

Mujo Slatina

**KONFLUENTNO OBRAZOVANJE
– GEOMETRIJA DIJALOŠKE ZAJEDNICE
I INTERKULTURALNOG DIJALOGA**

**CONFLUENT EDUCATION
– GEOMETRY OF DIALOGUE-ORIENTED
COMMUNITY AND INTERCULTURAL DIALOGUE**

*Ako zatvorimo vrata svim mahanama,
i istina će ostati napolju.
Tagore*

*If we close the door to all mistakes,
the truth will stay outside.
Tagore*

Sažetak

(1) Svako tvorenje dijaloške zajednice mora započeti dijaloškom pedagogijom. Da bi dijaloška pedagogija mogla biti prethodnica interkulturalnog dijaloga, ona, smatra autor, mora promicati konfluentno obrazovanje. To je zato što interkulturalni dijalog ima svoj početak u konfluentnom učenju/podučavanju. Zahvaljujući učenju, čovjek kao pojedinac i čitav ljudski rod mogu izbjeći opasnosti rasizma, šovinizma, etnocentrizma, ksenofobije i razne oblike ponižavanja, tlačenja i ugnjetavanja ljudi. Drugim riječima, dijaloška pedagogija ima i svoje polazište i svoje ishodište u konfluentnom obrazovanju. Ovo obrazovanje čovjeku pruža sve moguće humanističke alternative i predstavlja najkraći put njegovog uzdizanja do humaniteta.

(2) Iz ugla demokratskih odnosa, na dijalog se gleda kao na osnovnu političku taktiku i strategiju, a iz ugla obrazovanja kao na konfluenciju koja omogućuje da se u svijest ljudi dijaloški slijevaju sadržaji temeljnih ljudskih vrednota. Zato autor u svom radu posebno analizira dijalošku paradigmatičnost teorije konfluentnog obrazovanja. Procesi konfluencije omogućuju da se biološki individuum transformira u ličnost koja će istodobno željeti da živi s drugima i za druge. U radu se ističe da je konfluentno obrazovanje geometrija interkulturalnog dijaloga. Ovu geometriju (dijalošku paradigmatičnost) čini šest oblika učenja: učiti **znati**, učiti **činiti**, učiti **živjeti** s drugima i za druge, učiti **biti**, učiti **vrednovati** i učiti **vjerovati**.

(3) Teorija konfluentnog obrazovanja uspostavlja potreban kontakt s dijaloškom filozofijom i tako tvori dijalošku pedagogiju i/ili međukulturalnu pedagogiju. Dijaloška paradigmatičnost ove teorije dozvoljava slobodan protok međukulturalnih vrednota i značenja koja prolaze kroz grupe, skupine i narode. Ona smanjuje otpor ovom protoku (otpor u električnom provodniku stvara toplotu). Dijaloška paradigmatičnost teorije konfluentnog obrazovanja je superprovodnik. Dijaloška paradigmatičnost ove teorije omogućuje da prevazilazimo antagonističku akulturaciju, a uspostavljamo interkulturalni dijalog. Nema međusobne tolerancije, poštivanja i razumijevanja bez spremnosti da učimo jedni od drugih. Otuda nacije, kulture i religije prvo moraju stupiti u pedagoški dijalog da bi mogle sudjelovati u političkom, interkulturalnom i religijskom dijalogu.

Ključne riječi: teorija konfluentnog obrazovanja, interkulturalni dijalog, dijaloška zajednica kultura, dijaloška paradigmatičnost, antagonistička akulturacija, sekularizam

Summary

(1) Any formation of a dialogue-oriented community needs to rest upon dialogue pedagogy. According to the author, in order to make the dialogue pedagogy an antecedent of the intercultural dialogue, it needs to promote confluent education. That is because

intercultural dialogue has its origin in confluent learning/teaching. Through learning, an individual, as well as the entire human kind, is able to avoid the dangers of racism, chauvinism, ethnocentrism, xenophobia and various kinds of humiliation and oppression of people. In other words, dialogue pedagogy has its starting and end point in confluent education, which offers all possible humanistic alternatives and represents the shortest way of a person's rise to humanity.

*(2) Observed from the angle of democratic relations, dialogue is perceived as the basic political tactic and strategy, while education sees it as confluence enabling the gist of the basic human values to pour into the people's consciousness. That is why the author analyzes, in particular, the dialogic pragmatics in confluent education. The confluence processes enable the transformation of a biological individual into a person who will want to live with and for others at the same time. The work emphasizes that confluent education is the geometry of intercultural dialogue. This geometry (the dialogic pragmatics) consists of six forms of learning: to learn to **know**, to learn to **do**, to learn to **live** with and for others, to learn to **be**, to learn to **evaluate** and to learn to **believe**.*

(3) The confluent education theory makes a special contact with the philosophy of dialogue, thus creating dialogue pedagogy and/or intercultural pedagogy. Dialogic pragmatics of this theory enables a free flow of intercultural values and meanings between groups and peoples. It reduces the resistance to this flow (resistance in the electric conductor creates heat). Dialogic pragmatics of the confluent education theory is a super conductor. It enables us to overcome antagonistic articulation and create intercultural dialogue. Tolerance, respect and understanding are not possible without readiness to learn from others. That is why nations, cultures and religions primarily need to enter pedagogical dialogue in order to be able to participate in political, intercultural and religious dialogue.

Key words: *confluent education theory, intercultural dialogue, dialogical community of cultures, dialogic pragmatics, antagonistic articulation, secularism*

Uvod

Iako je filozofija 20. stoljeća posvetila dužnu pažnju pojmu „dijalog“, ne može se reći da je ovaj pojam značajno zaživio u pedagogiji i pedagoškom mišljenju. To što pedagogija nije uspostavila neophodni kontakt sa dijaloškom filozofijom ne znači da nije moguća dijaloška pedagogija ili da je pedagoško mišljenje nemoćno i beskorisno. Naprotiv, značaj učenja/podučavanja *kulturi dijaloga* historijski je potvrđen. Sofisti su, primjerice, sebe shvaćali kao učitelje koji prakticiraju dijalog, tj. vještinu koja poslije sporenja vodi suglasju. Oni su bili učitelji koji su pokazivali svoju spremnost uvažavanja argumenata i prihvatanja bolje, snažnije argumentacije. Sokrat je smatrao da dobro “polisa” ovisi o **pravom** obrazovanju (*paideia*) građana. On je bio učitelj koji je svojim poučavanjem i pedagoškim djelovanjem težio unutrašnjem preobražaju čovjekove ličnosti, samoupoznavanju, samosavlađivanju i pripremanju duše za dobro. To dobro (*agathos*) vrijedno je koliko istina i pravda. Sokratove pedagoške maksime bile su: *ispravno misliti, ispravno poučavati i ispravno djelati*. Gdje se izgubilo to pravo obrazovanje? Zašto se postepeno gubilo umijeće vođenja dijaloga iako je historijski potvrđena njegova društvena, komunikativna i pedagoška vrijednost? Zašto i gdje se izgubio dijalog kao obrazovna vrijednost i kao pedagoška metoda? Razloga za ovo ima mnogo. Ovdje ćemo se zadržati na onima koji nam pomažu da damo odgovor na pitanje što je to danas *paideia* i zašto teorija konfluentnog obrazovanja ima eminentno dijaloški karakter.

Konfluentno obrazovanje – današnja *paideia*

Teorija relativiziranja objektivno važećih vrednota dovela je do općedruštvenog principa življenja koji se može ovako formulirati: **Sve ima cijenu, ništa nema vrijednost**. Naime, ako se objektivno važeće vrednote (Istina, Dobrota, Ljepota, Pravda, Svetost) relativiziraju, to jest ako u obrazovnim dobrima *nema ništa sveto*, onda odgojno-obrazovna praksa, i izvan naše volje, počinje da funkcioniра po ovom principu.¹

¹ Po logici relativnog važenja vrednota i same Božije zapovijedi imaju svoje ograničeno važenje i trajanje. Čemu vodi relativiziranje vrednota koje se štite zapovijedima:

Svijet u kojem živimo svijet je apsolutnog relativiziranja objektivno važećih vrednota. Samo o interesu i debljini složenih novčanica ovisi da li će ili neće čovjek iznijeti na „pijacu“ čast ili poštenje, dostojanstvo ili pravednost, da li će uništiti neku prirodnu ljepotu, zagaditi svoju okolinu i slično. U estetskom odgoju, primjerice, učimo djecu da neka umjetnička djela (obrazovna dobra) nemaju cijenu jer su vrijednosti. Na drugoj strani, toj istoj djeci nizom primjera pomoću društveno „rasutih“ oblika učenja pokazujemo kako se može „kupiti“ čovjek, a ne može kupiti djelo koje je rezultat njegovih umijeća. Zbog ovog relativiziranja historija registrira bahatu i grubu instrumentalizaciju obrazovanja. Ona je išla ovom logikom: odgoj => obrazovanje => školovanje => nastava => poduka => školsko učenje => metode nastavnog rada => ispitivanje => kvalifikacija => diploma (usporedi: Menze, 1983). Tako je historijski postepeno *nestajala punina značenja* pojma „obrazovanje“ i/ili pravo obrazovanje (*paideia*). Ovu redukciju neki naučnici označavaju sintagmom *povijest propadanja pojma obrazovanje*. Reduciranjem (**obraz**)ovanja na školovanje čovjek je, i ne htijući, postepeno obrazovanje odvajao od kulture. Time je narušena i/ili potisnuta dijaloška funkcija obrazovanja, a sam dijalog postepeno prestajao biti obrazovna vrijednost. Dijalog je tako, kako u školskom tako i u političkom govoru, postepeno **prelazio** u monolog.

Objektivno važeće vrijednosti su polazište i ishodište teorije konfluentnog obrazovanja. Na njima se temelje pedagoške norme i ciljevi odgoja/obrazovanja, pa ih se može nazivati i temeljnim vrijednostima (vidi: König, 1991: 219/20). Ove vrijednosti su duhovno ogledalo i budno svevideće oko čovjeka. U ovoj teoriji pravi se razlika između obrazovanja (formiranja) i školovanja. Vrijednosti školovanja

„Ne ubij“, „Ne ukradi“ ili „Ne reci lažna svjedočanstva“? Mogu li se ove zapovijedi prognati u privatnu sferu ako ovaj progon praktično znači da čovjek po svom nahodanju i ličnom htijenju može učiti i podučavati svoje dijete da krade ili da ne krade, da laže ili govori istinu?! Zar nije moja *društvena obaveza* i *ljudska dužnost* neskriveno, sasvim transparentno učiti svoje dijete da ne laže, da ne krade, da ne ubija?! Ako obrazovna dobra sobom ne nose i/ili u sebi ne sadrže *ništa* objektivno važećih vrednota, to jest ako, primjerice, zabrana incesta ne vrijedi i danas i sutra onda je logično očekivati da će u dalekoj budućnosti, jednog dana, incest biti dopušten. *Ako nema ništa sveto, sve je dopušteno.*

imaju različit smisao od vrijednosti obrazovanja. Vrijednosti školovanja, prije svega, snažno djeluju na izvjesnu stručnu ili profesionalnu sposobnost. Ta sposobnost čak i ne mora da se nalazi u službi čovjekovog uzdizanja do humaniteta. Konfluentno obrazovanje i školovanje nisu sinonimi. Ovim obrazovanjem se uzdiže čovjekova ličnost, školovanjem društvo. Prvi pojam ima svrhu u samom sebi, drugi izvan sebe. Prvi pripada cjelini kulture i predstavlja uobličavanje i saopćavanje iskustva, drugi je uglavnom intelektualno uvježbavanje, koje je posebno osmišljeno, planirano i instrumentalizirano. Prvi je određen objektivno važećim vrednotama, drugi establishmentom. Prvi je izvor raznovrsnih formi učenja kulture, drugi je sistem školskog učenja. Prvi je oblik kojim društvo opstoji kao ljudsko društvo, drugi je društveno dati oblik učenja/podučavanja. Prvi je historijska paralela kulturi, drugi historijska paralela civilizaciji. Prvi je ljudska, drugi društvena potreba. Teorija konfluentnog obrazovanja ne dopušta grubu *instrumentalizaciju obrazovanja*, ne dopušta da se obrazovanje reducira na školovanje, ne dopušta propadanje pojma „obrazovanje”.

*Konfluentno je obrazovanje (današnja “paideia”) društvom organizirani proces učenja i podučavanja u kojem biološki individuum i/ili jedno individualno nagonско biće, pomoću obrazovnih dobara, (samo)aktiviteta i unapređujućeg poticanja i djelovanja, u svojoj totalnosti izrasta iz unutaršnjeg toka formiranja/obrazovanja u jedno zdravo jedinstveno duševno, duhovno i djelatno ljudsko biće. Drugim riječima, proces učenja i podučavanja kojim se obrazuju/formiraju **individualne životne snage čovjeka** možemo nazvati konfluentnim obrazovanjem. Ovako pojmljeno obrazovanje izvedeno je iz antropologije i suštine obrazovne djelatnosti, a ne iz nečega izvan nje, ne iz ideologije, politike ili ekonomije. S druge strane, ovom teorijom obrazovanje se tematizira u sinkretičkom jedinstvu s kulturom. To znači da svaki prijenos kulture predstavlja istovremeno odgojno-obrazovni proces. Formalno, neformalno i tehničko učenje kulture (Hol, 1978) pripadaju konfluentnom obrazovanju. Otuda u proces konfluentnog obrazovanja ulaze svi *procesi konfluencije* koji imaju obrazovnu snagu i funkciju. Tačnije kazano, konfluentno obrazovanje je složeni međusplet četiriju parova pojmova: enkulturacija/akulturacija, socijalizacija/internalizacija, individuacija/*

personalizacija i diferencijacija/integracija, koji su povezani i umreženi oko petog para – učenje/podučavanje.² Ovi procesi su jedan vid samoaktualizacije i afirmacije ljudske prirode jer omogućuju da se čovjek dijelom potvrđuje a dijelom razvija u svim svojim odnosima sa svijetom – u gledanju, slušanju, mirisanju, kušanju, saznavanju, osjećanju, mišljenju, htijenju, voljenju itd. Sa stajališta ovih procesa mi smo konfluentno obrazovanje ovako definirali: *Konfluentno obrazovanje čine sociokulturalne, psihosocijalne i interpersonalne aktivnosti učenja/podučavanja kojima se dijelom potvrđuju a dijelom razvijaju individualne životne snage individue pomoću obrazovnog dobra i unapređujućeg i podstičućeg komunikativnog djelovanja.*

Zahvaljujući konfluentnom učenju, svaki čovjek ima neki izlaz. Ovo učenje pruža sve moguće humanističke alternative i predstavlja najkraći put čovjekovog uzdizanja do humaniteta. S druge strane, teorija konfluentnog obrazovanja afirmira vjeru u obrazovanje kao instrument gradnje *dijaloške zajednice kultura*.

Gradnja dijaloške zajednice kultura

Jedan od najvažnijih zadataka interkulturalnog dijaloga i interkulturalnog obrazovanja trebao bi biti gradnja dijaloške zajednice kultura.³ Da bi ljudi mogli sudjelovati u političkom, interkulturalnom i religijskom dijalogu, prvo moraju stupiti u pedagoški dijalog (dijalog kao obrazovna vrijednost i kao metoda učenja/podučavanja, razvoj dijaloške i/ili međukulturalne pedagogije). Pojedinci, nacije, kulturalne i religijske zajednice moraju se osposobiti u vođenju dijaloga.

² Ovih pet pari pojmova čine porodicu pojmova teorije konfluentnog obrazovanja. Oni su dati u parovima jer se pojavljuju kao jedinstveni proces sa dva lica. Proces akulturacije i enkulturacije, primjerice, idu skupa – zato je i napisano akulturacija/enkulturacija. Ovdje nemamo potrebe niti mogućnosti da o svakom procesu konfluencije posebno govorimo. Slobodni smo čitatelja uputiti na izvor: Slatina (2006).

³ Bez ove gradnje (pretvaranja svijeta u dijalošku zajednicu vrijednosti) proces globalizacije ići će krivim putem. S druge strane, demokracija nema nikakvog izgleda na uspjeh ako se ne razvija unutar dijaloške zajednice kultura. Izvan dijaloške zajednice, izvan interkulturalnog dijaloga i obrazovanja, bez dijaloške i/ili međukulturalne pedagogije demokracija je sumorna i bezizgledna (više u: Christopher Lasch (1995), *The Revolt of the Elites and the Betrayal of Democracy*, New York).

Izgradnja tolerantnih odnosa, povjerenja i razumijevanja među pojedincima i grupama, kao i poštivanje i priznavanje različitosti, dakako da podrazumijeva spremnost da učimo jedni od drugih. Prema tome, svako tvorenje dijaloške zajednice mora započeti dijaloškom i/ili međukulturalnom pedagogijom.

Uspostava dijaloške pedagogije, pojava dijaloga kao obrazovne vrijednosti i razvoj međukulturalne pedagogije u samom sistemu obrazovanja prva je pretpostavka tvorenja dijaloške zajednice i vođenja interkulturalnog dijaloga. Zahvaljujući interkulturalnom dijalogu, čovjek kao pojedinac i čitav ljudski rod mogu izbjeći opasnostima rasizma, šovinizma, etnocentrizma, netrpeljivosti i prevazilaziti razne oblike ponižavanja, tlačenja i ugnjetavanja ljudi, te naći izlaz iz antagonističke akulturacije i monoloških situacija.

Dijaloška i/ili međukulturalna pedagogija imaju i svoje polazište i svoje ishodište u konfluentnom obrazovanju. Da bi dijaloška pedagogija mogla biti prethodnicom interkulturalnog dijaloga, ona mora promicati konfluentno obrazovanje. Zašto?

Potreba za interkulturalnim dijalogom *proizlazi* iz međuzavisnosti zemalja i naroda, ali i iz same ljudske prirode.⁴ Dijaloška zajednica traži *obrazovanje kao uzajamnu zavisnost naroda*.⁵ Teorijom konfluentnog obrazovanja se hoće obrazovanje koje će biti u funkciji uzajamne zavisnosti naroda. Njome se želi nacionalna samodovoljnost zamijeniti svestranom uzajamnom zavisnošću naroda. Ovdje leži *osnova* dijaloške paradigmatičnosti ove teorije.

Interkulturalni dijalog je moguć ako uvažavamo kulturalne razlike, razlike u gledištima, mišljenju i stavovima. Zato međukulturalne razlike treba pojmiti kao posebne duhovne cvjetove, cvjetove posebnih boja i mirisa od kojih se jedino može sačiniti predivan buket koji se zove - **ljudski rod**. Ove razlike nisu problem,

⁴ Za svoju antropološku osnovu teorija konfluentnog obrazovanja uzima tzv. formulu tri grupe normi (Allport, 1961). Svaki čovjek je u izvjesnom smislu:

- a) kao svi drugi ljudi (univerzalne norme);
- b) kao neki drugi ljudi (grupne norme);
- c) kao nijedan drugi čovjek (idiosinkratične norme).

I iz ovih normi izrasta potreba za dijaloškom zajednicom i interkulturalnim dijalogom.

⁵ Na ovaj cilj, kojem će u budućnosti stremiti odgoj/obrazovanje, čovjeka podsjećaju i religija: *...Na narode i plemena vas dijelimo da bi ste se upoznali*. (Kur'an, 49:13).

kao što nisu ni prirodne individualne razlike u ljudskom rodu. Razlike između ljudi izgrađuju svakog čovjeka ako iz tih razlika ima mogućnosti da uči. Pojedinaac će, dakle, uvažavati ove razlike kad od njih ima *koristi*.

Dijaloška zajednica je uspostavljena ako svaki pojedinac ima potrebu da traga za čovjekom koji može kompenzirati njegove slabosti. Dijalog omogućuje da razlike postanu snaga, a ne opasnosti življenja. Drugim riječima, interkulturalni dijalog koji nam omogućuje da **učimo iz razlika** je sinergetski dijalog (Adizes, 2000). Teorija konfluentnog obrazovanja ne samo da priznaje kulturalne razlike nego i traži pozitivnu afirmaciju različitosti kao nužnog uvjeta ljudske egzistencije.

Dijaloška zajednica kultura je društvo socijaliziranja, tj. zajednica koja promiče procese konfluencije. Za interkulturalni dijalog od posebne važnosti su procesi enkulturacija/akulturacija i socijalizacija/internalizacija. Konceptija interkulturalnog obrazovanja naprimjer počiva na akulturaciji koja prihvata razlike kao prednosti razvoja ličnosti, koja čuva identitet i samopoštovanje i istodobno izgrađuje osjećaj pripadnosti zajednici u kojoj živi više kultura. Interkulturalnim dijalogom i obrazovanjem moguće je prevazilaziti nacionalnu samodovoljnost u školskom sistemu, to jest omogućiti svestranu uzajamnu zavisnost naroda. Škole mogu i trebaju postati mjestima gdje će se omogućiti razmjena etničkih osobitosti, to jest u kojima će se etničke grupacije međusobno upoznavati i jedne od drugih učiti. "Interkulturalno obrazovanje želi omogućiti upravo tu međuovisnost i povezanost, tako da pomogne budućim građanima da postanu svjesni kulturalnog pluralizma naših društava" (Peroti, 1995:19). U istinskoj dijaloškoj zajednici funkcionira kulturni i etnički identitet koji se nesmetano i bez nametanja obogaćuju međukulturalnom razmjenom.

Ideja interkulturalnog i/ili multikulturalnog obrazovanja imala je za cilj promicanje kulturnog pluralizma. Međutim, ovo promicanje se nije zasnivalo na međukulturalnoj pedagogiji. Ono je uglavnom bilo zasnovano na programima koji su namijenjeni učenicima koji pripadaju manjinama. Na ovaj način dakako bilo je teško oživotvoriti uzajamni utjecaj većinske i manjinske kulture.

Akulturacija koja pripada teoriji konfluentnog obrazovanja nije nikakva vrsta „topionice naroda“ u kojoj različite kulture moraju nestati ili se stopiti u neku vrstu kosmopolitske kulture. Kosmopolitizam koji negira kulturni pluralizam ne pripada ovoj teoriji. Kada bismo ovaj kosmopolitizam i teorijski „milovali“, on bi ostao unutar univerzalne norme: „Čovjek je kao svi drugi ljudi“. I nakon ovog „milovanja“ on ne bi bio zainteresiran za grupne norme („Čovjek je kao neki drugi ljudi“), a pogotovo ne za idiosinkratične norme („Čovjek je kao nijedan drugi čovjek“). Teorijom konfluentnog obrazovanja moraju se poštovati sve tri navedene norme. I teorija interkulturalnog odgoja i dijaloga također poštuju ove norme.

Ako interkulturalni dijalog posreduje između različitih kultura, između stvarnog i mogućeg njihovog odnosa, onda ga mora pratiti odgovarajuće obrazovanje. Tako će se brže povećavati mogućnosti približavanja različitih kultura. Prema tome, samo obrazovanje mora se temeljiti na kulturnom pluralizmu. Za očekivati je da će čovjek u budućnosti ponuditi obrazovne **temelje** ne samo interkulturalnog dijaloga nego i dijaloške zajednice kultura.

Nema dijaloške zajednice i interkulturalnog dijaloga bez obrazovanja kojim se nudi više od samog znanja. Teorija konfluentnog obrazovanja nudi više od samog znanja. Pojam „konfluentno obrazovanje“ dolazi od latinske riječi *confluere* (konfluencija: 1. stjecanje, stjecište, sjedinjenje, spajanje, spoj). Učeće društvo je mreža konfluentnih procesa koji su satkani od šest modaliteta učenja. Zato je konfluentno obrazovanje geometrija dijaloške zajednice i interkulturalnog dijaloga.

Geometrija dijaloške zajednice i interkulturalnog dijaloga

Srce dijaloške paradigmatičnosti teorije konfluentnog obrazovanja čini šest modaliteta učenja: učiti **znati**, učiti **činiti**, učiti **živjeti s drugima i za druge**, učiti **biti**, učiti **vrednovati** i učiti **vjerovati**. Ovih šest modaliteta učenja su geometrija dijaloške zajednice i interkulturalnog dijaloga. Naslovom našeg rada željeli smo istaći ovu činjenicu.

Svaki od ovih modaliteta učenja ima osnovu u nekom „programu“ ljudske prirode. (Gardner, 1993; Wulf, 1993; Goleman, 1995; Howe, 1999). Ovdje je posebno značajno ono učenje koje treba da proizvede načine ponašanja koji su *smisleni za održanje ljudskog roda* i koji su značajni za *razvoj čovjekovog individualiteta i/ili ličnosti*.

Paradigmu konfluentnog obrazovanja izveli smo iz Kantovih pitanja: a) šta mogu znati, b) šta trebam činiti, i c) čemu se trebam nadati, koja je on postavio u poznatom djelu *Kritika čistog uma*; iz Frommova djela *Imati ili biti*, iz Forova djela *Učiti za život*, iz djela Suhodolskog *Tri pedagogije*, iz Maslowljeve teorije potreba (Motivation and Personality) i filozofsko-teološke antropologije (Fink, 1984; James, 1990; Pranjić, 1996; Hafizović, 1996; Ćorić, 1998; Glazier, 1999; Bowie, 2000) i uz pomoć knjige *Učenje – blago u nama*, do koje smo došli 1998. godine (hrvatski prijevod)⁶.

Između spomenutih šest modaliteta učenja ima niz tačaka dodira, križanja i razmjene. Ta križanja i dodiri čine jednu cjelinu, tj. konfluentnu mrežu. Ovi modaliteti učenja *uvijek su umreženi* i vertikalno i kružno i koncentrično (idealno). To nije čvrst i rigidan poredak; to nije hijerarhija „jedno pa drugo“. Riječ je dakle ne samo o vertikalnoj nego istodobno i o kružnoj i koncentričnoj hijerarhičnosti. Prema tome, učiti znati, činiti, živjeti, biti, vrednovati i vjerovati ne idu odvojeno bez obzira na postojanje njihove posebne usponske linije razvoja. Zato konfluentno obrazovanje stvara produktivne, beskrajno raznolike, ponekad veoma specifične oblike svijesti, koji se moraju pojaviti u inerkulturalnom dijalogu.

Učiti znati

U teoriji konfluentnog obrazovanja **učiti znati** podrazumijeva razlikovanje znanja koje je utkano u ljudsku dušu od onog koje je samo preneseno. Ovo se lijepo pokazuje u znanju kao informaciji. Primjerice, mogu se poznavati informacije o zabrani incesta ili štetnosti uzimanja droge, alkohola itd. a da se te informacije uopće ne

⁶ Na teoriji konfluentnog obrazovanja autor je radio skoro 15 godina i objavio knjigu *Od individue do ličnosti – Uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja* (2006).

uvažavaju, ne poštuju. Da bi se u ljudskoj ličnosti našao „unutarnji policajac“ koji ne dopušta ni pomisao, a kamoli kršenje zabrane incesta, neophodno je ovu zabranu internalizirati (znanje koje je utkano u dušu). U ovoj teoriji „učiti znati“ je neraskidivo od procesa konfluencije. Znanje je postalo sastavnim dijelom individualnih životnih snaga čovjeka kao što je uzeti lijek postao sastavnim dijelom njegove krvi. Zato je konfluentno obrazovanje ono što **ostaje** nakon zaboravljanja, to jest ono što se **manifestira** u nekoj životnoj individualnoj snazi čovjeka. Da bi „učiti znati“ od samog početka bilo umreženo s procesima konfluencije, neophodno je da počiva na logici znanstvenog istraživanja. Mladima treba omogućiti da u školi stječu znanja „o znanstvenoj metodi u nekom primjerenom obliku“ kako bi postali vječni ‘prijatelji znanosti’” (Delos i dr., 1998:97). Znanje u teoriji konfluentnog obrazovanja podrazumijeva da se nijedna specijalizacija ne smije lišiti općeg znanja. To znači, da bismo razvili um neophodno je spojiti kulturu s dubinskim izučavanjem malog broja problema (Bruner, 2000).

Učiti činiti

U mladima je neophodno razvijati snage kreativnog djelovanja na svijet u kojem žive. Učiti mlade da mijenjaju svijet i da se snalaze u svijetu promjena nije manje važno od njihovog osposobljavanja za stručno obavljanje nekog posla. U teoriji konfluentnog obrazovanja **učiti činiti** ide dalje od pitanja: *Kakva je to pojava* i *Zašto je ta pojava takva, a ne drugačija*. Ovaj modalitet učenja suočava se s pitanjem: *Može li, treba li, i pod kojim uvjetima ta pojava može biti drugačija nego što jest?* Nije dovoljno svijet samo objašnjavati, neophodno ga je mijenjati. Dakle, „učiti činiti“ je stalno na tragu Marxove jedanaeste teze o Feuerbachu.

Učiti živjeti s drugima i za druge

Ovaj modalitet učenja zasigurno je jedan od najvažnijih problema današnjeg obrazovanja. Ideja o poučavanju nenasilju danas je vrijedna hvale, kaže Delors. Zato se u teoriji konfluentnog obrazovanja postavlja pitanje da li je moguće osmisliti oblike učenja i

poučavanja kojima bi se omogućilo da se izbjegnu nasilja i sukobi. Njome se zahtijeva da se dijalog **uspostavi** kao obrazovna vrijednost, a škola kao dijaloška zajednica (konfluentna škola). Konfluentnim obrazovanjem upravo se žele tvoriti kognitivne, emocionalne, moralne i socijalne ljudske snage kojima bi se na miran način razrješavale društvene napetosti i sukobi.

Učiti biti

U svojoj knjizi *Imati ili biti* Fromm (1989) je opisao dva modusa ljudskog postojanja: *modus imanja* i *modus bivstovanja*. Oba počivaju na njima odgovarajućim oblicima učenja/podučavanja. Nije teško zaključiti da se za prvi modus postojanja vezuje **učiti imati**, za drugi **učiti biti**. „Naše obrazovanje u osnovi pokušava odgojiti ljude tako da *imaju* znanje kao posjed, uglavnom proporcionalno s količinom vlasništva ili društvenog ugleda što ga žele u kasnijem životu. Minimum koji dobivaju je količina potrebna za normalno funkcioniranje u njihovom poslu. Uz to je svakome dan ‘svežanj luksuznog znanja’ koji povećava njegov osjećaj vrijednosti, a veličina svakog takvog paketa u skladu je s vjerojatnim društvenim ugledom dotične osobe. Škole su tvornice za proizvodnju takvih svežnjeva sveobuhvatnog znanja – iako škole obično tvrde kako studente kane dovesti u dodir s najvišim dostignućima ljudskog uma” (Fromm, 1989:52). Modus imanja i njegov saputnik „učiti imati“ su negacija, a modus bivstovanja i njegov pratilac „učiti biti“ su potvrda teorije konfluentnog obrazovanja.

Za „učiti imati“ vezuje se „imati više znanja“, za „učiti biti“ vezuje se „znati dublje“. „Učiti biti“ je realiziranje pojedinca u punoj raskoši njegovog talenta. „Nijedan od talenata koji leži skriven poput zakopanog blaga u nekoj osobi ne smije ostati neiskorišten“, imperativ je autora knjige *Učenje – blago u nama* (Delors, 1998:24).

Veliki učitelji su postavili razliku između „imati“ i „biti“. Učiti imati i učiti biti ne daju iste ishode. Ishod prvog je gramzivost i depersonalizacija, a ishod drugog produktivna upotreba ljudskih moći, radost i sreća. Raskoš je jednako zlo kao i siromaštvo. Srednji put je put bivstovanja. Po teoriji konfluentnog obrazovanja cilj je da *budemo mnogo a da imamo dovoljno*.

Učiti vrednovati

U teoriji konfluentnog obrazovanja razumijevanje pojma **učiti vrednovati** polazi od činjenice da čovjek ima potrebu da se vrijednosno odnosi prema svijetu u kojem živi, prema sebi i svom radu. U ovom odnošenju čovjek otkriva različite funkcije vrednovanja. Vrednovanje je istodobno i antropološka i društvena karakteristika čovjekovog života i rada. Tako bi škola bez „učiti vrednovati“ bila „umjetna sredina, lažni život u kojemu bi usprkos tome neki sustav ocjenjivanja ipak postojao. Pitanje je samo kakav, domišljen i odgovoran ili ne“ (Marinković, 1983:169). Prema tome, „učiti vrednovati“ je jedan od važnih modusa čovjekovog življenja.

U teoriji konfluentnog obrazovanja „učiti vrednovati“ je *jedan od oblika učenja/poučavanja*. Zašto? Samim načinom ocjenjivanja nastavnik „sažeto i izoštreno iskazuje što je poučavanjem želio postići, što smatra znanjem, a što neznanjem, a time posredno, kako shvaća sam predmet izlaganja kao i što misli o pouci kao činu. Ocjena je, dakle, dio pouke, učitelj poučava i ocjenjivanjem“ (Marinković, 1983:164). Kada se vrednovanje uspostavi kao „učiti vrednovati“, onda se (i) u samim pitanjima koja postavljaju učenici *raspoznaju* ili *razaznaju* njegova znanja i sposobnosti. Misaona dubina pitanja itekako govori o kvalitetu znanja učenika i zato pitanja mogu i treba da budu predmetom ocjenjivanja u nastavi. „Dobro pitanje postavlja učenik koji je ušao u bit problema i traži pomoć u onom što mu u zahvaćanju nekog problema nije sasvim logično, pa zbog toga ne može cjelinu potpuno percipirati. Učenik/student koji se ne snalazi u gradivu ne postavlja pitanja. Njemu kao da je sve jasno. Samo onaj koji razumije gradivo nailazi na pitanja i teškoće“ (Marinković, 1983:168). Shvatiti neki sadržaj u cijelosti znači pro-niknuti u njega i otkriti pitanja na kojima taj sadržaj počiva.

Učiti vjerovati

Teorija konfluentnog obrazovanja podržava **učiti vjerovati** jer je u suglasju s ljudskom prirodom. Ovim modalitetom učenja čovjek zadovoljava određene ljudske potrebe. „Učiti vjerovati“ je

izraz cjeline čovjekovog bića. Zato ovaj modalitet na određen način spaja prethodne modalitete učenja. „Učiti vjerovati“ ima svoje principe koji traže racionalnu osnovu (vjerovati u prirodne zakone, vjerovati u Istinu kao vrednotu). Vjeronanje je nespojivo s neznanjem jer u sebi povezuje činjenične i vrijednosne sudove. Zato, kako ističe Šušnjić, nema znanja koje u sebi ne nosi vjeronanje, kao što nema vjeronanja u kojem se nešto ne saznaje. Rezultat koji proizlazi iz „učiti vjerovati“ ne obuhvata samo čistu misao, ili samo čisti osjećaj, ili samo radnju. Njegov rezultat je svjetonazor. „Učiti vjerovati“ je, prije svega, u tijesnoj sprezi s razvojem nade. Odsustvo ovog oblika učenja ima za posljedicu gubljenje nade i optimizma. Po sebi je razumljivo da beznađe i pesimizam ne mogu pripadati pedagoškim svrhama. Ovim oblikom učenja internaliziraju se vrhunske vrijednosti i time se, dakako, omogućuje da naše ponašanje bude nezavisno od neposrednog prisustva ljudskog autoriteta.

„Učiti vjerovati“ omogućuje uvid u sistem općih istina koje za posljedicu daju izmjenu karaktera. Ovo učenje je odgovorno za vrijednosti življenja i smisao života. Pomoću njega čovjek se identificira s objektivno važećim vrednotama; pomoću njega čovjek sam sebe otkriva. Preobražaj i usmjerenje čovjekovog unutarnjeg i vanjskog života je osnovni cilj ovog oblika učenja. „Bez vjere zaista postajemo sterilni, beznadni, zaplašeni do same srži našeg bića“ (Fromm, 1989:54).

Smetnje stvaranja dijaloške zajednice

Dvije osnovne smetnje za tvorenje dijaloške zajednice su antagonistička akulturacija i sekularizam.

Antagonistička akulturacija

Akulturaciju čine sve pojave koje su rezultat direktnog susreta, dodira i međudjelovanja između grupa ili pojedinaca koji pripadaju različitim kulturama. Kako je akulturacija nužan civilizacijski proces, to je otpor prema njoj ili njeno odbijanje isto što i pristajanje na suprotni proces, to jest na antagonističku akulturaciju. Postoje različiti sociopsihološki vidovi ovog otpora. Kada bi se sačinio iscrpan spisak

otpora, nepristajanja i odbijanja ovog historijski i društveno nužnog procesa, taj bi se spisak itekako poklapao sa sadržajima etnocentrizma i nacionalne ograničenosti svake grupe. Naime, svi porivi, iluzije, fantazmi, netrpeljivosti i mržnje koji se pojavljuju u etnocentričkoj svijesti poklapali bi se s oblicima otpora i odbijanja procesa akulturacije. Otpor i suprotstavljanje procesu akulturacije štete ne samo kulturnom nego i etničkom i osobnom identitetu. Antagonistička akulturacija je noseći proces krivog oblikovanja svijesti od površinskih slojeva kulture. Ona se provodi, smatra Deverux, pomoću tri različite tehnike: *regresijom*, *ostentativnom* (samohvalisavom) *diferencijacijom* i *negacijom*. Ovdje se koristi i tzv. *automatski pripisana mistika hrabrosti*. „Vjerovatno postoji malo automodela etničke ličnosti koji ne uključuju samopripisivanje ‘hrabrosti’”, ali je “očigledno da nisu sve etnije u jednakoj mjeri ratničke“ (Deveraux, 1990:301). Ovo samopripisivanje po Deveraux daje „iskvaren etnički identitet“.

Na proces akulturacije se gleda kao na jednodimenzionalan i jednosmjernan proces u kojem su samo jedni primorani da se odriču vlastite kulture i prihvaćaju drugu i drugačiju kulturu. Na ovaj način se u ljudsku svijest **utiskuju** strah i strepnja od gubljenja etničkog identiteta, to jest razvija se opći *osjećaj ugroženosti*. Zato se drugačija kultura, drugačija vjera, drugačiji običaji i tradicija, drugačiji svjetonazor **doživljavaju** kao prijetnja, kao nasilje. S druge strane, stalni osjećaj ugroženosti traži stalnu potrebu da se od nekog **brani** etnički i osobni identitet. Umjesto da se akulturacijom tvori kulturni identitet, otporom prema njoj **tvori** se kulturna tjeskoba, suženo i osakaćeno jedinstvo etnosa. To je zato što proces akulturacije traži jedne, a proces antagonističke akulturacije druge forme funkcioniranja ljudskog duha.

Ako se ljudima *sugerira* da im prijete opasnost da izgube svoj identitet, osobnost i samosvojnost, onda valja pronaći izlaz iz te situacije. Antagonistička akulturacija izlaz iz ove situacije omogućuje tvorbom **osjećaja superiornosti**. Njome se dakle usporedo razvija osjećaj ugroženosti i superiornosti. Mješavina ovih osjećaja je „izuzetno eksplozivna mješavina“.

Antagonistička akulturacija gradi etnički identitet na *suprotnosti* prema drugom i drugačijem etnosu, a ne na *kontrastnosti* različitih ili sličnih kultura. Teško je etnički a pogotovo kulturni identitet graditi

na suprotnostima koje isključuju neophodne oblike akulturacije koji su neophodni i radi razumijevanja vlastite kulture i radi gradnje osobnog identiteta. Ova akulturacija čini čovjeka slijepim i za najmanje kritičke opservacije vlastite kulture. Zato je potpuno nesposoban za interkulturalni dijalog. I ne samo to.

Čovjek izložen antagonističkoj akulturaciji ne samo da postaje nesposoban za zajednički život nego i pokazuje želju da nešto drugom oduzme, da drugog zakine ili omete u njegovim pravima. Svoju nesposobnost za zajednički život zamjenjuje svojom „borbenošću“. Antagonistička akulturacija ustvari producira **borbeno** nastrojene ljude. Psihologija govori da se kod ovih ljudi često nalaze crte mržnje. Naime, *slab osjećaj za zajednički život* dovodi do čovjekove **žudnje** za nadmoćnošću. Slab osjećaj za suživot je **tačka oslonca** za nepodnošljivost i neprijateljstvo. *Ako je slab osjećaj za zajednicu oslonac neprijateljstvu, neprijateljstvo je oslonac destruktivnom ponašanju.*

Antagonistička akulturacija lišava čovjeka individualnih osjećanja. Otkuda dolazi to siromaštvo u individualnim osjećanjima i čovjekova nesposobnost za bilo kakav suživot? Otkuda ta njegova zatvorenost u etnos? Otkuda tolika ritualizacija etničkog identiteta i njegovo etnocentrističko opterećenje?

Otpor i suprotstavljanje akulturaciji ne samo da tvori etničku samodovoljnost nego nužno dovodi do etnocentrizma. Etnocentrizam je **opći stav** koji pretpostavlja predispoziciju da pojedinac **odbaci** pripadnike grupa koje nisu njegove, da **veliča** svoju etničku i nacionalnu grupu i da traži **prevlast** svog etnosa nad drugim etnosom (Kreč, Kračfild i Balaki, 1972). Zato antagonistička akulturacija tvori slab osjećaj za miješanu zajednicu, netoleranciju i netrpeljivost prema drugačijim običajima i obrascima kulturalnog ponašanja, ali i težnju da se drugima nametne vlastita kultura i religija; ona tvori potrebu za asimilacijom drugih etnosa, ali i snažne otpore prema asimiliranju vlastitog naroda; ona tvori osjećaj kulturne tjeskobe i tzv. „narcizam malih razlika“;⁷ ona tvori nekontrolirano glorifi-

⁷ Narcizam malih razlika (Freud) je tendencija da se pridaje ogromna važnost razlikama između vlastite i slične kulture. Taj strah od malih razlika goni da se nekontrolirano glorificira vlastita historija, književnost, umjetnost, jezik itd.

ciranje vlastite historije, etnografije, književnosti, umjetnosti itd.; ona tvori uobrazilju etničke superiornosti, ali i osjećanje ugroženosti i inferiornosti. U antagonističkoj akulturaciji toliko je proturječnosti da ih čovjek psihološki ne može savladati. Zato čovjek pribjegava nedozvoljenim socijalnim sredstvima realizacije svojih ciljeva, različitim oblicima ljudske agresivnosti i destruktivnosti (uporedi: From, 1975).

Kada se pomoću antagonističke akulturacije u socijalno tkivo ubrizgaju velike količine mitskog materijala i kada se stvore velike količine etnocentričkih naslaga u ljudskoj svijesti, onda se počinju javljati i ratnički impulsi etnosa. Različite *etnocentrističke naslage* nakon dosezanja kolektivno-psihičkog *praga* izdržljivosti, i dakako, u pogodnim društvenim uvjetima pretvaraju se u „vulkansku erupciju“.

Sekularizam nije međukulturalna pedagogija

Polazište i ishodište konfluentnog obrazovanja nalazi se u multikulturalizmu i/ili interkulturalizmu, a ne u sekularizmu. Obrazovanje u kojem vlada golemo naslijeđe sekularizma ne može biti faktor otvaranja prema svijetu. Sekularizmom se ne može osigurati susretnište svih kultura. *Sekularizam nije međukulturalna pedagogija*.⁸ Činjenica je, veli Mougnotte, da „sekularističko zastranjivanje ne predstavlja neku odavno nadvladano niti samo prividnu opasnost“ (Mougnotte, 1995:161). Pokazalo se očitim da je sekularizam (dovr-

⁸ Zasnivanje obrazovnog sistema na sekularističkoj logici prethodno bi tražilo da utvrdimo da li je sekularizam **izveden** iz suštine odgoja/obrazovanja ili iz nečeg što je izvan njega, iz okolnosti koje se nalaze izvan odgoja/obrazovanja. Znači, prije samog tog zasnivanja trebalo bi prvo **dokazati** da **suština** odgoja **trpi** sekularizam, to jest da je sekularizam izveden iz same biti odgoja/obrazovanja; prije nego što se ponudi bukvalni **prijenos** sekularnog ustrojstva države u odgojno-obrazovni prostor valja **dokazati** da je sekularizam moralna srž države, da je država odgojni zavod ili neki centar za obrazovanje, da je politika teorija odgoja i obrazovanja, to jest da svrhe politike i sredstva njihova ostvarivanja idu usporedo sa svrhama odgoja i obrazovanja. Kada bi se ovo moglo znanstveno dokazati, onda ne bi bilo teško zaključiti da je nekadašnji „edukacijski sekularizam“ bolji od današnje težnje Evrope da odgojno-obrazovni prostor uredi po principima političke demokracije, kulturne demokracije i vjerskog pluralizma.

šena sekularnost) uključivao i mehanizme eliminiranja interkulturalnog dijaloga, demokratičnosti i tolerancije. Duh sekularnosti je, „bez dvojbe, previše često bio, i još uvijek je, izobličavan sekularizmom i njegovom sklonošću ka poticanju protureligijske propagande, pa čak i službenim agnosticizmom“ (Mougniotte, 1995:161).

Sekularizmom se ne može tvoriti dijaloška zajednica. On ne može ponuditi školu kao mjesto uključivanja u zajedničku kulturnu mnogostrukost, kao mjesto upoznavanja, međukulturalnog komuniciranja i upućivanja u ljudska prava (Thévenir, 1980, prema: Peroti, 1995:17). I ne samo to. Pojedinač mora biti informiran i dovoljno obrazovan kako bi njegovo *pristajanje ili nepristajanje*, za bilo kojim učenjem, pa, razumije se, i za religijskim, bilo razumljivo i smisleno. Neznanje i neinformiranost ne omogućuju slobodu opredjeljenja i ispravno rasuđivanje?! Zar vjersko neznanje i neinformiranost može garantirati demokraciju – razumijevanje i poštivanje vjernika?⁹ U istinskom interkulturalnom dijalogu religijska sloboda egzistira kao i svaki drugi posebni oblik slobode. Ovo proizlazi iz činjenice što se bilo koji posebni oblik slobode ne može misliti kao neko posebno pitanje. Kao što za hemičara kap ili bure vode znači dva atoma vodika i atom kisika, tako za ozbiljnog društvenog mislioca religijska sloboda nije posebno nego opće pitanje unutar jedne posebne sfere. Kao što je kap vode, bure ili jezero H₂O, to jest kao što voda ostaje voda, tako sloboda ostaje sloboda bez obzira na to u kojem se obliku ispoljava, bez obzira na materijal u kojem se sloboda javlja. Ako odbacujemo jedan oblik slobode, onda odbacujemo samu slobodu. To je zato što „svaki oblik slobode uslovljava druge oblike, kao što jedan dio tijela uslovljava ostale. Kad god se neka određena sloboda dovodi u pitanje, dovodi se u pitanje cijela sloboda. Kad god se odbacuje neki oblik slobode, odbacuje se cijela sloboda, koja poslije toga može voditi samo prividan život, jer će od

⁹ I veliki kulturni narodi znali su onemogućavati valjan uvid u religijske vrijednosti, ili su religijsku poduku ograničavali na minimum. I u ovom slučaju historija je opominjala. Mladež koja nije dovoljno upućena u religijski sistem vrednota nije u stanju, u najdubljem filozofskom smislu riječi, da shvati religiozne ljude. I ne samo to. Ovakvo odgojno nastojanje, a zbog zakonitosti svijesti, katkad dovodi do oblika vjerovanja koji malo ili nimalo odstupaju od primitivnih oblika vjerovanja, animizma, praznovjerja.

čiste slučajnosti zavisiti u kojoj će se oblasti nesloboda javiti kao vladajuća sila. U slučaju proizvoljnosti, nesloboda je pravilo, a sloboda izuzetak“ (Marx, 1968: 238). Demokracijom se može i treba povući linija odvajanja slobode od neslobode (tiranije, anarhije). Red i pravednost počivaju na slobodi i zakonu. Filozofi ističu da slobode ne može biti bez reda, ali reda ima bez slobode. Red bez slobode je tiranija, sloboda bez reda je anarhija. Edukacijski tretman ljudskih prava i sloboda traži ovo distingviranje. Sloboda i odgovornost u odgoju su sestre bliznakinje.

Zaključak

Osnovna zadaća interkulturalnog dijaloga i interkulturalnog obrazovanja je izgrađivanje bogate dijaloške zajednice kultura. Ako želimo izbjeći opasnostima rasizma, šovinizma, etnocentrizma, nasilja i prevazilaziti razne oblike antagonističke akulturacije, ako želimo da nam političari ne budu diktatori, teoretičari dogmatici a religijske vođe fanatici, moramo svijet u kojem živimo učiniti dijaloškom zajednicom vrijednosti. Da bi ljudi mogli sudjelovati u tvorenju ove zajednice, prvo moraju iskusiti pedagoški dijalog (dijalog kao obrazovna vrijednost i kao metoda učenja/podučavanja, razvoj dijaloške i/ili međukulturalne pedagogije). Pojedinci, nacije, kulturalne i religijske zajednice moraju se osposobiti u vođenju dijaloga. Dijaloška i/ili međukulturalna pedagogija ima i svoje polazište i svoje ishodište u konfluentnom obrazovanju. Ovo obrazovanje je današnja *paideia* jer teorija konfluentnog obrazovanja nudi više od samog znanja. Ona eminentno ima dijaloški karakter.

Literatura

1. Adizes, I., *Upravljanje promjenama*, 2000, Beograd-Novi Sad, Grmeč – Privredni pregled i Adizes menadžment konsalting.
2. Allport, W. G., *Pattern and Growth in Personality*, 1961, Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York, Chicago, San Francisco, Toronto, London.
3. Bowie, F., *The Anthropology of Religion*, 2000, An Introduction, Oxford, Blackwell Publishers.
4. Bruner, J., *Kultura obrazovanja*, 2000, Zagreb, „Educa“.
5. Christopher Lasch, *The Revolt of the Elites and the Betrayal of Democracy*, 1995, New York.
6. Ćorić, Š. Š., *Psihologija religioznosti*, 1998, Jastrebarsko, „Naklada Slap“.
7. Delors, J. i drugi, *Učenje – blago u nama*, 1998, Zagreb, „Educa“.
8. DeMeulle & D’Emidio-Caston, M., *Confluent education: A coherent vision of teacher education*. 1996, *Advances in Confluent Education*, 1, 43-62.
9. Deverux, *Komplementaristička etnopsihoanaliza*, 1990, Zagreb, „August Cesarec“.
10. Fink, E., *Osnovni fenomeni ljudskog postojanja*, 1984, Beograd, „Nolit“.
11. For, E. i drugi, *Učiti za život*, 1981, Beograd.
12. From, E., *Imati i biti*, 1975, svezak 4, Zagreb–Beograd, „Naprijed“ i „Nolit“.
13. Fromm E., *Anatomija ljudske destruktivnosti*, djela, 1989, svezak 9 i 10, Zagreb–Beograd, „Naprijed“ i „Nolit“.
14. Gardner, *Multiple intelligences: the theory in Practice*, 1993, New York, Basic Books.
15. Giroux, H.A. & Shannon, P., *Education and cultural studies*, 1997, New York and London, Routledge.
16. Glazier, D. S., *Anthropology of Religion*, 1999, Westport, Paperback Praeger.
17. Goleman, D., *Emocionalna inteligencija*, 1998, Beograd, „Geopoetika“

18. Hafizović, R., *O načelima islamske vjere*, 1996, Zenica, „Bemust“.
19. Henting, H., *Humana škola*, 1997, Zagreb, „Educa“.
20. Hol, E., *Nijemi jezik*, 1976, Beograd.
21. Howe, J. A. M., *IQ pod znakom pitanja - Istina o inteligenciji*, 1999, Zagreb, „Naklada Jesenski i Turk“.
22. James, W., *Raznolikosti religioznog iskustva*, 1990, Zagreb, „Naprijed“.
23. König, E., *Werte und Normen in der Erziehung*, In: Roth L. (Hg, *Pädagogik*, pp. 219-229), 1991, München.
24. Kreč, Kračfild i Balaki, *Pojedinac u društvu*, 1972, Beograd.
25. Marinković, *Metodika nastave filozofije*, 1983, Zagreb, Školska knjiga.
26. Marx, K., *Debate o slobodi štampe...*, u: K. Marx - F. Engels, Dela, prvi tom, str. 238, 1968, Beograd.
27. Maslow, A., *Motivacija i ličnost*, 1989, Beograd, „Nolit“.
28. Menze, C., *Bildung*. U: D. Lenzen (Hg): *Enzyklopadie Erziehungswissenschaft*, Bd. 1, 1983, Stuttgart.
29. Mougnotte, A., *Odgajati za demokraciju*, 1885, Zagreb, Educa“.
30. Peroti, A., *Interkulturalni odgoj i obrazovanje*, 1995, Zagreb, „Educa“.
31. Pranjić, M., *Religijska pedagogija*, 1996, Zagreb, „Katehetski salezijanski centar“.
32. Shapiro, S. B., *The place of confluent education in the human potential movement: A historical perspective*. 1998, Lanham, MD: University Press of America.
33. Slatina, *Od individue do ličnosti – Uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*, 2006.
34. Suhodolski, B., *Tri pedagogije*, 1974, Beograd, Duga, Biblioteka XX vijek