

ТМГ. XXXVII	Бр. 2	Стр. 517-533	Ниш	април – јун	2013.
-------------	-------	--------------	-----	-------------	-------

UDK 371:316.42

Pregledni rad

Primljeno: 19. 02. 2013.

Odobreno za štampu: 30. 05. 2013.

Jovana Milutinović
 Univerzitet u Novom Sadu
 Filozofski fakultet
 Odsek za pedagogiju
 Novi Sad

SOCIJALNI REKONSTRUKCIONIZAM I GLOBALNO OBRAZOVANJE*

Apstrakt

Socijalni rekonstrukcionizam je tokom prve polovine 20. veka predstavljao radikalno krilo šireg Pokreta za progresivno obrazovanje. Njegove pristalice su činile onaj deo progresivnih snaga koji se udaljio od primarne usmerenosti na dete, koja je dominirala tokom dvadesetih godina, i fokusirao na socijalnu dimenziju obrazovanja tokom tridesetih godina 20. veka. Budući da savremena postindustrijska društva zahtevaju refleksivne pojedince osposobljene za identifikovanje i zajedničko rešavanje problema putem dijaloškog diskursa, otvara se pitanje kakav je značaj socijalnog rekonstrukcionizma za obrazovanje u 21. veku? Cilj rada jeste da se rekonstrukcionistička perspektiva sagleda u kontekstu tekućih globalnih promena. U osnovi rada nalazi se pretpostavka da su ideje istaknutih socijalno orijentisanih progresivnih mislilaca od vitalne važnosti za razmatranje kurikuluma za 21. vek, to jest za razmatranje načina putem kojih bi se mladi mogli pripremati kako bi postali odgovorni, tolerantni i miroljubivi pojedinci u globalizovanom svetu. Teorijska i komparativna analiza pokazuje da posmatrano, kako sa aspekta istorije, tako i sa aspekta aktuelne perspektive, značaj socijalnog rekonstrukcionizma leži u zahtevu za direktnim suočavanjem sa političkom, ekonomskom, socijalnom i moralnom dimenzijom školovanja. U tom kontekstu se zaključuje da istraživanje ideologije socijalnog rekonstrukcionizma i dostignutih nivoa praktičnih iskustava njene primene može da pomogne celovitijem razumevanju prirode i mogućnosti školovanja u demokratskom društvu.

Ključne reči: globalno obrazovanje, demokratija, kritička pedagogija, progresivizam, socijalni rekonstrukcionizam

jovanam@uns.ac.rs

* Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi”, br. 179010 (2011-2014), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

SOCIAL RECONSTRUCTIONISM AND GLOBAL EDUCATION

Abstract

During the first half of the 20th century, social reconstructionism represented a radical wing of the larger Movement for Progressive Education. Its supporters constituted the part of the progressive forces that withdrew from the primary focus on the child, which dominated in the 1920s, instead becoming focused on the social dimension of education during the 1930s. Since the contemporary post-industrial societies require reflective individuals capable of identifying and solving common problems through the dialog discourse, there is the question of the significance of social reconstructionism for education in the 21st century. The aim of this paper is to examine the reconstructionism perspective in the context of current global changes. The paper is based on the assumption that the ideas of prominent socially-oriented progressive theorists are crucial for consideration of the curriculum for the 21st century, i.e. for consideration of the ways in which the young people could prepare to become responsible, tolerant, and peaceable individuals in a globalized world. From both the historical and the current perspective, theoretical and comparative analysis shows that the importance of social reconstructionism lies in the demand for direct confrontation with the political, economic, social, and moral dimensions of education. In this context, the conclusion is that the study of ideology of social reconstructionism and the attained levels of practical experience of its application could contribute to a more comprehensive understanding of the nature and possibilities of education in a democratic society.

Key words: Global Education, Democracy, Critical Pedagogy, Progressivism, Social Reconstructionism

UVOD

Džon Džui (John Dewey, 1859–1952), američki filozof i reformator obrazovanja, čvrsto je verovao da je nastupajuće industrijsko doba u drugoj polovini 19. i na početku 20. veka istovremeno kreiralo i nove opasnosti, ali i nove mogućnosti za američko društvo. S jedne strane, industrijalizacija je uokvirila život, a posebno svet rada i obrazovanja, u birokratske administrativne forme. Problem sa birokratijom jeste da je ona praktično eliminisala ljudsku potrebu za uključivanjem u diskurs i rešavanje problema, što je uticalo na smanjivanje sposobnosti pojedinaca za refleksivan diskurs i saradnju. Budući da je ovde reč o esencijalnim veštinama za demokratsko građanstvo, Džui (Džui, 1970) verovao je da je industrijalizacija imala negativan uticaj na razvoj sposobnosti demokratskog upravljanja. S druge strane, industrijalizacija je, kao način ekonomske proizvodnje, oblikovala širu mrežu regionalnih, nacionalnih i

međunarodnih društvenih međuzavisnosti. Sve je to razvilo potrebu za novim kulturnim senzibilitetom, za pomakom od doktrine krajnjeg individualizma osamnaestog veka ka jednoj vrsti socijalne forme individualizma koja je više prilagođena demokratskim formama života u uslovima savremene industrije (Skrtic, Sailor, & Gee, 1996, p. 152). Nove okolnosti međuzavisnosti industrijskog doba su, prema Djuiju, zahtevale i reorganizaciju javnog obrazovanja.

Naime, Djui je zagovarao obrazovanje usmereno na dete, u okviru kojeg bi se dečje aktivnosti usmeravale na društvene potrebe. On se zalagao za socijalnu formu progresivnog obrazovanja obeleženu usmerenošću na životne probleme učenika, na probleme koji zahtevaju uključivanje u refleksivan diskurs i zajedničko rešavanje problema, razvijajući sposobnosti i osobine aktivnih građana. Djui je verovao da cilj javnog obrazovanja treba da bude priprema građana za demokratiju putem preoblikovanja škola u zajednice istraživanja. Škola, prema njemu, treba da predstavlja neku vrstu života u zajednici u kojem bi nastavnici stavljali učenike u situacije da rade na konkretnim problemima (intelektualnim i moralnim), radije nego što bi im punili glave apstraktnim činjenicama. U tom okviru on je podržavao učenje utemeljeno na dijalogu, rešavanju problema i otkrivanju, jer je smatrao da je takvo učenje najbolje sredstvo razvijanja sposobnosti za kritičku refleksiju i dijaloški diskurs. Svojim shvatanjem obrazovanja kao ključne komponente društvenog i moralnog razvoja, kao takve rekonstrukcije ili reorganizacije iskustva koja uvećava značaj iskustva i sposobnost da se upravlja tokom sticanja naknadnog iskustva, Djui (Djui, 1970, str. 57) otvorio je put ideologiji socijalnog rekonstrukcionizma.

Djuijeva filozofija obrazovanja postala je središnji koncept pokreta socijalnog rekonstrukcionizma, pokreta kratkog veka, ali veoma značajnih reformskih napora tokom dvadesetih i tridesetih godina 20. veka. Progresivni reformatori kao što su, na primer, Džordž Kaunts (George Counts) i Teodor Brameld (Theodore Brameld), delili su sa Djuijem brigu oko negativnih efekata industrijalizacije. Oni su, takođe, prihvatili njegov stav da je obrazovanje glavni instrument rešavanja društvenih problema. Verovali su da sistem javnog školovanja može da deluje u pravcu sprečavanja svake buduće socijalne i ekonomske krize, te da predstavlja glavno sredstvo demokratskog razvoja društva.

Nastupajuće postindustrijsko doba i fenomen globalizacije čine danas Djuijeva shvatanja o značaju socijalnog individualizma za smisaoni demokratski život jednako važna kao i u prvoj polovini 20. veka (Skrtic et al., 1996). Naime, prema nekim autorima (Drucker, 1995) postkapitalistička društva kao društva znanja i društva organizacija su potpuno međusobno zavisna, a opet sasvim različita prema svojim koncepcijama, pogledima i vrednostima. Kao takva, ona zahtevaju od škole da doprinosi izgrađivanju različitih vrsta radnika. U periodu kada su

industrijalci zahtevali poslušne birokratske radnike, Djui i socijalni rekonstrukcionisti zagovarali su tezu da škola treba da bude usmerena na oblikovanje mladih koji su sposobni da u potpunosti učestvuju u demokratskom životu. Danas, postindustrijska društva, pak, zahtevaju radnike znanja, to jest refleksivne pojedince osposobljene za identifikovanje i zajedničko rešavanje problema putem dijaloškog diskursa. U tom okviru otvara se pitanje kakav je značaj socijalnog rekonstrukcionizma za obrazovanje u 21. veku? Cilj rada jeste da se socijalno rekonstrukcionistički pristup obrazovanju sagleda u kontekstu tekućih globalnih promena. Pristup koji je korišćen u ovom radu je teorijska i komparativna analiza evolucije socijalno rekonstrukcionističkih ideja tokom 20. veka. U osnovi se nalazi pretpostavka da su ideje istaknutih socijalno orijentisanih progresivnih mislilaca od vitalne važnosti za razmatranje kurikuluma za 21. vek, to jest za razmatranje načina putem kojih bi se mladi mogli pripremati kako bi postali odgovorni, tolerantni i miroljubivi pojedinci u globalizovanom svetu.

SOCIJALNI REKONSTRUKCIONIZAM

Džon Djui, sledbenik filozofije pragmatizma, bio je ključna figura u razvoju teorije progresivizma u obrazovanju. Kao osnivač *Laboratorijske škole (Laboratory School)* na Čikaškom univerzitetu, on je u praksi primenjivao i preispitivao vlastite pedagoške pretpostavke. Ukazujući na značaj učenja putem ličnog iskustva, Djui je postavio temelje koncepcijama aktivne i problemske nastave, a njegove inovativne ideje prihvatili su mnogi obrazovni progresivisti. Progresivno obrazovanje je u Sjedinjenim Američkim Državama dobilo zamah 1919. godine, kada je osnovano *Udruženje za progresivno obrazovanje (Progressive Education Association)*, koje je okupilo reformski orijentisane teoretičare i praktičare u jednu veliku organizaciju. Mada je *Pokret za progresivno obrazovanje (Progressive Education Movement)* bio jedinstven u svojoj kritici tradicionalne škole, njegove pristalice su se, tridesetih godina 20. veka, podelile u dva glavna smera. Jednu podgrupu činili su pedagoški stručnjaci koji su progresivistički pristup okrenuli ka detetu, a drugu su predstavljali socijalni rekonstrukcionisti.

U okviru reformskog krila orijentisanog ka detetu verovalo se da učeniku treba da bude data sloboda kako bi mogao da sledi vlastita interesovanja. Shodno tome, kurikulum bi trebalo da izrasta iz dečjih interesa i potreba (Milutinović, 2008). Uverenje je bilo da će dete, ukoliko mu se omogući da uči bez spolja nametnutih ciljeva, postati graditelj boljeg i pravednijeg sveta. Kao radikalno krilo šireg *Pokreta za progresivno obrazovanje* socijalni rekonstrukcionisti su, poput progresivista orijentisanih na dete, kritikovali tradicionalni koncept obrazovanja, njegovu autoritarnost i formalizam. Međutim, socijalni

rekonstrukcionisti kao, na primer, Džordž Kaunts, Teodor Brameld, Harold Rag (Harold Rugg), Džon Čajlds (John Childs), Vilijem Stenli (William Stanley), Kenet Bene (Kenneth Benne), obrazovanje posmatraju više kao socijalnu i političku aktivnost. Ovi reprezentativni predstavnici rekonstrukcionističke misli smatraju da obrazovanje predstavlja glavnu snagu socijalnih, političkih i ekonomskih reformi usmerenih prema novoj viziji razvoja i novom načinu života u zajednici (Gutek, 2004). Iako se u literaturi (Stanley, 1992; Weltman, 2002) ukazuje da među onima koji se zalažu za rekonstrukcionističke ideje ne postoji uvek konsenzus oko prirode rekonstrukcije ili oko toga ko se sve može označiti socijalnim rekonstrukcionistom, jedinstvenu odliku svih njih predstavlja posvećenost obrazovanju kao sredstvu rekonstrukcije društva na liniji jasnog opredeljenja za socijalnu pravdu i razvoj demokratije.

Naime, u okviru socijalnog rekonstrukcionizma ukazuje se na neuspešne pokušaje da se socijalne, političke i ekonomske institucije stave u službu ostvarivanja legitimnih interesa značajnog broja ljudi (Stanley, 1992; Schiro, 2007). Reč je o tome da su u periodu Velike depresije u Sjedinjenim Američkim Državama, socijalni rekonstrukcionisti bili, pre svega, fokusirani na pitanje socioekonomskog položaja zemlje i istraživanje mogućnosti da se uočeni nedostaci u društvu prevaziđu putem obrazovanja. Oni su smatrali da je škola duboko upletena u proizvodnju onih aspekata dominantne kulture koji služe reprodukciji nepravde i nejednakosti u društvu (Giroux, 1988, p. 8). Takva situacija je, prema njima, predstavljala veliku pretnju opstanku demokratskog sistema. Zato nije slučajno što se u fokusu socijalnog rekonstrukcionizma primarno nalazi pitanje izbora vrednosti u obrazovanju. Brameld je pisao da progresivisti usmereni na dete uglavnom govore o sredstvima i načinima obrazovanja, ali se ne bave dovoljno pitanjem njegovih ishoda (prema: Bussler, 1997, p. 52). Nasuprot tome, socijalni rekonstrukcionisti se više brinu za ciljeve obrazovanja, verujući da je obrazovanje potrebno staviti u službu društvene rekonstrukcije i uspostavljanja istinskog demokratskog društvenog uređenja.

Iz shvatanja da osnovni cilj obrazovanja predstavlja promocija programa socijalnih reformi, proizilazi akcenat na socijalnoj ulozi škole, to jest naglasak na aktivističkoj ulozi škole u progresivnim socijalnim promenama. U osnovi se nalazi ideja da škola treba da doprinese razvijanju učeničkih interesovanja za socijalna pitanja, fokusirajući se na obezbeđivanje uslova u kojima bi svi učenici bili u prilici da razmišljaju o različitim problemima i diskutuju o kontroverznim temama. Pri tome, uverenje rekonstrukcionista jeste da škola sama nije u mogućnosti da reformiše društvo. Ona mora da bude povezana sa zajednicom i da aktivno participira s drugim institucijama u društvu radi podsticanja nacionalne i internacionalne socijalne rekonstrukcije (Bussler, 1997; Weltman, 2002).

Ovakvo shvatanje cilja obrazovanja i uloge škole je od centralnog značaja za dizajn kurikulumu i razumevanje procesa učenja.

Rekonstrukcionistički kurikulum konzistentan je sa idejom da obrazovanje treba da doprinese oblikovanju svetskog demokratskog društvenog poretka. Značajno je napomenuti da on, pak, u svojoj suštini reflektuje progresivistički kurikulum koji je zasnovan na ličnom iskustvu deteta. Naime, fokus rekonstrukcionističkog kurikulumu u skladu je sa progresivističkim naglaskom na naučni metod rešavanja problema. Međutim, iako je socijalni rekonstrukcionizam u saglasnosti sa progresivizmom usmerenim na dete u pogledu stava da u obrazovanju treba polaziti od dečjih interesa i potreba, akcenat je na osposobljavanju učenika za rešavanje realnih društvenih problema i obnavljanje društva tako da svet preraste u zajednicu u kojoj će oni imati uslove za sigurniji i uspešniji život. Budući da postoji uverenje da svi problemi treba da se izučavaju sa socijalnog aspekta (Rugg, prema: Stern & Riley, 2001, p. 57), rekonstrukcionistički kurikulum predstavlja kurikulum socijalnih studija. U tom okviru se u literaturi (Giroux, 1988, p. 9) ističe da je rekonstrukcionistički kurikulum povezan sa teorijom socijalnog blagostanja i rekonstrukcije, uz nastojanje da se istovremeno identifikuju postojeće nepravde i motivišu učenici na njihovo menjanje kroz forme socijalne akcije.

Još jednu karakteristiku rekonstrukcionističkog kurikulumu predstavlja interdisciplinarnost, to jest grupisanje predmetnih sadržaja u interdisciplinarna tematska područja (Martin & Loomis, 2006). Nastavnici i učenici zajedničkim snagama kroz demokratske procese otkrivaju, definišu i rešavaju socijalne probleme. Izbor ovih problema odvija se kroz postizanje konsenzusa među učenicima pod vođstvom nastavnika. U ovom procesu nastavnik, kao kritički intelektualac, treba da zauzme stav prema aktuelnoj društvenoj krizi i pridobije učenike kao aktivne učesnike rekonstrukcije društva. Njegova uloga je da učenicima pruža podršku u istraživanju socijalnih problema, da sugeriše drugačije perspektive i olakšava donošenje zaključaka. Uz to, rekonstrukcionisti pretpostavljaju aktivnu ulogu učenika u formulisanju ciljeva obrazovanja, metoda rada i kurikulumu. U ovom kontekstu učenici se posmatraju kao proizvod društva, ali i kao relevantni društveni akteri u izgradnji i rekonstrukciji društva. Budući da prema rekonstrukcionistima učenje predstavlja pre društveni čin, nego pojedinačan akt (Brameld, prema: Schiro, 2007, p. 161), progresivističkoj naučnoj metodi rešavanja problema dodaje se grupna dimenzija. Iz ovoga proizilazi shvatanje da grupna dinamika predstavlja ključ za rekonstrukciju škole i društva. Sve to podrazumeva da se u nastavi primenjuje diskusija, simulacija, igranje uloga, grupni i kooperativni oblici rada.

Ideologija socijalnog rekonstrukcionizma je dostigla vrhunac razvoja tokom Velike depresije tridesetih godina 20. veka. Ona je

formalno zaživela 1932. godine, kada je na godišnjem sastanku *Udruženja za progresivno obrazovanje* Džordž Kaunts postavio pitanje: „Usudi li se škola graditi novi društveni poredak?” (Schiro, 2007, p. 155). U ovom periodu javljaju se i prva nastojanja da se ova ideologija uvede u obrazovnu praksu. Primer prevođenja rekonstrukcionističke misli u realnu akciju predstavlja napor socijalnog aktiviste Majlsa Hortona (Myles Horton), koji je sa saradnicima 1932. godine u državi Tenesi (Sjedinjene Američke Države) osnovao školu pod nazivom *The Highlander Folk School*. Prvobitna namera osnivača bila je da se u ovoj internatskoj školi okupe socijalni aktivisti u borbi protiv kapitalizma, te da se osnaže seljaci, gradski radnici ili marginalizovane grupe i pojedinci kako bi se aktivno uključili u borbu za pregovaranje oko svog društvenog položaja (Milutinović, 2011). Govor Kauntsa iz 1932. godine imao je dalje uticaj na pokretanje uglednog časopisa *Društvene granice* (*The Social Frontier*), na čijim stranicama su zastupnici socijalnog rekonstrukcionizma pozivali stručnu i naučnu javnost da putem obrazovanja menjaju društveni život. Nešto kasnije, Harold Rag je započeo sa objavljivanjem popularne serije udžbenika u oblasti društvenih studija radi uvođenja učenika u kontroverzna ekonomska, socijalna i politička pitanja. Sledeći eksperiment socijalnog rekonstrukcionizma utelovljen je u životnom delu Morisa Mičela (Morris Mitchell), koji je, sredinom tridesetih godina 20. veka, pokrenuo projekat sa namerom da kod učenika razvija svetsku perspektivu. Njegovi praktični napori danas se u literaturi (Stone, 1997, p. 19) označavaju kao prethodnica „zajednice obrazovanja”.

Iako su događaji tokom Drugog svetskog rata i obnavljanje konzervativne pedagoške misli zaustavili razvoj ove ideologije, Brameld je već sredinom četrdesetih godina 20. veka sa zapaženim uspehom u praksi primenjivao socijalno rekonstrukcionističke ideje u jednoj srednjoj školi u Fladvudu (Minnesota, Sjedinjene Američke Države). Cilj je bio da se podrže ekonomske, političke i kulturne transformacije (Thomas, 1999, p. 261). Tokom pedesetih godina 20. veka Brameld je u svojim knjigama jasno zagovarao ideologiju socijalnog rekonstrukcionizma. Pokreti za oslobođenje dalje su, tokom pedesetih i šezdesetih godina 20. veka, vodili ka osnivanju *Društva za obrazovnu rekonstrukciju* (*The Society for Educational Reconstructionism*) i oblikovanju novog manifesta socijalnog rekonstrukcionizma 1968. godine sa namerom promovisanja obrazovanja kao instrumenta rešavanja najvažnijih problema čovečanstva. U literaturi se (Benne, 1995), međutim, konstatuje da je ovo društvo imalo mali uticaj na obrazovnu misao tokom sedamdesetih i osamdesetih godina 20. veka.

Značajno je napomenuti da se u novije vreme ideje socijalnog rekonstrukcionizma aktualizuju od strane kritičkih teoretičara (Giroux, 1988; Kincheloe, 2004). Naime, na liniji socijalno rekonstrukcionističkih ideja u akademskim krugovima se, krajem 20. veka i početkom 21. veka, promoviše kritička teorija u raznim formama, uključujući

postmodernizam, poststrukturalizam, radikalni feminizam i kritički konstruktivizam. U okviru ovih formi kritičke teorije usmeravaju se kritike prema tradicionalnom načinu osmišljavanja sveta, prema vladajućim društvenim grupama koje donose ekonomske, kulturne i obrazovne odluke utičući na živote manje moćnih grupa i pojedinaca, te prema racionalističkoj evrocentričnoj kulturnoj tradiciji koja privileguje osobe koje su bele, obrazovane, bogate i muškog pola (Schiro, 2007, p. 156). Očigledno je da priroda veze između socijalnog rekonstrukcionizma i kritičke pedagogije uključuje elemente kao što su, na primer, razumevanje političke prirode školovanja, vrednovanje uloge nastavnika u transformaciji kulture, usmerenost na etička pitanja, uključujući i pitanje socijalno demokratskih vrednosti, te posmatranje škole kao najvažnije poluge razvoja društva.

REKONSTRUKCIONISTIČKA PEDAGOGIJA U ERI GLOBALNIH PROMENA

Danas živimo u novoj epohi u ljudskoj istoriji čiju distinktivnu oznaku predstavlja nastupajuća globalizacija koja prodiere ogromnom brzinom u najudaljenije krajeve naše planete. U najširem smislu globalizacija se određuje kao skup procesa pomoću kojih događaji, odluke i aktivnosti koje nastaju na određenom delu planete ostvaruju značajne posledice na druga mesta na planeti, na pojedince i na ostale društvene zajednice (Groupe de Lisbonne, prema: López Rupiréz, 2003, p. 250). Naime, tehnološki napredak je uslovio dinamične transnacionalne i kroskulturne tokove robe, ideja, informacija i ljudi. Ove kroskulturne interakcije su, s jedne strane, dovele do umnožavanja zajedničkih bogatstava, različitih talenata i sposobnosti, dok su, s druge strane, uzrokovale niz problema kao što su, na primer, nedostatak tolerancije i poštovanja prema drugačijem, neravnomerna raspodela resursa i moći u svetu, etnički sukobi i tako dalje. Iako je danas opšteprihvaćeni stav da svako dete, mlada i odrasla osoba ima pravo da uživa u blagodetima obrazovnih mogućnosti (UNESCO, 2000b), kao temeljno otvara se pitanje da li će pojedinci u 21. veku biti opremljeni stavovima, znanjima i veštinama koje su potrebne kako bi postali tolerantni, kompetentni i odgovorni građani zajednice, države i globalizovanog sveta? Reč je o tome da je povećanje složenosti u ekonomskim, društvenim i političkim sferama pred obrazovanje, kao društvenu instituciju, postavilo niz izazova u pripremanju mladih za život u globalnom društvu. U tom okviru se u literaturi (Breithorde & Swiniarski, 1999; Ramler, 1991) ukazuje na potrebu za globalnim obrazovanjem koje promoviše nova znanja i životne veštine za uspešnu interakciju u savremenom svetu.

Iako se intenzivne rasprave o globalnom obrazovanju vode poslednjih dvadesetak godina, u literaturi (Mundy & Manion, 2008) ukazuje

se da se poreklo ovog pojma može pratiti do obrazovnih pokreta tokom šezdesetih, sedamdesetih i osamdesetih godina 20. veka. Reč je o pokretima obrazovanja za mir, obrazovanja za internacionalni razvoj, obrazovanja za ljudska prava, multikulturalnog obrazovanja, obrazovanja za zaštitu životne sredine i obrazovanja za socijalnu pravdu. Ideja o međunarodnom sistemu nacionalnih država je u velikoj meri imala uticaj na ove rane obrazovne pokrete. Međutim, od devedesetih godina 20. veka pa nadalje novi pogled na svet promenio je stare ideje o nacionalnim državama i njihovim međusobnim odnosima. Nastupila je nova epoha imenovana kao globalno doba. Ovaj pomak u idejama i perspektivama označen izmenom vokabulara iz „međunarodno” u „globalno”, postavio je nove zadatke pred obrazovanje i promovisao ideju globalnog obrazovanja.

Naime, u osnovi razumevanja sveta kao međunarodnog sistema država nalazila se pretpostavka o nacionalnoj državi kao primarnoj ekonomskoj i političkoj jedinici društva. U ovom okviru odnosi među nacionalnim državama posmatrali su se kao ključni elementi u određivanju rizika od rata ili verovatnoće održanja mira. Zaista, svetska pitanja koja su bila obuhvaćena ranijim obrazovnim pokretima (svetska bezbednost, nerazvijenost, kulturni pluralizam), uključivala su probleme koji su se rešavali među nacionalnim državama. Rani teoretičari u oblasti obrazovanja pretpostavljali su da će učenje o drugim zemljama, njihovim ljudima, društvu i kulturi dovesti do smanjivanja sukoba između nacionalnih država (Fujikane, 2003, p. 141). Međutim, nova globalna vizija dovela je u pitanje razumevanje tradicionalne nacionalne države kao održive ekonomske jedinice, pridajući veću važnost drugim akterima, uključujući druge institucije i asocijacije, kao i lokalna i regionalna tela. Iza opšteg slaganja o stvarnoj ili očekivanoj intenzifikaciji globalnih međuzavisnosti nalazi se, pak, suštinsko neslaganje oko pitanja na koji način se globalizacija može najbolje konceptualizovati i kako bi trebalo okarakterisati njene strukturalne posledice. U tom kontekstu debate o globalizaciji razvijaju se u okviru tri različite škole mišljenja: hiperglobalizam, skepticizam i transformacionizam (Held, 2003). U suštini, svaka od ovih škola nudi različito objašnjenje fenomena globalizacije, pri čemu postoji široka saglasnost da u globalnoj eri dolazi do promena položaja nacionalnih vlada. U ovoj smeni pogleda koji utiču na obrazovne imperativne mogu se, prema nekim autorima (Fujikane, 2003, p. 143), prepoznati tri ključna elementa. Reč je o naglasku na: 1) intenzitetu zavisnosti u svim aspektima ljudskog života, 2) diverzifikaciji aktera na svetskoj sceni i 3) povećanju moralne svesti o jedinstvenosti koja nadilazi nacionalne granice.

Globalno obrazovanje tako predstavlja pedagoški odgovor na internacionalne i nacionalne politike i globalne probleme, to jest predstavlja odgovor na različite aspekte globalizacije u svim životnim područjima.

Iako se u literaturi (Reimer & McLean, 2009) podvlači da postoje razlike u teorijskim pristupima globalnom obrazovanju, postoji opšta saglasnost da globalno obrazovanje obuhvata učenje o problemima i pitanjima koja nadilaze nacionalne i regionalne granice i odnose se na uzajamnu povezanost kulturnih, ekoloških, ekonomskih, političkih i tehnoloških sistema (Tye & Kniep, 1991, p. 47). Neki autori (Reimer & McLean, 2009) ukazuju na šest orijentacija koje se čine da su zajedničke mnogim formalnim određenjima globalnog obrazovanja: 1) viđenje sveta kao jednog sistema, 2) predanost ideji o neprekidnom širenju ljudskih prava i jednakosti, 3) vrednovanje internacionalnog razumevanja, tolerancije i nenasilja, 4) uverenje o delotvornosti pojedinačne akcije, 5) predanost pristupu obrazovanju usmerenom ka učeniku i 6) svest o ekološkim problemima. Iz ovoga proizilazi da globalno obrazovanje ne treba shvatiti kao neki novi nastavni predmet, već pre kao koncept koji je potrebno ugraditi u interdisciplinarni kurikulum radi omogućavanja pojedincima da steknu znanja i razviju sposobnosti i stavove potrebnih za odgovoran život u globalizovanom svetskom društvu.

Jedan od glavnih ciljeva globalnog obrazovanja jeste da se učenicima omogući pristup znanjima, veštinama i stavovima za efektivno nacionalno i globalno građanstvo. Namera je da se razviju sposobnosti da se deluje odgovorno i da se produktivno doprinosi svetskoj zajednici (Милутиновић, 2012). U literaturi (Abdullahi, 2010) ističe se da su glavni zadaci globalnog obrazovanja usmereni na razvoj pojedinca koji: (1) toleriše višestruke perspektive i demonstrira znanja o različitim kulturama, njihovim vrednostima, perspektivama i praksama, (2) shvata i poštuje sličnosti i razlike među ljudima, kulturama i nacijama, (3) razume prirodu globalne dinamike, globalnih pitanja, problema, trendova i sistema, (4) poseduje sposobnost da reflektuje i artikuliše pitanja, probleme i ideje u istorijskom, filozofskom, sociološkom, psihološkom i komparativnom globalnom kontekstu, (5) poseduje sposobnost donošenja odluka i primene znanja radi rešavanja gorućih problema čovečanstva.

Kada je reč o pozivu za uključivanje svetske perspektive u kurikulum u literaturi (Breithorde & Swiniarski, 1999) čine se značajni naponi u pravcu oblikovanja principa globalnog obrazovanja kojima se nastoji odrediti njegovo široko polje delovanja. Istovremeno, ovi principi se iskazuju kao ideje vodilje u prestrukturiranju obrazovnih programa kako bi se u njih uključila globalna perspektiva. Deset principa globalnog obrazovanja su: (1) Globalno obrazovanje je bazično obrazovanje; (2) Globalno obrazovanje je doživotno učenje; (3) Globalno obrazovanje obuhvata kooperativno učenje; (4) Globalno obrazovanje je inkluzivno; (5) Globalno obrazovanje je obrazovanje za socijalnu akciju; (6) Globalno obrazovanje je ekonomsko obrazovanje; (7) Globalno obrazovanje pretpostavlja upotrebu savremene tehnologije; (8) Globalno obrazovanje pretpostavlja kritičko i kreativno mišljenje; (9) Globalno

obrazovanje je multikulturalno; (10) Globalno obrazovanje promovira moralni razvoj. Postoji uverenje da će ugrađivanje ovih principa u kurikulum, s jedne strane, osigurati poštovanje učeničkih individualnih identiteta i iskustava, a s druge, obezbediti korišćenje tih identiteta i iskustava radi povezivanja lokalnog i globalnog, partikularnog i univerzalnog, individualnog i društvenog. Reč je o naporima za pronalaženjem balansa na kontinuumu između konstrukcije vlastite percepcije prava, odgovornosti i personalnih značenja i potrebe za socijalnom rekonstrukcijom.

Uzimajući u obzir sve navedeno, čini se da je rani socijalni rekonstrukcionizam anticipirao tekuće trendove u obrazovanju. Reč je o sledećim bazičnim pretpostavkama ove filozofije obrazovanja: (1) Društvo i obrazovanje zahtevaju stalnu rekonstrukciju; (2) Kurikulum treba da bude interdisciplinarni; (3) Obrazovanje treba da bude u funkciji izgrađivanja novog društvenog poretka i pripremanja pojedinaca za prihvatanje građanskih uloga; (4) Obrazovani pojedinci mogu da usmeravaju proces društvenih promena prema progresivnim ciljevima i tako kontrolišu sudbinu čovečanstva; (5) Obrazovanje mora da bude globalno i futurološki orijentisano (White, 2001). Osim toga, osnovni cilj socijalnog rekonstrukcionizma, koji se odnosi na razvijanje i primenu inovativnog kurikuluma i pedagoških strategija za izgrađivanje svesti o međunarodnoj socijalnoj saradnji, saglasan je sa zahtevom globalnog obrazovanja u pogledu pružanja znanja potrebnih za celovito razumevanje kompleksnosti globalizacije i razvijanje nove društvene i kulturne stvarnosti.

Značajno je napomenuti da su još Džordž Kaunts i Teodor Brameld ukazivali na potrebu da se obrazovanjem oblikuju osobe koje će biti građani sveta. Centralna teza Kauntsa iz tridesetih godina 20. veka bila je da su moderna nauka, tehnologija i industrijalizacija kreirale mnoge socijalne nejednakosti koje je moguće korigovati putem obrazovne delatnosti na globalnom nivou (prema: Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 2008, p. 799). Brameld je šezdesetih godina 20. veka izneo dve pretpostavke: prva pretpostavka je da se svet nalazi u najvećoj krizi u ljudskoj istoriji, a druga je da se čovečanstvu pruža prilika da putem obrazovanja dostigne civilizaciju blagostanja, zdravlja i humanosti (prema: Bussler, 1997, p. 70). Ovim stavovima Brameld je identifikovao obrazovanje kao glavnu snagu izgrađivanja novog svetskog poretka i ukazao na potrebu ugrađivanja globalne perspektive u školski kurikulum. Pokret za globalno obrazovanje i danas deli ove vizije. Ideja o svetskoj zajednici razvijena u okviru *Društva za obrazovnu rekonstrukciju* ima, takođe, uporište u konceptu globalnog poretka. Radi se o podržavanju procesa učenja kojim se poštuje ljudski dignitet i raznovrsnost. Članovi *Društva za obrazovnu rekonstrukciju* tragaju za načinima da se prevaziđu problemi eksploatacije, fizičkog i drugog nasilja i širenja nuklearnog

naoružanja (Bussler, 1997). U osnovi se nalazi nastojanje da se pojedincima pruži podrška kako bi se uzdigli iznad uskih ideoloških i nacionalnih stremljenja radi formiranja globalne perspektive koja uključuje celokupno čovečanstvo.

ZAVRŠNA RAZMATRANJA

Socijalni rekonstrukcionizam je dvadesetih godina 20. veka predstavljao radikalno krilo šireg *Pokreta za progresivno obrazovanje*. Njegove pristalice su u Sjedinjenim Američkim Državama činile onaj deo progresivnih snaga koji se udaljio od primarne usmerenosti na dete, koja je dominirala tokom dvadesetih godina, i fokusirao na socijalnu dimenziju obrazovanja tokom tridesetih godina 20. veka. U ovom periodu je u industrijalizovanim zemljama sveta vladala velika ekonomska kriza i pretnja od širenja fašizma. Otuda su rekonstrukcionista promovisali, pre svega, demokratske vrednosti i fokusirali se na unutrašnje probleme i posledice ekonomskih poremećaja. Nakon Drugog svetskog rata njihova briga se više usmerila na globalna pitanja izrasla iz tenzije Hladnog rata i straha od nuklearne katastrofe. U ovom periodu oni su tražili da se škola usredsredi na građansko obrazovanje, na pitanje internacionalnog mira i kooperacije, kao i na socijalno demokratsku rekonstrukciju na globalnom nivou. Tokom sedamdesetih godina 20. veka dolazi do renesanse rekonstrukcionističkih ideja kada se pažnja usmerava na ekološke probleme (Weltman, 2002). Nakon ovog perioda dolazi do marginalizacije rekonstrukcionističkih tema (Englund, 2000), da bi u novije vreme ove ideje, posebno one usmerene na pitanje socijalne nepravde i nejednakosti, bile promovisane u okviru kritičke pedagogije.

No, ova filozofija obrazovanja nije ostala bez kritika koje su se, pre svega, odnosile na teškoće u vezi sa primenom bazičnih ideja socijalnog rekonstrukcionizma u praksi i nedostatkom eksplicitnih pedagoških sugestija (Murrow, 2011; Thomas, 1999). U literaturi (White, 2001) ukazuje se i na kritike pristupa kojim se favorizuju socijalne promene na račun razvoja esencijalnih znanja i veština. Uz to, rekonstrukcionizmu se zamera da vodi u socijalnu utopiju, da obiluje ideološkim spekulacijama i pretvara obrazovanje u indoktrinaciju određenim sistemom vrednosti (Gutek, 2004). Mada ostaje činjenica da je ideologija socijalnog rekonstrukcionizma usmerena ka oblikovanju utopijskog društvenog poretka, ne treba zanemariti mogućnost da će svetski poredak u 21. veku možda upravo zahtevati ovu vrstu impulsa koju je, barem u određenoj meri, moguće osigurati rekonstrukcionističkim pristupom obrazovanju.

Naime, posmatrano, kako sa aspekta istorije, tako i sa aspekta aktuelne perspektive, značaj socijalnog rekonstrukcionizma leži u zahtevu za direktnim suočavanjem sa političkom, ekonomskom, socijalnom i

moralnom dimenzijom školovanja. Ovaj zahtev je konzistentan sa pretpostavkama kritičke pedagogije u okviru koje se tvrdi da obrazovanje ne može da bude vrednosno neutralno. Aktualizujući značajne elemente radikalne obrazovne tradicije Anri Žiru (Giroux, 1988, p. 83), na primer, piše da su socijalni rekonstrukcionisti, povezujući etiku, demokratiju i politiku sa svrhom školovanja, nastojali da istovremeno ospore preovlađujući socijalni poredak i osiguraju svima onima koji se bave obrazovanjem bazu znanja kako bi produbili intelektualno, građansko i moralno razumevanje vlastite uloge kao delatnika socijalnih promena. U tom okviru se u literaturi (Schiro, 2007) ističe da je socijalno rekonstrukcionistička ideologija podstakla razvijanje svesti o socijalnoj dimenziji obrazovnog procesa u školama, pomažući razumevanje uticaja skrivenog kurikuluma i činjenice da sve znanje nosi sa sobom određene društvene vrednosti.

Aktuelnost socijalnog rekonstrukcionizma potvrđuje i činjenica da se u novijim međunarodnim dokumentima (Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning, 2006; UNESCO, 2000a) promovišu globalne kompetencije potrebne za odgovoran život u svetskom društvu. Reč je o tome da rekonstrukcionizam podstiče internacionalno obrazovanje i inicira građanske i globalne perspektive. Uverenje je da će ovakav pristup obrazovanju doprineti socijalnim transformacijama, redukovati društvene sukobe i rešiti globalne probleme. Otuda se u literaturi (Stanley, 1992; White, 2001) upravo socijalnom rekonstrukcionizmu pripisuju zasluge za razvoj globalnog obrazovanja, interdisciplinarnih studija i oblasti pedagoške futurologije. Takođe se u literaturi (Stern & Riley, 2002) nailazi na shvatanja prema kojima obrazovni trendovi (autentično učenje i procenjivanje, razvoj kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema), mada ne i eksplicitno u pogledu ciljeva, rekonceptualizuju ranije rekonstrukcionističke ideje o obrazovanju kao sredstvu kojim se može rekonstruisati društvo putem sticanja veština rešavanja problema u realnim životnim situacijama.

Uzimajući u obzir sve navedeno, može se zaključiti da naslede socijalnog rekonstrukcionizma, iako ne bez nedostataka, može imati veliko značenje za sve one koji se bave obrazovanjem u 21. veku. Naime, zbog tehnološkog napretka čini se da danas, više nego ikada ranije, postoji mogućnost sprovođenja ideje demokratije na globalnom nivou. Otuda bi dijaloška nastava i učenje o savremenim konfliktima trebalo da predstavljaju značajnu komponentu obrazovanja, pri čemu samorefleksija i samokritičnost treba da se nalaze u stalnom fokusu obrazovnog rada. Reč je o ključnim idejama socijalnog rekonstrukcionizma o tome da bi društva trebalo da se nalaze u stalnom procesu adaptacije, da bi učenike trebalo orijentisati prema budućnosti i da bi obrazovne institucije trebalo da rade u pravcu transformacije svesti usaglašene za izrastajućim socijal-

nim miljeom. U tom okviru socijalni rekonstrukcionisti su direktno označili izazove globalizacije i na taj način podstakli analitičke i reflektivne misli u odnosu na pitanja socijalne inkluzije, internacionalnih studija i obrazovnih reformi u kontekstu globalnih socijalnih promena. Otuda i konstatacija da istraživanje ideologije socijalnog rekonstrukcionizma i dostignutih nivoa praktičnih iskustava njene primene može da pomogne celovitijem razumevanju prirode i mogućnosti školovanja u demokratskom društvu.

LITERATURA

- Abdullahi, S. A. (2010). Rethinking Global Education in the Twenty-first Century. In J. Zajda (Ed.), *Global Pedagogies: Schooling for the Future (Globalisation, Comparative Education and Policy Research)* (pp. 23–34). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer. doi: 10.1007/978-90-481-3617-9_2
- Benne, K. D. (1995). Social Reconstructionism Remembered. In M. E. James (Ed.), *Social Reconstruction through Education: The Philosophy, History, and Curricula of a Radical Ideal* (pp. XXI-XXVIII). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Breithorde, M. L., & Swiniarski, L. (1999). Constructivism and Reconstructionism: Educating Teachers for World Citizenship. *Australian Journal of Teacher Education*, 24(1), 1–17. Retrieved September 20, 2012 from the World Wide Web <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol24/iss1/1>
- Bussler, D. (1997). Some Basic Tenets of Educational Reconstruction. In S. Roberts & D. Bussler (Eds.), *Introducing Educational Reconstruction: The Philosophy and Practice of Transforming Society through Education* (pp. 49–120). San Francisco, California, USA: Alan H. Jones.
- Giroux, H. A. (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Guttek, G. L. (2004). *Philosophical and Ideological Voices in Education*. Boston, MA: Pearson – Allyn & Bacon.
- Džui, Dž. (1970). *Vaspitanje i demokratija – uvod u filozofiju vaspitanja*. Cetinje: Obod.
- Drucker, P. F. (1995). *Postkapitalističko društvo*. Beograd: Grmeč – Privredni preglad.
- Englund, T. (2000). Rethinking Democracy and Education: Towards an Education of Deliberative Citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 305–313.
- Kincheloe, J. L. (2004). *Critical Pedagogy Primer*. New York, NY, USA: Peter Lang Publishing, Incorporated.
- López Rupiréz F. (2003). Globalization and Education. *Prospects*, 33(3), 249–261.
- Martin, D. J., & Loomis, K. S. (2006). *Building Teachers: A Constructivist Approach to Introducing Education*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Milutinović, J. (2011). *Alternative u teoriji i praksi savremenog obrazovanja: put ka kvalitetnom obrazovanju*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
- Милутиновић, Ј. (2012). Образовање у глобалној ери: индивидуални и/или социјални циљеви образовања. *Педагошка стварност*, 58(4), 625–637.

- Mundy, K., & Manion, C. (2008). Global Education in Canadian Elementary Schools: An Exploratory Study. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 941-974.
- Murrow, S. E. (2011). Depicting Teachers' Roles in Social Reconstruction in The Social Frontier, 1934 - 1943. *Educational Theory*, 61(3), 311-333.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (2008). *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Ramler, S. (1991). Global Education for the 21st Century. *Educational Leadership*, 48(7), 44-47.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning, (2006/962/EC), Official Journal of the European Union (2006). Retrived April 8, 2012 from the World Wide Web http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf
- Reimer, K., & McLean, L. R. (2009). Conceptual Clarity and Connections: Global Education and Teacher Candidates. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 903-926.
- Schiro, M. S. (2007). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Skrtic, T. M., Sailor, W., & Gee, K. (1996). Voice, Collaboration, and Inclusion. *Remedial and Special Education*, 17(3), 142-157.
- Stanley, W. B. (1992). *Curriculum for Utopia: Social Reconstructionism and Critical Pedagogy in the Postmodern Era*. Albany, NY: SUNY Press.
- Stern, B. S., & Riley, K. L. (2001). Reflecting on the Common Good: Harold Rugg and the Social Reconstructionists. *The Social Studies*, 92(2), 56-59.
- Stern, B. S., & Riley, K. L. (2002). Historical Legacy: Linking Harold Rugg and Social Reconstructionism to „Authenticity” in Theory and Practice. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 4(4), 113-121.
- Stone, F. A. (1997). Agents of Socio-Educational Change: Educational Reconstruction's Origins. In S. Roberts & D. Bussler (Eds.), *Introducing Educational Reconstruction: The Philosophy and Practice of Transforming Society through Education* (pp. 15-32). San Francisco, California, USA: Alan H. Jones.
- Thomas, P. T. (1999). The Difficulties and Successes of Reconstructionist Practice: Theodore Brameld and the Floodwood Project. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(3), 260-282.
- Tye, K. A., & Kniep, W. M. (1991). Global Education Around the World. *Educational Leadership*, 48(7), 47-49.
- UNESCO. *Fifth Session of the Advisory Committee on Education for Peace, Human Rights, Democracy, International Understanding and Tolerance: Final Report* (2000a). Paris: UNESCO. Retrived April 8, 2012 from the World Wide Web <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120250eo.pdf>
- UNESCO. *The Dakar Framework for Action. Education For All: Meeting Our Collective Commitments* (2000b). Paris: UNESCO.
- Fujikane, H. (2003). Approaches to Global Education in the United States, the United Kingdom and Japan. *International Review of Education*, 49(1-2), 133-152.
- Held, D. (2003). Debate o globalizaciji. U V. Vuletić (Prir.), *Globalizacija – mit ili stvarnost: sociološka hrestomatija* (str. 48-60). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Weltman, B. (2002). Praxis Imperfect: John Goodlad and the Social Reconstructionist Tradition. *Educational Studies*, 33(1), 61-83.
- White, S. R. (2001). Reconstructionism and Interdisciplinary Global Education: Curricula Construction in a Teilhardian Context. *International Education*,

31(1), 5-23. Retrived October 3, 2012 from the World Wide Web
http://www.lesn.appstate.edu/les_perspective/Mar_02/Stephen%20White's%20Article_March02.htm

Jovana Milutinović, University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy, Novi Sad

SOCIAL RECONSTRUCTIONISM AND GLOBAL EDUCATION

Summary

During the first half of the 20th century, social reconstructionism represented a radical wing of the larger Movement for Progressive Education. Its supporters constituted the part of the progressive forces that withdrew from the primary focus on the child, instead becoming focused on the social dimension of education. The aim of this paper is to examine the reconstructionism perspective in the context of current global changes. The approach used in this paper is the theoretical and comparative analysis of evolution of the socially-based reconstructionism ideas of the 20th century. The paper is based on the assumption that the ideas of prominent socially-oriented progressive theorists are crucial for consideration of the ways in which the young people could prepare to become responsible, tolerant, and peaceable individuals in a globalized world.

Investigation of the literature has shown that social reconstructionists were primarily focused on the question of the purpose of education, believing that education should be put in service of social reconstruction. The literature has also shown that the reconstructionist curriculum of the social studies was consistent in its understanding of education as the most important tool for the development of a democratic social system. Reconstructionists believed that both teachers and students should jointly identify and solve global social problems through democratic processes. In these processes, the teacher, as a critical intellectual, should influence students to become active participants in social reconstruction. These ideas of early social reconstructionists could be recognized in the works of the critical theorists today. It is obvious that the nature of the relationship between social reconstructionism and critical pedagogy includes elements such as, e.g. understanding of the political nature of education, enhancement of the teachers' role in the transformation of culture, and focus on ethical issues, including the issues of social democratic values.

From both the historical and the current perspective, theoretical and comparative analysis shows that the importance of social reconstructionism lies in the demand for direct confrontation with the political, economic, social, and moral dimensions of education. Investigation of the literature shows that present-day social reconstructionism is the one credited with the development of global education, interdisciplinary studies, as well as the field of pedagogic futurology. Current interests in social reconstructionism are also confirmed by the current educational trends (e.g. authentic learning and assessment; development of critical thinking and problem-solving skills).

Taking all this into account, it could be concluded that the legacy of social reconstructionism, though not without flaws, may be of great significance for all those involved in education in the 21st century. Social reconstructionists have directly highlighted the challenges of globalization and encouraged analytical and reflective

thoughts pertaining to the issues of social inclusion, international studies, and education reforms in the context of global social change. Hence the conclusion that the study of ideology of social reconstructionism and the attained levels of practical experience of its application could contribute to a more comprehensive understanding of the nature and possibilities of education in a democratic society.