

Učenje zalaganjem u zajednici - integracija visokoškolske nastave i zajednice u procesu obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana

BOJANA ČULUM*
JASMINKA LEDIĆ
 Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci
 Rijeka, Hrvatska

Pregledni rad
 UDK: 378.147 : 364.46
 doi: 10.3935/rsp.v17i1.897
 Priljeno: rujan 2009.

U radu se analizira veza između civilne misije sveučilišta, visokoškolske nastave (kao jedne od temeljnih akademskih djelatnosti) i obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana. Prikazuje se jedan od najaktualnijih modela iskustvenog učenja na sveučilištima, izvornog naziva service-learning. Riječ je o modelu koji počiva na integraciji kurikuluma i aktivnog angažmana studenata u zajednici s ciljem njihova boljeg razumijevanja sadržaja kolegija, zatim potreba i problema zajednice te poticanja njihova (daljnjeg) civilnog zalaganja. Ovom modelu međunarodna akademska zajednica sve češće pristupa kao mehanizmu koji uspješno doprinosi realizaciji određenih aspekata civilne misije sveučilišta. S ciljem doprinosa pojmovnoj analizi, razlažu se koncepti i pristupi definiranju te teorijska ishodišta. Otvarajući područje rasprave o izazovima integracije ovog modela u visokoškolsku nastavu na naša sveučilišta, nudi se i obrazlaže prijedlog nazivlja na hrvatskom jeziku – učenje zalaganjem u zajednici.

Ključne riječi: civilna misija sveučilišta, učenje zalaganjem u zajednici, visokoškolska nastava, aktivno građanstvo, društvena odgovornost.

UVOD: CIVILNO ZALAGANJE U VISOKOŠKOLSKOM OKRUŽENJU

Temeljno je polazište ovoga rada da visoko obrazovanje ima za jedan od svojih ciljeva poticanje zalaganja u zajednici i obrazovanje društveno odgovornih i ak-

tivnih građana. Civilna misija sveučilišta¹ zanemarena je u hrvatskom znanstvenom diskursu, jednako kao i poznavanje mehanizama koji doprinose njezinoj realizaciji. U uvodnom dijelu rada analiziraju se pojmovi civilnog zalaganja i kompetencija društveno odgovornih i aktivnih građana kako bi kasnije referiranje na model učenja

* Bojana Čulum, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci/Faculty of Arts and Sciences, University of Rijeka, Omladinska 14, 51 000 Rijeka, Hrvatska/Croatia, bculum@ffri.hr

¹ Civilna misija sveučilišta podrazumijeva napore akademske zajednice koji se odvijaju kroz istraživanje, nastavu, stručni rad i djelovanje u zajednici njezinih članova, a usmjereni su unapređenju kvalitete života u zajednici i obrazovanju aktivnih i društveno odgovornih građana (Ledić, 2007.).

zalaganjem u zajednici bilo preglednije, a očekivana uloga visokoškolske nastave u poticanju civilnog zalaganja studenata jasnija. U kontekstu ovoga rada (civilno) zalaganje studenata u zajednici odnosi se, prije svega, na (lokalnu) zajednicu u kojoj studenti žive i studiraju, no naglašava se i višedimenzionalno poimanje zajednice koje se odnosi na društvo u širem kontekstu.

Koopmann (2003.) u svojoj tezi ističe kako uspješnost stabilnog i održivog demokratskog društva ovisi o tome koliko je građana spremno prihvatiti ulogu aktivnog građanina u svojoj zajednici. I Šalaj (2005.) piše kako (politička) povijest i suvremeni kontekst uporno pokazuju da demokracija ne može živjeti bez demokrata jer demokratske institucije i instituti nisu dovoljni da bi demokracija u potpunosti zaživjela - mora postojati demokratska kultura koja je u stanju podržavati i održavati demokratski sustav. Mnogi se autori slažu kako je upravo civilno zalaganje građana ključno u održavanju demokracije, a aktivno građanstvo (obrazovni) ideal kojem valja težiti u suvremenom društvu (Ahier, Beck i Moore, 2003.; Gamson, 2001.; McLoughlin, 1995., 2000.; Faulks, 2000.; Heather, 1999.; Wilkins, 1999.; Griffith, 1998.). Pitanje odlika aktivnog građanina i koncepcija građanstva koje podupiru demokraciju oduvijek je žarište rasprave brojnih filozofa, politologa i povjesničara. Međutim, definiranje civilnog zalaganja i pretpostavljenih kompetencija aktivnog građanina predstavlja veliki, gotovo zastrašujući izazov (Jacoby, 2009.).

U širokom smislu riječi, civilno zalaganje odnosi se na sudjelovanje građana u životu zajednice u cilju općeg poboljšanja uvjeta života (Adler i Goggin, 2005.). Nešto opsežniju definiciju nudi i Koalicija za civilno zalaganje i vodstvo (*Coalition for Civic Engagement and Leadership*) prema kojoj je civilno zalaganje: »djelovanje temeljeno na osjećaju odgovornosti prema zajednici;

to uključuje široki raspon aktivnosti, od razvijanja osjećaja društvene odgovornosti do aktivnog doprinosa razvoju civilnoga društva i unapređenju javnoga dobra. Civilno zalaganje obuhvaća pojam i ideju globalnog građanstva i uzajmne ovisnosti. Putem civilnog zalaganja se pojedinci – kao građani svojih zajednica, države i svijeta – osnažuju kao nositelji pozitivne društvene promjene za bolju demokraciju«(Coalition for Civic Engagement and Leadership, 2005.). Pored definicije, koalicija navodi sljedeće aktivnosti i/ili karakteristike civilnog zalaganja: samoučenje i učenje od drugih u okruženju kako bi se razvila informirana perspektiva i stav o određenim društvenim pitanjima; poštivanje različitosti i tolerancija; obazrivo ponašanje, osobito u situacijama sukoba; preuzimanje aktivne uloge u političkim procesima; aktivno sudjelovanje u javnom životu i doprinos rješavanju problema u zajednici; članstvo u organizacijama civilnoga društva; preuzimanje vodećih uloga u organizacijama civilnoga društva; razvijanje empatije, etičnosti, vrijednosti i osjećaja društvene odgovornosti; promoviranje društvene jednakosti na lokalnoj i globalnoj razini.

Većina se autora, sveučilišnih nastavnika i praktičara slaže da je svrha civilnog zalaganja studenata obrazovati ih kako bi sutra bili odgovorni i aktivni građani, angažirani u svim segmentima svakodnevnog života. Detjen (2000., prema Reinhardt, 2008.) ukazuje na tri temeljne karakteristike kompetentnog i aktivnog građanina u demokratskom sustavu: prva se odnosi na njegovo razumijevanje smisla, ciljeva i načina funkcioniranja demokracije; kompetentan bi građanin zatim trebao dijeliti uvjerenja i vrijednosti demokracije poput slobode, solidarnosti, tolerancije i jednakosti prava; i u konačnici, ukoliko su ispunjena prethodna dva uvjeta, aktivno sudjelovati u procesima javnih rasprava te donošenju odluka. Aktivnan bi građanin trebao biti zainteresiran,

svjestan pripadnosti demokratskoj zajednici i odgovornosti prema istoj, uključivati se u rad zajednice u situacijama kada za to postoji potreba i zagovarati isto kod drugih. Kako bi bila održiva, ističe dalje i Bergan (2005.), demokratska kultura ovisi o dobro razvijenim sposobnostima građana, kao što su: sposobnost analiziranja, jasnog predstavljanja problema, prepoznavanja alternativnih mogućnosti, sagledavanja problema iz više kutova, sposobnost izlaženja iz okvira vlastitih stajališta, sposobnost rješavanja pa čak i preveniranja sukoba, debatanja, ali i donošenja zaključaka te primjenjivanja istih u praksi, a možda čak i sposobnost »čitanja između redaka«.

Profesionalna znanja i vještine koje studenti stežu tijekom visokoškolskog obrazovanja svakako su važna, kako za njih osobno, tako i za razvoj društva, ali mnogi upozoravaju, ne i dovoljna. Od njih se još zahtijeva (barem bi trebalo) i određeni sklop vrijednosti, motivacija te predanost zajednici i unapređenju uvjeta života (Jacoby, 2009.). U raznovrsnom demokratskom društvu, u kojem zajednice više nisu monokulturalne (i u kojima ljudi ne dijele jednake društvene i kulturalne karakteristike), već multikulturalne sa značajnim razlikama između pripadnika tih zajednica, obrazovanje za aktivno građanstvo, ističe Checkoway (2001.), postaje sve složenije. Kako bi se demokracija u budućnosti uspješno održala, nastavlja dalje: »studente se mora pripremiti i obrazovati tako da razumiju svoj identitet i identitete ostalih, uspješno komuniciraju s ljudima koji su različiti od njih i grade mostove između kulturalnih razlika na prijelazu u još raznovrsnije društvo.« (Checkoway, 2001.:127).

Razvoj znanja i vještina za aktivno građanstvo i poticanje civilnog zalaganja trebao bi biti neupitan zadatak odgojno-obrazovnih ustanova, pri čemu je poseban naglasak na sveučilištima s obzirom da obrazuju građane koji već sutra zauzimaju značajne pozicije u svijetu rada i u zajednici². U namjeri da pruže obrazovanje koje će studentima osigurati potreban transfer znanja i vještina, sveučilišta bi trebala napraviti obrat i u fokus nastavnog procesa, umjesto poučavanja, staviti proces učenja. Naime, među temeljnim sveučilišnim djelatnostima (istraživanje, nastava i djelovanje u zajednici) upravo je nastavna aktivnost dominantno usmjerena na studente. Logično je onda i očekivati da se kroz ovaj segment sveučilišni nastavnici najviše mogu posvetiti obrazovanju moralnih, društveno odgovornih i aktivnih građana, na što, barem deklarativno, upućuje misija većine zapadnoeuropskih sveučilišta (Kezar, 2002., prema Einfeld i Collins, 2008.). Altman (1996.) snažno zagovara ideju kako visoko obrazovanje treba napraviti korak dalje od onoga što on zove temeljnim obrazovanjem (sadržaj znanstvenih disciplina) i profesionalnim znanjem (praktične vještine) te uključiti u nastavne programe stjecanje znanja i vještina koje mogu voditi društvenoj odgovornosti. Kako društvo postaje sve složenije, potreba da se sa studentima gradi obrazovno okruženje koje će im pomoći shvatiti društvene probleme postaje jednako važno, ako ne i važnije, od obrazovanja uspješnih stručnjaka. Neki autori tako ističu kako je iznimno važno studentima stalno pružati mogućnosti aktivnog angažmana u zajednici zato jer je visoko obrazovanje danas, više nego ikada, pred izazovom obrazovanja predvodnika

² Zanimljivo je ovdje istaknuti da čak i autori koji vjeruju da je primarna svrha visokoga obrazovanja pripremiti studente za svijet rada (Cole i Thompson, 2002.; Evers i sur., 1998.; Martin i sur., 2000.; Peddle, 2000.) ističu kako studentima danas nedostaju odgovarajuće vještine potrebne za suočavanje sa svakodnevnim izazovima koji ih očekuju izvan učionica, na poslu i u društvu uopće, te kako su najpotrebnije vještine, čini se, najmanje zastupljene u formalnom obrazovanju (Evers i sur., 1998.).

sutrašnjice te povezivanja tih budućih predvodnika sa svijetom današnjice (Hollander i sur., 2001.).

UČENJE ZALAGANJEM U ZAJEDNICI – PRIJEDLOG I ARGUMENTACIJA NAZIVLJA MODELA

Na sveučilištima koja streme razvoju jače integracije (i institucionalizacije) temeljnih sveučilišnih djelatnosti sa zajednicom u kojoj djeluju, posljednjih se tridesetak godina sustavno razvija i promovira model učenja koji potiče civilno zalaganje studenata. Porast broja sveučilišta i sveučilišnih nastavnika koji su odlučili transformirati svoje tradicionalne nastavne aktivnosti i ozbiljno se posvetiti razvoju nastavnih programa koji se temelje na ovom modelu učenja, ukazuje na sve veću popularnost modela. Jednako tako, sve veći korpus istraživačkih studija, specijaliziranih znanstvenih časopisa i publikacija koje analiziraju njegove učinke te konferencija i stručnih seminara govori o vrijednostima koje ovaj model ima za studente, sveučilišne nastavnike, zajednicu i samo sveučilište.

Model o kojem govorimo razvijen je u Sjedinjenim Američkim Državama i poznat pod nazivom *service-learning* (u posljednje

vrijeme sve više se koristi termin *academic service-learning*). Sam pojam *service-learning* stvoren je još 1967. godine, za što su zaslužni Robert Sigmon i William Ramsey, predstavnici odbora Southern Regional Education Board (Sigmon, 1990.; Southern Regional Education Board, 1973.). Narednih su godina zagovaratelji modela uložili trud u razvoj Principa dobre prakse združivanja učenja i zalaganja u zajednici (*Principles of Good Practice in Combining Service and Learning*) te stvaranja definicije oko koje bi se sve zainteresirane strane mogle složiti. Tako je središnja rečenica preambule *Primjera dobre prakse združivanja učenja i djelovanja u zajednici* (Honnet i Poulen, 1989.:1) isticala kako zalaganje u zajednici, objedinjeno s učenjem, daje dodatnu vrijednost za oboje i transformira ih. Sljedeći val razvoja modela predstavljali su The National and Community Service Act (NCSA) iz 1990. godine i Clintonov NCSA koji je američki kongres odobrio 1993. godine. Ovi su dokumenti bili jak impuls raspravama o građanskoj odgovornosti američke mladeži te odgovornosti obrazovnih institucija prema zajednici i poticali su sveučilišta na razvoj mogućnosti bodovnog kreditiranja studenata koji sudjeluju u programima u zajednici i pomažu u rješavanju problema lokalne zajednice³.

³ U travnju 1997. godine, uz predsjednika Clintona, takozvanom *President Clinton's Summit for America's Future*, održanom u Philadelphiji, prisustvovali su i general Colin Powell, Nancy Regan, George Bush i Jimmy Carter. Cilj ovog događaja bila je promocija njihove verzije volonterstva kojoj su se, redom, protivili nastavnici, učenici i roditelji. *The Summit on America's Future* predstavljao je pokušaj ohrabivanja obrazovnih ustanova, odnosno učenika i studenata za sudjelovanje u programima organiziranim i financiranim pod okriljem senatora Edwarda Kennedyja (konkretnije donesenog NCSA), prema kojem mogu očekivati novčane naknade i stipendije u zamjenu za njihovo volontiranje na projektima odobrenima od vlade koji su trebali zadovoljiti potrebe zajednice (*community service*). Rezultat spomenutog *Summita* bio je susret korporacija i organizacija civilnoga društva koje se bave promocijom volonterstva, a s kontroverznom ponudom obratili su se, u prvom redu, studentima: u zamjenu za jednogodišnju pauzu na fakultetima, tijekom koje bi se posvetili volonterskim aktivnostima u svojim rodnim gradovima, mogu očekivati stipendiju u iznosu od 7 500\$ i dodatnih 4 700\$ za obrazovne svrhe. Ubrzo je uslijedio i pojačani pritisak za uvođenje obveznog volontiranja kroz sve stupnjeve obrazovnog sustava. Unatoč brojnim protivnicima, kampanjama, televizijskim emisijama, pa čak i suđenjima, Clintonov je pokret krenuo velikom brzinom i ubrzo su sve države, na nekoj razini obrazovnog sustava (uglavnom u srednjim školama), provodile aktivnosti obveznog volontiranja (*community service*). Za svoje volonterske aktivnosti učenici/studenti dobivali su bodove, a broj sati koji se morao pokloniti zajednici kretao se od 40 do 100, što je bio uvjet za maturu odnosno diplomu. Glavna karakteristika ovog tipa rada u zajednici jest

U hrvatskoj se literaturi rijetko pisalo o ovom modelu iskustvenog učenja, tako da ne postoji konsenzus oko prijevoda termina. Primjerice, Udruga za građansko obrazovanje i društveni razvoj DIM iz Zagreba objavila je 2006. godine priručnik za sveučilišne nastavnike o primjeni *service-learning* modela u nastavi, nazvan *Akademski service-learning*. Ovim se područjem aktivno bavi i Mikelić Preradović (2009.) koja rabi termin društveno korisno učenje.⁴ Prvome je, očigledno, problem zadržavanje izvornog naziva, dok se neprikladnost termina *društveno korisno učenje* (u kontekstu ovog modela) može ogledati u zanemarivanju važnih elemenata ovog modela učenja. Osim što temelji odabira ovog jezičnog rješenja (prijevoda) nisu objašnjeni, iz perspektive samog modela puno je važnije što i dalje ostaje nepoznanica gdje se i na koji način odvija proces učenja.

Upravo s ciljem doprinosa pojmovnoj analizi, autorice predlažu da se u našem

znanstvenom diskursu koristi termin *učenje zalaganjem u zajednici*⁵. Argumentacija za predloženi prijevod temelji se na: (I) analizi ciljeva, karakteristika i ishoda ovog modela te (II) korelaciji s terminom i konceptom *civilnog zalaganja*⁶ koji se ovim modelom sustavno potiče.

Ovaj je model učenja organiziran tako da potiče svrhovito i aktivno sudjelovanje studenata (u projektima osmišljenima u suradnji s predstavnicima organizacija i ustanova) u lokalnoj zajednici. Osim što potiče usvajanje ishoda učenja vezanih uz sadržaj kolegija, model utječe i na razvoj znanja i vještina studenata za bolje razumijevanje potreba i problema zajednice te njihovo aktivnije civilno zalaganje u zajednici u kojoj žive i u kojoj će sutra profesionalno djelovati. Srž modela leži upravo u učenju koje se stječe iskustvom i aktivnošću studenata, odnosno njihovim zalaganjem u zajednici. Termin *civilno zalaganje*⁷, u literaturi engleskog govornog područja, predstavlja široko korišteni ter-

nepostojanje veze između volonterskih aktivnosti i kurikuluma, zbog čega je ovaj koncept i bio često na udaru kritike. Osim argumenta vezanog uz samu nastavu, ovom se konceptu snažno zamjerao oksimoron obveznog volontiranja kojim se, temeljno načelo volontiranja, a to je njegova dobrovoljnost, uopće ne uvažava. Slijedom ovih kritika razvijen je model *service-learning* koji je težio združivanju ciljeva nastavnog programa i samih volonterskih aktivnosti u zajednici.

⁴ Isti termin koriste i članovi *Junior Faculty Development Program* (JFDP) o čemu se raspravljalo na konferenciji JFDP Regional Conference: »*Teaching methods and Techniques at the Universities in South Eastern Europe*« održanoj u Zagrebu od 12. do 15. ožujka 2009. godine.

⁵ U svakom slučaju, hrvatskom je kontekstu ove teme potrebno dati više pažnje nego što će se to učiniti u ovom radu i autorice pripremaju rad koji će dominantno biti posvećen iskustvima iz Hrvatske te potencijalima i izazovima uvođenja ovog modela u akademske kurikule naših sveučilišta.

⁶ Kod analize pojma zalaganja, autorice se, između ostaloga, vode i objašnjenjem koje su pružili Raill, S., College, M., Hollander, E. (2006.) u djelu *How Campuses Can Create Engaged Citizens: The Student View*. Prema spomenutim autorima, zalaganje je više od volontiranja, iako i ono može biti zalaganje. Ono je više i od samog glasanja, premda i ono spada pod zalaganje. Zalaganje je kombinacija glasa, akcije i povratne informacije. Zalaganje postoji samo tada kada pojedinci prepoznaju vlastitu odgovornost, ne samo prema sebi i svojim obiteljima, već i prema zajednici, bilo lokalnoj, nacionalnoj ili globalnoj. Ponašanjem mogu ispunjavati ove odgovornosti prema zajednici i time doprinosti boljitku zajednice. Tim aktivnostima poboljšava se razumijevanje i shvaćanje ovisnosti o zajednici.

⁷ Uz termin civilno zalaganje, u našoj se akademskoj zajednici koristi i termin *civilna zauzetost* (Bežovan, Zrinščak, Vušec, 2005.). Dok *zauzetost*, prema Šonje (2000.), označava stanje onoga koji je zauzet, a zauzeti se znači založiti se, potruditi se da što uspije i zauzeti se za koga i/ili za što, autorice smatraju da termin *zalaganje* ipak bolje određuje aktivnost koja se nastoji opisati konceptom *civic engagement*, a osobito modelom učenja koji je predmet ovoga rada. Tako *zalagati se*, prema istom autoru, znači truditi se, nastojati da se potakne neka djelatnost odnosno ostvari neko povoljno stanje.

min *civic engagement* koji se, u najširem smislu riječi, odnosi na sudjelovanje građana u životu zajednice u cilju općeg poboljšanja uvjeta života (Adler, Goggin, 2005.). Uloga civilnog zalaganja građana u zajednici nužna je za održavanje demokracije, no recentna istraživanja sustavno ukazuju na pouzdane empirijske pokazatelje o stanju niske razine participacije građana s jedne, a porastu razine političke apatije i alienacije s druge strane te pokazateljima rasta nepovjerenja u političke institucije i strukture (Šalaj, 2002.). Pretpostavka aktivnog sudjelovanja građana, koje će biti usmjereno na pozitivne promjene i unapređenje uvjeta života u zajednici, svakako su posebna znanja, vještine i vrijednosti koje treba usvajati i vježbati, prvo u obrazovnom procesu, a zatim i u zajednici. Ovdje predstavljeni model iskustvenog učenja svakako je jedan od prepoznatih modela koji pokazuje pozitivne rezultate u procesu stjecanja potrebnih znanja i vještina. Smatramo stoga kako bi sam naziv već trebao otkrivati o kakvom se konceptu učenja radi i da predloženi termin *učenje zalaganjem u zajednici* jasno predstavlja ovaj model - proces učenja koji se temelji na iskustvu zalaganja u zajednici od kojeg zajednica već ima ili može imati koristi.

UČENJE ZALAGANJEM U ZAJEDNICI – IDEJE, KONCEPTI I PRISTUPI DEFINIRANJU

Još je tridesetih godina prošlog stoljeća John Dewey upozoravao da klasični pristupi poučavanju ne vode dubinskom razumijevanju te da teorijska i apstraktna znanja učenici doživljavaju kao besmislena i beskorisna, lako ih zaboravljaju i nisu ih u stanju povezati s mogućnošću primjene u

realnom životu. Dewey je smatrao kako studenti trebaju biti aktivni sudionici, izrazito uključeni u proces učenja. Vjerovao je kako trebaju učiti putem iskustva i kako bi dobro osmišljene (nastavne) aktivnosti mogle biti poriv studentima za uključivanje u zajednicu i snažnije civilno zalaganje (Dewey, 1938., prema Madsen i Turnull, 2005.). Tvrdio je kako je kolateralno učenje, u obliku formiranja trajnijih stavova, te mogućnosti argumentirane rasprave o istima, često vrlo važnije od lekcije iz gramatike, zemljopisa ili povijesti što se smatra »pravim« učenjem, s obzirom da su ti stavovi ono što studenti nose sa sobom u budućnost i novi život. Naglašavao je kako je mogućnost učenja putem vlastitoga iskustva dragocjen dar.

Možda nije slučajno kako se danas najrašireniji model iskustvenog učenja zalaganjem u zajednici (*service-learning*) razvio upravo u Sjedinjenim Američkim Državama.⁸ Učenje zalaganjem u zajednici danas se već čvrsto ukorijenilo na američkim sveučilištima, a rasprava mnogih autora, uglavnom predstavnika društvenih znanosti, ukazuje na raznolikost stajališta. Neki autori nisu uopće spremni ozbiljno raspravljati o modelu zbog manjake pojmovne analize i teorijskog okvira (Markus, Howard i King, 1993.); neki nude oštre kritike i doživljavaju model kao svojevrсно patroniziranje obrazovne elite (Ginwright i Cammarota, 2002.); neki kritiziraju status obveznog volontiranja (koji je sastavni dio modela) i nude alternativne opcije; neki upozoravaju na ideološko usmjerenje modela, a velika grupa autora ovaj model pak smatra jednim od najkvalitetnijih modela iskustvenog učenja i alatom koji sveučilišnim nastavnicima omogućuje

⁸ Prvi se tragovi ove inicijative pronalaze u šezdesetim godinama prošloga stoljeća kada je politički aktivizam mladih (studenata) bio snažan kulturni iskorak. U to su vrijeme studenti počeli zahtijevati jaču spregu između svojih građanskih obveza i obrazovnih iskustava. Svoj vrhunac inicijativa doživljava kasnih osamdesetih godina osnivanjem Campus Compacta, organizacije koju su predstavljali rektori sveučilišta spremni na promociju i razvoj programa djelovanja za zajednicu na svojim kampusima (Zieren i Stoddard, 2004.). Danas Campus Compact broji preko 1 200 sveučilišta među svojim članstvom, s više od 6 milijuna uključenih studenata.

uključivanje društvene odgovornosti studenata u ishode učenja (Michael, 2005.).

Rasprava oko opisa i definiranja odnosa učenja i zalaganja u zajednici traje već više od trideset godina (Kendall, 1990.), ali bogata literatura danas ipak ne nudi jasnu, preciznu i jezgrovitu definiciju pojma *service-learning*. Radi se o konceptu koji je višeznačan i na kojeg se u literaturi referira kao na poseban pristup poučavanju koji povezuje teorije i koncepte znanstvenih disciplina s aktualnim, realnim problemima u zajednici i društvu u širem smislu; zatim kao nastavnu metodu koja potiče aktivno učenje kod studenata; kao model iskustvenog učenja; kao pedagoški pristup koji integrira program studija i zalaganje u zajednici; kao proces praktične i direktne primjene postojećih resursa obrazovnih institucija u zajednici s ciljem odgovaranja na prepoznate potrebe zajednice pri čemu studenti uče iz vlastitog iskustva; kao pokret za društvene promjene. Kendall (1990.) ističe kako je analizom literature početkom devedesetih godina ustanovio čak 147 različitih pojmova i definicija koje se odnose na učenje zalaganjem u zajednici.

Unatoč navedenom, potrebno je napraviti pregled postojećih definicija i opisa kako bi se ovaj model razumio u svoj njegovoj biti i dodatno pružila argumentacija za prijedlog naziva na hrvatskom jeziku. Bringle i Hatcher (1996.) ponudili su jednu od cjelovitijih i najčešće citiranih definicija prema kojoj je učenje zalaganjem u zajednici: »višedimenzionalno obrazovno iskustvo u kojem studenti aktivno sudjeluju u kvalitetno osmišljenoj i organiziranoj aktivnosti u zajednici koja odgovara na prepoznate potrebe te zajednice, a zatim analiziraju svoju aktivnost na način koji im omogućuje dublje razumijevanje sadržaja kolegija, uvažavanje doprinosa (znanstvene) discipline te snažniji osjećaj vlastite društvene odgovornosti«. Jacoby (1996.) nudi također jednu od široko prihvaćenih definicija učenja zalaganjem u zajednici

koja učinkovito sintetizira veliki dio literature. Ona navodi kako je učenje zalaganjem u zajednici »oblik iskustvenog učenja putem kojega se studenti uključuju u aktivnosti koje se bave potrebama građana i zajednice, a koje su ciljano organizirane i strukturirane kako bi se promicalo i razvijalo njihovo učenje i osobni razvoj.« Savez za *service-learning* u obrazovnoj reformi (The Alliance for Service-Learning in Education Reform, 1993.) ističe kako je »učenje zalaganjem u zajednici model putem kojega studenti uče i razvijaju se kroz aktivno sudjelovanje u pomno promišljenim, planiranim i organiziranim aktivnostima koje odgovaraju na potrebe zajednice, koordinirane su od obje strane – i sveučilišta i partnerske organizacije/ustanove u zajednici, integrirane su u akademski kurikulum, omogućuju vrijeme za promišljanje, raspravu i pisanje o iskustvima stečenima tijekom sudjelovanja, pružaju studentima prilike za primjenu novostečenih znanja i vještina u realnim životnim situacijama u vlastitim zajednicama; unapređuju ono što se uči na nastavi šireći prostor učenja i na zajednicu; promiču i potiču daljnji razvoj osjećaja društvene odgovornosti pojedinca i brige za druge«. Model učenja zalaganjem u zajednici naglašava učenje rješavanjem problema i kritičko promišljanje, stavlja kurikularne koncepte u kontekst stvarnih životnih situacija i problema zajednice i tako osnažuje studente zahtijevajući od njih analizu, evaluaciju i sintezu teorijskih koncepata kroz praktično rješavanje problema (Alliance, 1993.:71). Još jednu često citiranu definiciju nudi Zlotkowski (1995.) prema kojem je učenje zalaganjem u zajednici »pristup koji studentima pomaže razviti osjećaj povezanosti sa zajednicom, potiče njihovu aktivnost i civilno zalaganje u zajednici, utječe na promjenu njihovih stavova, navika i ponašanja te jača kod studenata suosjećanje za probleme građana u zajednici«. On dalje ističe kako su studenti više angažirani i vode brigu o vlastitom obra-

zovanju te se pripremaju za ulogu aktivnih članova u zajednici predanih cjeloživotnom učenju i pozitivnim promjenama.

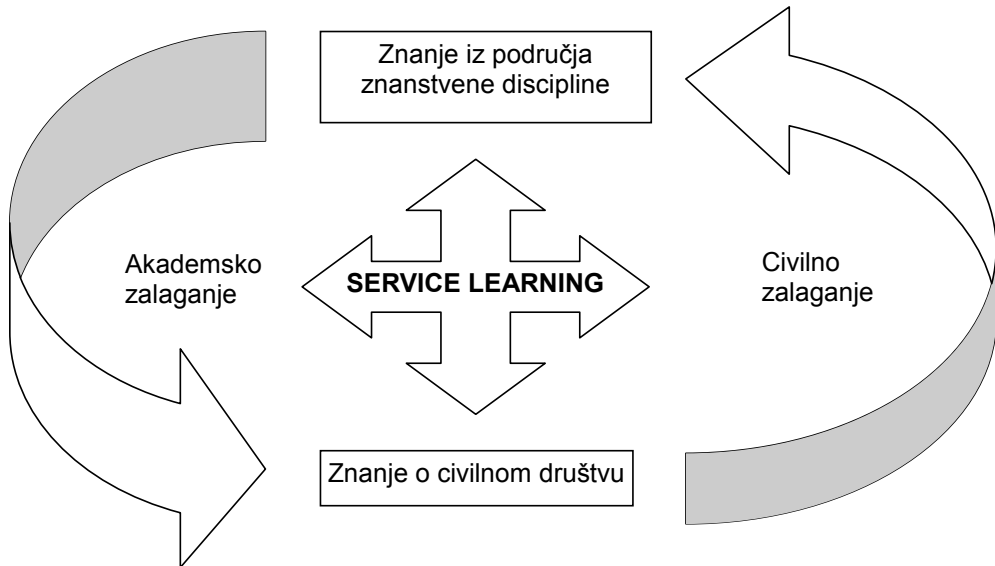
Kako bi pružili bolje razumijevanje modela učenja zalaganjem u zajednici, grupa stručnjaka s Oklahoma sveučilišta razvila je konceptualni model za njegovo definiranje. Model prikazuje ovisnost učenja zalaganjem u zajednici o četiri faktora - znanju iz područja znanstvene discipline, zalaganju u akademskom radu, znanju o civilnom društvu te civilnom zalaganju. Prema ovom konceptualnom modelu, da bi student posjedovao znanje iz područja discipline, mora se baviti akademskim radom koji ga usmjerava i vodi k znanju o civilnom društvu⁹. Jednako tako, da bi zaista posjedovao znanje o civilnom društvu,

učenik mora imati iskustva civilnog zalaganja u zajednici. Na taj način stječe nova i dublja znanja iz područja discipline. Ovo je ciklički model u svojoj prirodi tako da student kontinuirano, kroz svoja iskustva i iskustveno učenje, stvara nova znanja i vještine.

Unatoč svojoj brojnosti, naočigled i raznolikosti, današnje definicije modela učenja zalaganjem u zajednici u različitim disciplinama, jednako naglašavaju tri komponente, kao svojevrsni trijumvirat samog modela: učenje studenata, zalaganje u zajednici te suradnički odnos studenata i (članova) zajednice. Harkavy (2004.) posebno ističe važnost jednakog tretmana ovih triju ishoda naglašavajući kako je cijeli proces potrebno izgrađivati na obostrano zadovoljstvo i

Slika 1.

Konceptualni model učenja zalaganjem u zajednici



Izvor: The University of Oklahoma (2006).

⁹ U literaturi, odnosno opisu modela, nije ponuđeno detaljnije objašnjenje naizgled sasvim logične veze između znanja iz pojedine discipline i civilnoga društva. Autori su se kod analize modela zaustavili na ovoj razini koncepta tako da ostaje prostora za raspravu na koji način predanost studenta akademskom radu te posebnim znanjima i vještinama iz područja discipline vodi k znanju o civilnom društvu. Ipak, učestala pozivanja u literaturi na ovaj konceptualni model daju mu svojevrsni legitimitet, a ujedno i razlog odabira za predstavljanje u ovom radu.

poštivanje. Pokušajmo rasvijetliti kontekst u kojima se ističu ove komponente.

Što jest, a što nije učenje zalaganjem u zajednici?

Učenje zalaganjem u zajednici, kao model iskustvenog učenja koji se intenzivno koristi u visokoškolskoj nastavi, podrazumijeva posebnu suradničku vezu između zajednice i sveučilišta u kojoj obje strane drže do sadržajne povezanosti kurikulu (konkretnije kolegija) i aktivnosti zalaganja, zatim koja će znanja i vještine studenti steći zalaganjem u zajednici i konačno, na koje će potrebe i probleme

u zajednici (pokušati) ponuditi rješenja. Upravo je zato važno jasno učiti razliku između učenja zalaganjem u zajednici i još dviju aktivnosti koje imaju zajedničku osnovu u modelu iskustvenog učenja studenata – praktičan rad studenata (aktivnosti koje streme profesionalnom razvoju studenata - primjerice, terenski rad i istraživanje, održavanje studentskih prezentacija i predavanja) i volontiranje studenata¹⁰. Razliku između ovih triju praktičnih studentskih aktivnosti pokušat ćemo učiniti jednostavnijom kroz tabelarni prikaz navedenih aktivnosti te njihove usmjerenosti, ishoda učenja i odnosa koji se kroz određenu aktivnost razvija sa zajednicom.

Tablica 1.

Razlike triju praktičnih studentskih aktivnosti u kontekstu usmjerenosti, ishoda učenja i odnosa sa zajednicom

| Vrsta aktivnosti iskustvenog učenja | Usmjerenost, ishodi učenja i odnos sa zajednicom |
|------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Praktični rad u nastavi – profesionalni razvoj | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Student je primatelj/korisnik ▪ Profesionalni razvoj studenta je primaran ▪ Naglasak je na stjecanju novih znanja i vještina ▪ Ishodi učenja unaprijed su definirani nastavnim programom ▪ Kontekst zajednice je zanemaren |
| Volontiranje | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Zajednica je primatelj/korisnik ▪ Briga za zajednicu je primarna ▪ Naglasak je na (raznovrsnim) aktivnostima u zajednici ▪ Ishodi učenja nisu povezani s nastavnim programom ▪ Kontekst učenja je sekundaran |
| Učenje zalaganjem u zajednici | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recipročan suradnički odnos na relaciji student-zajednica ▪ Profesionalni i osobni razvoj studenta i briga za zajednicu jednako su važni ▪ Potrebe/problemi zajednice i adekvatna rješenja istih jednako su važna ▪ Ravnoteža između ciljeva kolegija i ishoda djelovanja u zajednici (volontiranja) ▪ Uravnoteženost konteksta nastavnog programa, zajednice i učenja studenata |

¹⁰ Kako bi ovu razliku učinili još jasnijom te naglasili povezanost djelovanja u zajednici s kurikulumom, a posebice s ciljevima kolegija, mnogi autori u međunarodnoj akademskoj zajednici preferiraju koristiti termin *academic service-learning*.

Kod obveznih praktičnih aktivnosti naglasak je na profesionalnom razvoju studenata pa su u fokusu nova znanja i vještine prethodno definirane kroz očekivane ishode učenja određenog nastavnog programa pri čemu je jasno da su studenti korisnici. Kod učenja zalaganjem u zajednici uloga studenata determinirana je potrebama zajednice u kojoj studenti djeluju, a ne unaprijed definiranim zadacima te ishodima učenja nastavnika i obrazovne institucije. Njihovo aktivno sudjelovanje tako transformira teoriju u praksu šireći granice učenja iz učionica odnosno predavaonica u jezgru zajednice. Tradicionalna nastava predavačkog tipa tada se zamjenjuje nastavnim programom koji se temelji na iskustvu stečenom u zajednici, zalaganju i aktivnostima usmjerenima prema potrebama zajednice, a studenti su aktivni sudionici u svakom dijelu provedbe, izloženi pitanjima, problemima i izazovima zajednice (Galvan Carlan i Rubin, 2005.). U takvoj situaciji izravne pozitivne učinke aktivnosti osjećaju i studenti i primatelji (suradnici u zajednici), koji su ovaj put u ulozi korisnika. Ovo je značajna razlika i autori ističu kako ju je važno često naglašavati (Williams, King i Koob, 2002.). Naime, praktični, terenski rad uvijek prioritizira učenje specifičnih (visokospecijaliziranih) znanja i vještina spram višestruke koristi koje studenti imaju od zalaganja u zajednici (Bringle i Hatcher, 1996.). Nadalje, važno je jasno razlikovati i aktivnosti volontiranja od učenja zalaganjem u zajednici. Kod volontiranja je primarni naglasak na akciji, djelovanju u zajednici i pomaganju, a ne na procesu učenja iz navedenog iskustva.

Ukratko, studenti koji volontiraju i/ili sudjeluju u terenskoj nastavi i inim praktičnim zadacima, stječu naravno određena znanja i vještine koje crpe iz iskustva djelovanja u zajednici, ali nisu dio modela učenja zalaganjem u zajednici upravo zbog različitog stupnja važnosti koji se pridaje učenju, odnosno zalaganju studenata u zajednici. Iako studenti tijekom učenja zalaganjem u zajednici i volontiraju, valja naglasiti kako je volontiranje u ovom kontekstu aktivnost kroz koju studenti uče i sastavni je dio savladavanja gradiva kojim se bavi kolegij - u takvoj je situaciji cilj težiti uravnoteženosti između ciljeva kolegija i ishoda volontiranja. Razliku između učenja zalaganjem u zajednici, volontiranja i praktične (terenske) nastave važno je isticati jer to onda omogućuje jasnije definiranje, konceptualizaciju i operacionalizaciju ishoda koji će biti jednako orijentirani prema studentima i zajednici (Lemieux i Allen, 2007.) što je temelj učenja zalaganjem u zajednici.

Model učenja zalaganjem u zajednici intencionalno integrira nastavni program i studentsko zalaganje u zajednici koje može biti direktno i indirektno. Kada su direktno uključeni u aktivnosti u zajednici, studenti imaju *face to face* kontakte s različitim klijentima i korisnicima usluga određenog programa/projekta organizacije/ustanove s kojom surađuju¹¹. S druge strane, ukoliko sudjeluju u indirektnim aktivnostima, pokušavaju utjecati na institucionalno okruženje i infrastrukturu u zajednici u kojoj ti isti korisnici odnosno građani žive i djeluju¹².

¹¹ U tom bi slučaju studenti matematike ili financija mogli, primjerice, surađivati s centrom za socijalnu skrb i pružiti svoju stručnu podršku u planiranju financija obiteljima niskog socioekonomskog statusa. U nekoj bi drugoj varijanti studenti građevine mogli surađivati s prihvatilištem za žene i djecu žrtve obiteljskog nasilja i raditi na prostornom planiranju i adaptaciji prihvatilišta.

¹² U ovom bi slučaju studenti građevine, koji su prije direktno surađivali s prihvatilištem, ovaj put radili na analizi okruženja, zakonskih akata, postojećih prostornih rješenja, politici gradskih vlasti prema davanju prostora u najam, možda i osmislili kampanju za lobiranje gradskih vlasti za besplatno korištenje javnih prostora u ove svrhe i sl.

Primjeri takvih aktivnosti uključuju aktivnosti evaluacije projekata/programa, lobiranje i zagovaranje, rad na analizi javnih politika, rad na procjeni potreba zajednice.¹³ Nastavni programi koji se temelje na učenju zalaganjem u zajednici u SAD-u se uglavnom provode u partnerstvu s organizacijama i ustanovama u zajednici koje djeluju u polju socijalne skrbi, a studenti najčešće imaju direktne kontakte s građanima (korisnicima) koji spadaju u marginaliziranu i ranjivu grupu građana (Lemieux i Allen, 2007.).

TEORIJSKA ISHODIŠTA MODELA UČENJA ZALAGANJEM U ZAJEDNICI

Kao relativno nov socijalni i obrazovni fenomen, model učenja zalaganjem u zajednici pati od nedostatka dobro artikuliranog konceptualnog okvira (Giles i Eyler, 1994.) što neki autori oštro kritiziraju i stoga model smatraju vrlo neozbiljnim u razvojnom kontekstu u kojem se nalazi (Markus, Howard i King, 1993.). Pored navedenoga, s obzirom da se radi o modelu iskustvenog učenja (što će se u daljnjem dijelu rada jasnije argumentirati), neki autori s pravom postavljaju pitanje radi li se ovdje možda i o novom društvenom pokretu (Moore, 1988.). Upravo najoštrij kritičari ističu kako je važno, a za sam model učenja zalaganjem u zajednici i poželjno, razvijati jasan teorijski okvir i kao bazu znanja i kao smjernice za pedagošku praksu. Naime, tijekom posljednjeg desetljeća bilježi se izniman porast istraživanja i istraživačkih radova fokusiranih na model učenja zalaganjem u zajednici pa je čvrst teorijski okvir prije svega potreban kako bi se razvile odnosno redefinirale

preporuke za daljnja istraživanja (Eyler i Giles, 1993., 1999.; Moore, 1993.). Ukoliko se želi širiti znanje o modelu učenja zalaganjem u zajednici i njegovim implikacijama, potreban je sustavan način generiranja i organiziranja novih spoznaja.

U procesu stvaranja solidne teorijske podloge za model učenja zalaganjem u zajednici, John Dewey se nebrojeno puta našao u ulozi oca ovog modela. Mnogi su autori u njegovom obrazovnom pragmatizmu pronašli korijene i primjer teorije i prakse modela učenja zalaganjem u zajednici (Jacoby, 1996.; Giles i Eyler, 1994.; Saltmarsh, 1996.; Hatcher, 1997.). Dewey je ličnost kojoj je teško u ovom kontekstu odoljeti s obzirom da njegova filozofija pragmatizma spaja znanje s iskustvom, njegova progresivna politička vizija stvara čvrste veze između pojedinca i društva, njegova obrazovna teorija, usmjerena na one koji uče, vješto kombinira djelovanje i kritičko promišljanje o djelovanju, a njegov opus kroz sve ove elemente dodatno naglašava zajednicu i demokraciju. Dewey vjeruje kako obrazovne institucije trebaju omogućiti studentima prilike za aktivno sudjelovanje, stjecanje novih ideja, koncepata i teorija i njihovo provjeravanje u različitim društvenim uvjetima. Za njega je to značilo razvoj kurikuluma orijentiranog na stvaranje problemskih situacija i učenje rješavanjem problema. Ne iznenađuje stoga što model učenja zalaganjem u zajednici predstavlja potencijal upravo za takve aktivne, suradničke i iskustvene prilike, osobito zato što Deweyjevo stvaranje različitih društvenih uvjeta ovaj model pomiče korak naprijed i uključuje studente u stvarne situacije kao scene za oboje - i aktivno zalaganje

¹³ Važno je istaknuti kako na sveučilištima u Hrvatskoj postoje inicijative i sveučilišni nastavnici koji u okviru svojih kolegija promiču vrijednosti zalaganja studenata i doprinosa zajednici kroz različite forme, primjerice poticanjem volontriranja u organizacijama/ustanovama, analizama javnih politika ili pak provedbom evaluacijskih istraživačkih projekata. Više informacija o inicijativama s kojima su autorice do sada upoznate moguće je dobiti u: Ćulum, 2007.

i učenje. Gledajući iz njegove perspektive, snažni suradnički projekti koji se razvijaju između sveučilišta (sveučilišnih nastavnika) i organizacija iz zajednice, stavljaju studente u idealnu poziciju za učenje – iskustvena situacija koja zahtijeva hvatanje u koštac s nesigurnošću koju pruža društveno okruženje, ali koja, vođena jasnom svrhom, odgovara na potrebe i probleme u zajednici. Upravo zato što se njegov rad suvereno proteže kroz nekoliko disciplina i naglašava sve navedene dimenzije, on predstavlja jaki akademski autoritet i daje kredibilitet modelu učenja zalaganjem u zajednici. Čini se prikladnim ovaj dio zaključiti njegovom izjavom kako je pravi put pripreme učenika za sudjelovanje u društvenom životu upravo aktivan angažman tijekom obrazovanja (Dewey, 1964., prema Deans, 1999.).

Ipak, fokusiranost na Deweyja ne bi smjela zasjeniti i druge uzore. Jedan od njih svakako je i Paolo Freire. Njegova kritička pedagogija i poznati model popularnog obrazovanja snažno su utjecali na teoretičare i praktičare obrazovanja kasnog 20. stoljeća. Neki autori čak govore kako Freire ima jedini primat na zvanje oca ovog modela učenja (Strand i sur., 2003.). Freire je zagovarao obrazovanje kao snažan politički alat koji treba doprinosti društvenim promjenama na lokalnoj i globalnoj razini, argumentirajući kako poučavanje i učenje koje građanima omogućuje podizanje svijesti i njihovo dublje razumijevanje društvenih uvjeta u kojima žive i djeluju, može doprinijeti transformacijama u društvu. Pozivanje na Feira često uključuje i opis njegovog načina rada koji je težio osnaživanju zajednice, a članove zajednice tretirao s dubokim poštovanjem (Cone i Harris, 1996.). I Dewey i Freire veliki su humanisti koji su na obrazovni proces gledali kao na značajan spoj zalaganja i kritičkog promišljanja, teorije i prakse, pojedinca i društva u dijalektičkoj vezi koja je osobna i preobražajna kako na kognitivnoj tako i

na i socijalnoj razini. Obojica su obrazovanje doživljavali kao ključni mehanizam poticanja kritičkog promišljanja i aktivnog građanstva (Deans, 1999.).

Teorijski okvir sazidan oko Deweyja i Freira primamljiv je zbog osjećaja reda i stabilnosti koji može pružiti u razumijevanju modela učenja zalaganjem u zajednici. Preklapaju se u nekoliko točaka temeljnih za ovaj model pa tako obojica u središte svojih teza stavljaju iskustvo, u snažnu vezu dovode aktivno zalaganje, refleksiju (i kritičko promišljanje) i učenje, naglašavaju dijalog i suradnju, a povezuje ih i trajna nada da se društvene promjene mogu postići kroz obrazovanje povezano sa zalaganjem u zajednici. Ipak, valja se suzdržati od impulsa da se teorijski okvir učenja zalaganjem u zajednici gradi u ovako uskom području. Pa opet, čini se kako svaki daljnji teorijski pomak svoje ishodište pronalazi upravo u Deweyjevom obrazovnom pragmatizmu. Jedno od takvih ključnih teorijskih ishodišta ovog modela iskustvenog učenja svakako je socijalni konstruktivizam. Konstruktivizam ističe kako je u procesu učenja važno prethodno znanje onoga tko uči te da nova znanja učenici stječu kao rezultat suradnje s drugima u otvorenim dijalozima. Lebow (1993.) opisuje konstruktiviste kao one koji teže rješavanju stvarnih problema. Barak (2009.) opisuje konstruktivizam kao eliminaciju klasičnog kurikulumu te implementaciju učenja putem rješavanja problema i promociju aktivnog učenja i osobnog angažmana u procesu učenja. U konstruktivističkom diskursu aktivnosti učenja odlikuje aktivan stav osobe koja uči i njezina uključenost u ono što se uči, istraživačke aktivnosti, rješavanje problema i suradnju s drugima (Mušanović, 2000.).

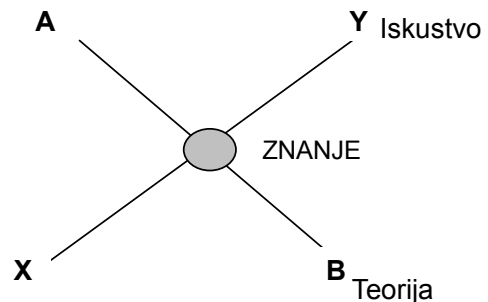
S obzirom da se ovdje radi o modelu iskustvenog učenja, važno je svakako istaknuti i Davida Kolba, najsuvremenijeg istraživača u ovom području i njegov

ciklički model iskustvenog učenja (Kolb, 1984.) koji usmjerava razvoj učenja (odraslih) već više od dvadeset godina, a temelji se također na Deweyjevom modelu. Dewey je, naime, postavio temelje procesa iskustvenog učenja koji uključuju šest koraka: (I) otkrivanje problema, (II) formuliranje pitanja/problema koji treba biti riješen, (III) prikupljanje informacija temeljem kojih se predlaže potencijalno rješenje, (IV) postavljanje hipoteza, (V) testiranje hipoteza i (VI) stvaranje zaključaka. Kolbov model iskustvenog učenja sastoji se od četiri elementa: (I) konkretnog iskustva, (II) opažanja i refleksije, (III) formiranja apstraktnih koncepata i (IV) testiranja apstraktnih koncepata u novim situacijama. Ova četiri elementa ujedno predstavljaju i faze ciklusa iskustvenog učenja. Scales i sur. (2006.) dodaju kako iskustveno učenje implicira sljedeće: konkretna iskustva pomažu studentima bolje razumijeti određene koncepte kada mogu promišljati o iskustvima koja su imali i aktivno eksperimentirati sa znanjima i konceptima koje uče. Iskustveno učenje pruža dublje razumijevanje, obradu i transformaciju informacija te stoga i snažniji utjecaj na sam proces učenja za razliku od nekih drugih modela aktivnoga učenja. Spomenuta grupa autora ističe i kako model učenja zalaganjem u zajednici integrira koncepte naučene na nastavi sa stvarnim, autentičnim problemima u zajednici i društvu. Kolb ističe kako je iskustveno učenje proces u kojem se znanje stvara transformacijom iskustva i vjeruje se kako je upravo Kolb pomogao sveučilišnim nastavnicima koji potiču učenje zalaganjem u zajednici, razviti svijest o važnosti refleksije i kritičkog promišljanja u procesu povezivanja konkretnih studentskih iskustava s apstraktnim konceptima i teorijama.

Zanimljiv prostor za razumijevanje svrhe učenja zalaganjem u zajednici, gdje je zadatak nastavnika promicati ideje, teorije i koncepte znanstvene discipline (kolegija) putem spajanja teorijskih po-

stavki akademskog svijeta s jedinstvenim praktičnim iskustvom studenata u zajednici, nudi i suvremeniji model Davida Lewisa (1990., slika 2.). Lewis spominje dvije ravnine – jedna predstavlja intelekt i teorijske okvire (označena s AB), a druga osobna promišljanja i iskustvo studenata (označena s XY). Na presjeku ove dvije ravnine, prema njegovoj se definiciji, događa novo znanje, razumijevanje i usvajanje novih koncepata. Tradicionalni, akademski svijet nalazi se na vanjskom rubu intelektualne ravnine. Praktično iskustvo u zajednici (koje nije vođeno kao u modelu učenja zalaganjem u zajednici), obično se nalazi na vanjskom rubu iskustvene ravnine. Zadatak je sveučilišnih nastavnika, a k tome i svrha učenja zalaganjem u zajednici, pomaknuti studente što je bliže moguće presjeku ovih dviju ravnina. Zadatak je to koji zahtijeva pažljivo planiranje i još pažljivije uvođenje studenata u zadatak i upute, pozornost usmjerenu na prirodu iskustva koje studente očekuje u zajednici te kontinuirano vođenje intelektualnih i osobnih refleksija studenta dok oni pokušavaju stvoriti smisao svojeg iskustva i zadatka u zajednici. Uloga sveučilišnih nastavnika nije samo voditi studente k ostvarivanju složenijih ishoda učenja i viših razina razumijevanja teorijskih koncepata, već im pomoći na putu razvoja i internalizacije skupa vrijednosti.

Slika 2.
Lewisov model znanja: Znanje = presjek teorije i iskustva



Grupa autora, primarno posvećena razvoju teorijskog okvira, ukazuje na potrebu propitivanja postojećih teorijskih uporišta i svojevrsnu evoluciju modela učenja zalaganjem u zajednici (Gyles i Eyler, 1994.; Con i Harris, 1996.; Deans, 1999.; Waggener, 2006.). Naime, modeli koji od studenata očekuju odlazak u zajednicu i učenje kroz to kratkoročno (volontersko) iskustvo predstavljaju potencijalnu opasnost za sam model jer, kako ističu Cone i Harris (1996.) jednostavno iskustiti novi svijet ne znači nužno naučiti nove koncepte i razumjeti ih. Ovo dvoje autora predlaže stoga novi model - Model povratne vrijednosti (*A Lens Model for Service-Learning Educators*, Cone i Harris, 1996.) koji bi trebao premostiti uobičajen jaz između teorije i prakse, odnosno očekivanih ishoda akademskog kurikulumu i rezultata koji se postižu zalaganjem u zajednici. Model koji zadržava oboje, i individualnu, psihološku prirodu i interpersonalni, društveno-kulturni kontekst prikazuje razvoj i dobivenu vrijednost učenja zalaganjem u zajednici kroz šest faza (slika 3.)

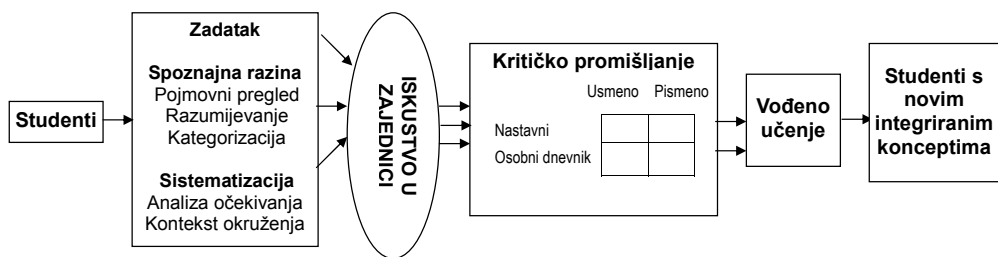
Ovaj model tako prepoznaje učenje zalaganjem u zajednici kao iskustveno učenje koje ima duboke i dalekosežne efekte na intelektualni i osobni razvoj studenta.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Prikaz osnovnih karakteristika učenja zalaganjem u zajednici upućuje nas na model učenja koji se temelji na pedagoškom pristupu integracije sadržaja znanstvene discipline, odnosno nastavnog programa i zalaganja u zajednici s ciljem poticanja studentskog kritičkog promišljanja, refleksije i kreativnog pristupa rješavanju konkretnih problema u zajednici. Ovako postavljen, model učenja zalaganjem u zajednici omogućuje intelektualno i društveno angažiranje studenata te studente čini društveno odgovornijim građanima (Wolff i Tinney, 2006.).

Iako se korijeni modela i najšira primjena pronalaze na sveučilištima u Sjedinjenim Američkim Državama, njegova se popularnost zadnjih petnaest godina povezuje s porastom interesa sveučilišta za jačanjem

Slika 3.
Model povratne vrijednosti¹⁴



¹⁴ Izvorni naziv modela koji nude autori je *A Lens Model for Service-Learning Educators*. Nakon iscrpne analize modela iskustvenog učenja zalaganjem u zajednici autorice su se odlučile na hrvatskom jeziku predložiti novi termin – model povratne vrijednosti, radije nego izvorni naziv modela doslovno prevesti u model leća. Naime, rezultati istraživanja sustavno pokazuju kako korist od ove nastavne metode imaju svi uključeni akteri – studenti, sveučilišni nastavnici, predstavnici zajednice, sama zajednica i u konačnici sveučilište pa autorice smatraju kako u kontekstu društvenih znanosti predloženi termin povratne vrijednosti jasnije objašnjava dodatne vrijednosti koje od ovog modela učenja imaju svi uključeni.

veze sa zajednicom u kojoj djeluju kako bi se zajednički posvetili rješavanju problema s kojima se zajednica odnosno njezini građani suočavaju. Neki autori (Edgerton, 1995.) tako smatraju kako je upravo integracija ovog modela u visokoškolsku nastavu odgovor sveučilišta na učestale javne kritike i poziv sveučilištima za unapređenje kvalitete poučavanja i učenja kako bi postalo više angažirano u rješavanju mnogih društvenih problema.

Kako se na hrvatskim sveučilištima posljednje vrijeme javljaju inicijative kojima se potiču raznovrsni modeli studentskog zalaganja u zajednici, ovim radom i predloženim terminom *učenje zalaganjem u zajednici*, želimo otvoriti prostor za daljnje rasprave jer vjerujemo kako će se o izazovima integracije ovog modela učenja na našim sveučilištima tek pisati.

LITERATURA

- Adler, R. P., & Goggin, J. (2005). What do we mean by «Civic engagement»? *Journal of Transformative Education*, 3(3), 236-253. doi:10.1177/1541344605276792
- Ahier, J., Beck, J., & Moore, R. (2003). *Graduate citizens? Issues of citizenship and higher education*. London: Routledge Falmer.
- Alliance for service-learning in education reform (1993). Standards of quality for school-based service-learning. *Equity & Excellence in Education*, 26(2), 71-73.
- Altman, I. A. (1996). Higher education and psychology in the millennium. *American Psychologist*, 51(4), 371-378. doi:10.1037/0003-066X.51.4.371
- Barak, R. (2009). Challenges to the constructivist view: The empirical support for direct instruction. In S. Tobias & T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist instruction - Success or failure?* Oxon: Routledge.
- Bergan, S. (2005). Higher education as a „public good and public responsibility“: What does it mean? In L. Weber & S. Bergan (Eds.), *The public responsibility for higher education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Bežovan, G., Zrinščak, S., & Vugec, M. (2005). *Civilno društvo u procesu stjecanja povjerenja u Hrvatskoj i izgradnje partnerstva s državom i drugim dionicima*. Zagreb: CERANEO - Centar za razvoj neprofitnih organizacija, CIVICUS - Svjetski savez za građansku participaciju.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-240. doi:10.2307/2943981
- Checkoway, B. (2001). Renewing the civic mission of the American research university. *Journal of Higher Education*, 72(2), 125-147. doi:10.2307/2649319
- Cole, L., & Thompson, G. (2002). Satisfaction of agribusiness employers with college graduates they have hired. *NACTA Journal*, 46(1), 34-39.
- Cone, D., & Harris, S. (1996). Service learning practice: Developing a theoretical framework. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3, 31-43.
- Ćulum, B. (2007). Hrvatska sveučilišta u promociji volonterstva – primjeri koje treba slijediti. U J. Ledić (ur.), *Volontiranje je cool: Društveno odgovorno sveučilište – poticatelj kulture volontiranja*. Rijeka: Zaklada Sveučilišta u Rijeci.
- Deans, T. (1999). Service learning in two keys: Paulo Freire's critical pedagogy in relation to John Dewey pragmatism. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 6, 15-29.
- Edgerton, R. (1995). Crossing boundaries: Pathways to productive learning and community renewal. *AAHE Bulletin*, 48(1), 7-10.
- Einfeld, A., & Collins, D. (2008). Relationships between service-learning, social justice, multicultural competence and civic engagement. *Journal of College Student Development*, 49(2), 95-109. doi:10.1353/csd.2008.0017
- Evers, F. T., Rush, J. C., & Berdrow, I. (1998). *The bases of competence. Skills for lifelong learning and employability*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Eyler, J. S., & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Faulks, K. (2000). *Citizenship*. London: Routledge Falmer.
- Galvan Carlan, V., & Rubin, R. (2005). *Service, learning, and social justice*. Dostupno na: http://findarticles.com/p/articles/mi_hb3325/is_ai_n29182844
- Gamson, Z. (2001). Higher education and rebuilding civic life. *Change*, 29(1), 10-13. doi:10.1080/00091389709603108

- Giles, D. E., Jr., & Eyler, J. (1994). The theoretical roots of service learning in John Dewey: Toward a theory of service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 77-85.
- Ginwright, S., & Cammarota, J. (2002). New terrain in youth development: The promise of a social justice approach. *Social Justice*, 29(4), 82-95.
- Griffith, R. (1998). *Educational citizenship and independent learning*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Harkavy, I. (2004). The role of universities in advancing citizenship and social justice in the 21st Century. *Education, citizenship and social justice*, 1(1), 5-37. doi:10.1177/1746197906060711
- Hatcher, J. A. (1997). The moral dimensions of John Dewey's philosophy: Implications for undergraduate education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 22-29.
- Heater, D. (1999). *What is Citizenship?*. Cambridge: Polity Press.
- Honnet, E. P., & Poulen, S. J. (1989). *Principles of good practice for combining service and learning, a Wingspread special report*. Racine, WI: The Johnson Foundation.
- Hollander, E. L., Saltmarsh, J., & Zlotkowski, E. (2001). Indicators of engagement. In M. E. Kenny, L. A. K. Simon, K. Kiley-Brabeck, & R. Lerner (Eds.), *Learning to serve: Promoting civil society through service learning*, (pp. 31-49). Massachusetts: Springer.
- Jacoby, B. (1996). Service-learning in today's higher education. In B. Jacoby et al. (Eds.), *Service-learning in higher education: Concepts and practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jacoby, B. (2009). *Civic engagement in higher education: Concepts and practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kendall, J. C. (1990). Combining service and learning: An introduction. In J. C. Kendall (Ed.), *Combining service and learning: A resource book for community and public service* (Vol. 1). Raleigh: National Society for Internships and Experiential Education.
- Kezar, A. (2002). Assessing community service learning: Are we identifying the right outcomes?. *About Campus*, 7(2), 14-20.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning, experiences as the source of learning and development*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Koopmann, K. F. (2003). *Reclaiming citizens as acting subjects*. Dostupno na: http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-2/civic-learning_koopmann.htm
- Lebow, D. (1993). Constructivist values for instructional systems design: Five principles toward a new mindset. *Educational Technology Research and Development*, 41(3), 4-16. doi:10.1007/BF02297354
- Ledić, J. (2007). U potrazi za civilnom misijom hrvatskih sveučilišta. U V. Previšić, N. N. Šoljan, & N. Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (Sv. 1)(str. 123-134). Zagreb: Hrvatsko pedagoškijsko društvo.
- Lemieux, C. M., & Allen, P. D. (2007). *Service learning in social work education: the state of knowledge, pedagogical practicalities, and practice conundrums*. Dostupno na http://findarticles.com/p/articles/mi_hb3060/is_2_43/ai_n29358386
- Lewis, D. (1990). What experience teaches. In W. G. Lycan (Ed.), *Mind and cognition* (pp. 499-518). Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Madsen, S. R., & Turnull, O. (2005). *Teaching citizenship through service-learning*. Dostupno na http://findarticles.com/p/articles/mi_hb3325/is_/ai_n29182804
- Markus, G., Howard, J., & King, D. (1993). Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(4), 410-419. doi: 10.3102/01623737015004410
- Martin, A. J., Milne-Home, J., Barrett, J., Spalding, E. & Jones, G. (2000). Graduate satisfaction with university and perceived employment preparation. *Journal of Education and Work*, 13(2), 199-213. doi:10.1080/713676986
- McLaughlin, M. (1995). *Employability skills profile: What are employers looking for?* ERIC Digest. Dostupno na <http://www.ericdigests.org/1997-2/skills.htm>
- Michael, R. L. (2005). *Service-learning improves college performance*. Dostupno na http://findarticles.com/p/articles/mi_hb3325/is_/ai_n29182826. pristupljeno 14.01.2009.
- Mikić Preradović, N. (2009). *Učenjem do društva znanja*. Zagreb: Zavod za informacijske studije, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Moore, D. T. (1988). Is experiential education a profession? *Experiential Education*, 13(5), 11-13.
- Moore, D. T. (1993). A research agenda. *Experiential Education*, 18(1), 12-22.
- Mušanović, M. (2000). Konstruktivistička teorija i obrazovni proces. U *Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja* (str. 28-

- 35). Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Mariboru.
- Peddle, M. T. (2000). Frustration at the factory: Employer perceptions of workforce deficiencies and training trends. *Journal of Regional Analysis and Policy*, 30(1), 23-40.
- Raill, S., College, M., & Hollander, E. (2006). *How campuses can create engaged citizens: The student view*. Boston: Campus Compact.
- Reinhardt, S. (2007). Civic education - The case of (East-) Germany. *Journal of Social Science Education*, 8(2), 67-72.
- Saltmarsh, J. (1996). Education for critical citizenship: John Dewey's contribution to the pedagogy of community service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3, 13-21.
- Scales, P. S., Roehlkepartain, E. C., Neal, M., Kielmeier, J. C., & Benson, P. L. (2006). Reducing academic achievement gaps: The role of community service and service learning. *Journal of Experiential Education*, 29(1), 38-60.
- Sigmon, R. L. (1990). Service-learning: Three principles. In J. C. Kendall (Ed.), *Combining service and learning: A resources book for community and public service* (Vol. 1) (pp. 37-56). Raleigh: National Society for Internships and Experiential Education.
- Strand, K., Marullo, S., Cutforth, N., Stoeker, R., & Donohue, P. (2003). Principles of best practice for community-based research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(3), 5-15.
- Šalaj, B. (2002). *Političko obrazovanje u školskim sustavima: Hrvatska u komparativnoj perspektivi srednjoeuropskih država*. Magistarski rad. Zagreb: Fakultet političkih znanosti.
- Šalaj, B. (2005). Socijalni kapital, demokratsko građanstvo i inkluzivna obrazovna politika. *Političko obrazovanje*, 1(4), 200-210.
- Šonje, J. (ur.). (2000). *Rječnik hrvatskog jezika*. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Školska knjiga.
- The University of Oklahoma (2006). A publication of the Program for instructional innovation - Faculty guide to service learning. Norman: The University of Oklahoma.
- Waggener, T. A. (2006). *Citizenship and service learning*. Dostupno na http://findarticles.com/p/articles/mi_hb3325/is_ai_n29265960
- Wilkins, C. (1999). Making «Good citizens»: The social and political attitudes of PGCE students. *Oxford Review of Education*, 25(1-2), 217-230. doi:10.1080/030549899104224
- Williams, N., King, M., & Koob, J. J. (2002). Social work students go to camp: The effects of service-learning on perceived self-efficacy. *Journal of Teaching in Social Work*, 22(3-4), 55-70. doi:10.1300/J067v22n03_05
- Wolff, M. K., & Tinney, S. M. (2006). Service-learning & college student success. *Academic Exchange Quarterly*, (1), 57-61.
- Zieren, G. R., & Stoddard, P. H. (2004). The historical origin of service-learning in the nineteenth and twentieth centuries: The transplanted and indigenous traditions. In B. W. Speck & S. L. Hoppe (Eds.), *Service-learning: History, theory, and issues*. West Port: Praeger.
- Zlotkowsky, E. (1995). Does service learning has a future? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 123-133.

Summary

SERVICE-LEARNING – THE INTEGRATION OF HIGHER EDUCATION AND THE COMMUNITY IN THE PROCESS OF THE EDUCATION OF SOCIALLY RESPONSIBLE AND ACTIVE CITIZENS

Bojana Ćulum, Jasminka Ledić

Faculty of Arts and Sciences, University of Rijeka
Rijeka, Croatia

The paper analyses the connection between the civic mission of the university, higher education teaching (as one of the basic academic activities) and the education of socially responsible and active citizens. It presents one of the most current models of experiential learning at the university level, originally called service-learning. The model in question relies on the integration of the curriculum and active involvement of the students in the community with the aims of ensuring their better understanding of the academic discipline, the needs and problems of the community and encouraging their (further) civic involvement. The international academic community is increasingly regarding this model as a mechanism that successfully contributes to the realisation of certain aspects of the civic mission of the university. With the purpose of contributing to the conceptual analysis, the concepts and approaches to the definition and theoretical origins are presented. Opening the area of the discussion about the challenges of the integration of this model into higher education curriculum at our universities, the Croatian equivalent of the term service learning is offered and explained.

Key words: university civic mission, service-learning, higher education teaching, active citizens, social responsibility