnost* izneo svoje inspirativno viđenje uloge iskustva u saznavanju: „Iskustvo je, po meni, najviši autoritet. Ono predstavlja osnovu validnosti znanja. Niti tuđe, niti moje ideje nisu tako autoritativne kao moje iskustvo. Iznova se vraćam njemu kako bih bio bliži istini i procesu postajanja. Niti Biblija, niti proročanstva, niti Frojd, niti istraživanja, nijedna čovekova ili Božja otkrovenja ne mogu da zamene

moje iskustvo. Ipak, ono nije autoritet zato što je nepogrešivo. Ono je osnova autoriteta zato što je uvek dostupno proveriti. Na ovaj način greške je uvek moguće ispraviti“ (Rogers, 1985, str. 57).

Dakle, putem iskustvenog učenja, koje je u suprotnosti sa tradicionalnim načinom obrazovanja, dolazimo do prebacivanja fokusa sa odgovornosti nastavnika na samu odgovornost učenika, jer je on taj od čijeg iskustva i sposobnosti refleksije zavisi znanje. Takođe, smanjivanjem autoriteta objektivnog znanja, odnosno isticanjem značaja njegove subjektivnosti i dostupnosti, umanjuje se moć nastavnika i menja se njegova uloga. Nastavnik nije onaj koji poseduje apsolutno znanje i čija se uloga iscrpljuje u njegovom prenošenju, već neko koji će obezbediti „bezbedan“ (*safe*) prostor u kome će se osoba razvijati prema svojim potencijalima.

Učenje kao proces stremjenja ka sebi

Iskustveno učenje možemo posmatrati kao jedan od načina u postizanju osnovnog cilja učenja, postavljenog od strane humanista – da čovek treba da bude ono što može da bude (Maslow, 1962). Na taj način, koncepcija iskustvenog učenja sadrži u sebi Rodžersovu humanističku ideju da svaka jedinka poseduje potencijale i da su samo potrebni pogodni uslovi u kojima bi ih ostvarila (Rogers, 1985). Učenje je kao put koji beba prelazi kada uči da hoda, put koji je prirodan, nesputan i životan. Razvoj čoveka je pokrenut istom onom silom koja podstiče cveće da raste prema suncu, koja usmerava reke da prave sebi tok, sila koja podstiče čoveka da bude ono što jeste i funkcioniše u skladu sa time. Ipak, neće svaka biljka procvetati, niti će svaki čovek živeti autentično, razvijajući svoje potencijale. Ukoliko nema vodu, biljka će uvenuti. Ukoliko nema određene uslove, čovek neće ići putem sebi svojstvenog razvoja. Svako ljudsko biće poseduje prirodan potencijal za učenje, i pitanje je samo koji su to uslovi potrebni da bi došlo do razvoja.

Sam Kolb (Kolb, 1984) implicitno podrazumeva da je osoba koja uči do određenog nivoa samosvesna i sposobna da ostvari ciklus iskustvenog učenja i da samim tim ona prihvata odgovornost za sopstveni razvoj. Učenje iz iskustva podrazumeva da učenik ima poverenja u svoj doživljaj, odnosno da prihvata emocije i misli koje mu se javljaju. Ako proces učenja razumemo kao nešto što se dešava „iz unutra ka spolja“, a ne po tradicionalnoj koncepciji od spolja ka internalizaciji već postojećih znanja i veština, bitno je i da nastavnik, odnosno facilitator, izgradi odnos poverenja sa učenikom. Samo kroz takvu vezu učenik će biti slobodan da istraži i izrazi svoje ideje, stavove i emocije. Nastavnik ne

daje svoj sud o tome da li je određeno ponašanje dobro ili loše. On je pre svega prisutan za učenika, nudi mu sigurnu bazu iz koje učenik može da istražuje i rizikuje.

Koren ovakvog poimanja uloge nastavnika nalazimo kod Rodžersa (Rogers, 1957), koji pojašnjava tzv. „nužne uslove“ (*core conditions*) koji postoje u odnosu između terapeuta i klijenta i koji su srž konstruktivne promene. Shvatajući i proces učenja kao promenu, on je u svojoj knjizi *Freedom to learn* (Rogers, 1969) preveo nužne uslove koji se odnose na terapijski proces na proces učenja i odnos nastavnika, odnosno facilitatora i učenika. Ovakvo učenje naziva „usmereno na učenika“ (*student centred*).

- Istinitost. Prvi uslov je da nastavnik u odnosu sa učenicom bude autentičan, ono što zaista jeste. Ovo podrazumeva da je nastavnik pre svega ličnost, tj. osoba koja ostvaruje odnos sa drugom osobom – učenicom. Nastavnik ne stavlja masku sastavljenu od normi, pravila i očekivanja koja proizilaze iz njegove uloge. On je kongruentan, odnosno, svestan je svojih misli, uverenja i emocija, ponaša se u skladu sa njima i sposoban je da ih iskomunicira u meri u kojoj to doprinosi učenikovom razvoju. Biti stvarna ličnost, a ne osloniti se na spoljašnje određenje ponašanja, omogućava učeniku da i sam bude „stvaran“, da prihvata sebe i da ne odbacuje svoje iskustvo.
- Bezuslovno prihvatanje. Rodžers smatra da nastavnik, odnosno facilitator, mora iskreno da brine o učeniku na jedan neposesivan način (Rogers, 1969). On prihvata učenika kao ličnost za sebe, koja ima svoj način mišljenja, svoje emocije i svoje pravo da bude. Nastavnik veruje da je učenik u svojoj suštini vredan poverenja, a bezuslovno prihvatanje je izraz bazičnog verovanja u ljudske sposobnosti.
- Empatija. Sledeći element koji ostvaruje klimu za iskustveno učenje jeste sposobnost za empatično razumevanje. Kada nastavnik poseduje sposobnost da „iznutra“ razume učenikovu reakciju, kada poseduje svest o tome kako učenik doživljava proces obrazovanja i učenja, mogućnost ostvarivanja učenja koje ima značaj za samog učenika znatno je veća. Učenik treba da oseti da je shvaćen – ne procenjivan, niti da se o njemu donosi sud.

Samo u ovakvoj klimi dolazi do promene izazvane učenjem, jer u suprotnom, ako je neprihvaćen od strane nastavnika, učenik se trudi da se uklopi u tuđa očekivanja i time se ponovo udaljava od sebe. Postavljajući suvoparne standarde, koji su se odvojili od svog prvobitnog razloga i postoje u vakuumu da bi sami sebe zadovoljili, nastavnik onemogućava razvoj potencijala koje

učenik poseduje. Kreativnost je tako zanemarena jer je njen unutrašnji izvor blokiran. Zar je čovek onaj koji memoriše, strahuje i prilagođava se, a ne stvaralac? Sa druge strane, dozvola da se bude (Rogers, 1985) omogućava slobodu koja vodi samoaktualizaciji.

Uloga nastavnika u kontekstu iskustvenog učenja više nije prikladan pojam. Smislenije je pričati o odnosu sa učenikom. Dakle, smanjujući autoritet znanja kroz iskustveno učenje, a prvenstveno kroz menjanje cilja učenja, menja se odnos nastavnika i učenika. Učenik nije više objekat u koji treba sipati znanje i zatim izmeriti apsorpciju primljenog. Odnos prestaje da bude Ja – To i prelazi u Ja – Ti (Buber, 1952), pa se razvoj dešava kroz sâm susret.

Sušтина učenja usmerenog učenikom (*learner centered learning*)³ ipak nije u fokusiranosti isključivo na osobu koja uči. Učenikom usmereno učenje znači „biti sa osobom“, a ne „prema njoj“. Kroz zajedničko doživljavanje i davanje značenja određenom iskustvu, facilitator postaje drug u učenju, dajući iskustvu (putem refleksije i dijaloga) formu znanja, čime se smanjuje distinkcija između učenja i podučavanja. Iskustveno učenje postaje proces u kome su nastavnik i učenik promenjeni, angažujući se kao celovite ličnosti, a ne preko očekivanja i ponašanja koje im je propisano putem uloge. Biti celovito prisutan za učenika, kako emotivno, tako i intelektualno, znači da nastavnik ne samo što omogućava učenje, već dozvoljava da i sam bude promenjen u tom procesu (Yorks i Kasl, 2006).

Reference

- Buber, M. (1952). *I and Thou*. Edinburgh: T. & T. Clark.
- Daines, J., Daines, C. and Graham, B. (2006). *Adult Learning Adult Teaching*. Cardiff: Welsh Academic Press.
- Hall, E. and Wooster, A. (1984). *Human Relations in Educational Settings (Studyguide)*. Nottingham: University of Nottingham School of Education Publications Unit.
- Hall, E. and Hall, C. (1988). *Human Relations in Education*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning – Theory and Practice*. London: Routledge Falmer.
- Knowles, M., Holton, E. and Swanson, R. (1998). *The Adult Learner*. Woburn, MA: Butterworth Heinemann.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kulić, R. i Despotović, M. (2004). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.

³ Learner centered learning se prevodi i kao: učenje usmereno na učenika, usmeravano od strane učenika, vodeno od strane učenika i centrirano na učenika.

- Lee, A. (2007). How Can a Mentor Support Experiential Learning? *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(3), 333-340.
- Maslow, A. (1962). *Towards a Psychology of Being*. Princeton, NJ: D. van Nostrand.
- Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London: Routledge Falmer.
- Rogers, A. (2002). *Teaching Adults*. Berkshire: Open University Press.
- Rogers, C. (1992). The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(6), 827-832
- Rogers, C. (1985). *Kako postati ličnost*. Beograd: Nolit.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Yorks, L. and Kasl, E. (2006). I Know More Than I Can Say: A Taxonomy for Using Expressive Ways of Knowing to Foster Transformative Learning. *Journal of Transformative Education*, 4, 43-64.

Maja Maksimović, Tamara Nikolić Maksić⁴

Faculty of Philosophy, University of Belgrade

EXPERIENTIAL LEARNING AND ADULT EDUCATION

Abstract: *The aim of this paper is to relate experiential learning to adult education practice by exploring the use of experiential learning in educational setting and the context in which it takes place. Some of the key characteristics of experiential learning are described, underlining the specific process of knowledge creation in which experience represents the most important source of learning. The main emphasis is on the conditions in which such learning occurs and on the importance of a genuine relationship between facilitator and learner.*

Key words: *experiential learning, educational setting, learner-centered learning, conditions for learning.*

⁴ Tamara Nikolić Maksić has graduated in Andragogy. She has MA in Human Relations, University of Nottingham. She is a postgraduate student at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, where she also works as a teaching assistant.

Maja Maksimović has graduated in Andragogy. She has MA in Counseling Studies, University of Nottingham. She works in a consulting agency as Human Resource Manager.