

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

UDK 371:316.42

Прегледни рад

Примљено: 19. 02. 2013.

Одобрено за штампу: 30. 05. 2013.

Јована Милутиновић  
 Универзитет у Новом Саду  
 Филозофски факултет  
 Одсек за педагогију  
 Нови Сад

## СОЦИЈАЛНИ РЕКОНСТРУКЦИОНИЗАМ И ГЛОБАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ\*

### Апстракт

Социјални реконструкционизам је током прве половине 20. века представљао радикално крило ширег Покрета за прогресивно образовање. Његове присталице су чиниле онај део прогресивних снага који се удаљио од примарне усмерености на дете, која је доминирала током двадесетих година, и фокусирао на социјалну димензију образовања током тридесетих година 20. века. Будући да савремена постиндустријска друштва захтевају рефлексивне појединце оспособљене за идентификовање и заједничко решавање проблема путем дијалошког дискурса, отвара се питање какав је значај социјалног реконструкционизма за образовање у 21. веку? Циљ рада јесте да се реконструкционистичка перспектива сагледа у контексту текућих глобалних промена. У основи рада налази се претпоставка да су идеје истакнутих социјално оријентисаних прогресивних мислилаца од виталне важности за разматрање курикулума за 21. век, то јест за разматрање начина путем којих би се млади могли припремати како би постали одговорни, толерантни и мирољубиви појединци у глобализованом свету. Теоријска и компаративна анализа показује да посматрано, како са аспекта историје, тако и са аспекта актуелне перспективе, значај социјалног реконструкционизма лежи у захтеву за директним суочавањем са политичком, економском, социјалном и моралном димензијом школовања. У том контексту се закључује да истраживање идеологије социјалног реконструкционизма и достигнутих нивоа практичних искустава њене примене може да помогне целовитијем разумевању природе и могућности школовања у демократском друштву.

**Кључне речи:** глобално образовање, демократија, критичка педагогија, прогресивизам, социјални реконструкционизам

jovanam@uns.ac.rs

\* Чланак представља резултат рада на пројекту „Квалитет образовног система Србије у европској перспективи”, бр. 179010 (2011-2014), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

## 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

### *УВОД*

Џон Дјуи (John Dewey, 1859–1952), амерички филозоф и реформатор образовања, чврсто је веровао да је наступајуће индустријско доба у другој половини 19. и на почетку 20. века истовремено креирало и нове опасности, али и нове могућности за америчко друштво. С једне стране, индустријализација је уоквирила живот, а посебно свет рада и образовања, у бирократске административне форме. Проблем са бирократијом јесте да је она практично елиминисала људску потребу за укључивањем у дискурс и решавање проблема, што је утицало на смањивање способности појединаца за рефлексиван дискурс и сарадњу. Будући да је овде реч о есенцијалним вештинама за демократско грађанство, Дјуи (Djui, 1970) веровао је да је индустријализација имала негативан утицај на развој способности демократског управљања. С друге стране, индустријализација је, као

начин економске производње, обликовала ширу мрежу регионалних, националних и међународних друштвених међузависности. Све је то развило потребу за новим културним сензибилитетом, за помаком од доктрине крајњег индивидуализма осамнаестог века ка једној врсти социјалне форме индивидуализма која је више прилагођена демократским формама живота у условима савремене индустрије (Skrtic, Sailor, & Gee, 1996, p. 152). Нове околности међузависности индустријског доба су, према Дјуију, захтевале и реорганизацију јавног образовања.

Наиме, Дјуи је заговарао образовање усмерено на дете, у оквиру којег би се дечје активности усмеравале на друштвене потребе. Он се залагао за социјалну форму прогресивног образовања обележену усмереношћу на животне проблеме ученика, на проблеме који захтевају укључивање у рефлексиван дискурс и заједничко решавање проблема, развијајући способности и особине активних грађана. Дјуи је веровао да циљ јавног образовања треба да буде припрема грађана за демократију путем преобликовања школа у заједнице истраживања. Школа, према њему, треба да представља неку врсту живота у заједници у којем би наставници стављали ученике у ситуације да раде на конкретним проблемима (интелектуалним и моралним), радије него што би им пунили главе апстрактним чињеницама. У том оквиру он је подржавао учење утемељено на дијалогу, решавању проблема и откривању, јер је сматрао да је такво учење најбоље средство развијања способности за критичку рефлексiju и дијалогски дискурс. Својим схватањем образовања као кључне компоненте друштвеног и моралног развоја, као такве реконструкције или реорганизације искуства која увећава значај искуства и способност да се управља током стицања накнадног искуства, Дјуи (Djui, 1970, стр. 57) отворио је пут идеологији социјалног реконструкционизма.

Дјуијева филозофија образовања постала је средишњи концепт покрета социјалног реконструкционизма, покрета кратког века, али веома значајних реформских напора током двадесетих и тридесетих година 20. века. Прогресивни реформатори као што су, на пример, Џорџ Каунтс (George Counts) и Теодор Брамелд (Theodore Brameld), делили су са Дјуијем бригу око негативних ефеката индустријализације. Они су, такође, прихватили његов став да је образовање главни инструмент решавања друштвених проблема. Веровали су да систем јавног школовања може да делује у правцу спречавања сваке будуће социјалне и економске кризе, те да представља главно средство демократског развоја друштва.

Наступајуће постиндустријско доба и феномен глобализације чине данас Дјуијева схватања о значају социјалног индивидуализма за смисаони демократски живот једнако важна као и у првој половини 20. века (Skrtic et al., 1996). Наиме, према неким ауторима (Drucker, 1995) посткапиталистичка друштва као друштва знања и друштва

организација су потпуно међусобно зависна, а опет сасвим различита према својим концепцијама, погледима и вредностима. Као таква, она захтевају од школе да доприноси изграђивању различитих врста радника. У периоду када су индустријалци захтевали послушне бирократске раднике, Дјуи и социјални реконструкционисти заговарали су тезу да школа треба да буде усмерена на обликовање младих који су способни да у потпуности учествују у демократском животу. Данас, постиндустријска друштва, пак, захтевају раднике знања, то јест рефлексивне појединце оспособљене за идентификовање и заједничко решавање проблема путем дијалошког дискурса. У том оквиру отвара се питање какав је значај социјалног реконструкционизма за образовање у 21. веку? Циљ рада јесте да се социјално реконструкционистички приступ образовању сагледа у контексту текућих глобалних промена. Приступ који је коришћен у овом раду је теоријска и компаративна анализа еволуције социјално реконструкционистичких идеја током 20. века. У основи се налази претпоставка да су идеје истакнутих социјално оријентисаних прогресивних мислилаца од виталне важности за разматрање курикулума за 21. век, то јест за разматрање начина путем којих би се млади могли припремати како би постали одговорни, толерантни и мирољубиви појединци у глобализованом свету.

### СОЦИЈАЛНИ РЕКОНСТРУКЦИОНИЗАМ

Џон Дјуи, следбеник филозофије прагматизма, био је кључна фигура у развоју теорије прогресивизма у образовању. Као оснивач *Лабораторијске школе (Laboratory School)* на Чикашком универзитету, он је у пракси примењивао и преиспитивао властите педагошке претпоставке. Указујући на значај учења путем личног искуства, Дјуи је поставио темеље концепцијама активне и проблемске наставе, а његове иновативне идеје прихватили су многи образовни прогресивисти. Прогресивно образовање је у Сједињеним Америчким Државама добило замаха 1919. године, када је основано *Удружење за прогресивно образовање (Progressive Education Association)*, које је окупило реформски оријентисане теоретичаре и практичаре у једну велику организацију. Мада је *Покрет за прогресивно образовање (Progressive Education Movement)* био јединствен у својој критици традиционалне школе, његове присталице су се, тридесетих година 20. века, поделиле у два главна смера. Једну подгрупу чинили су педагошки стручњаци који су прогресивистички приступ окренули ка детету, а другу су представљали социјални реконструкционисти.

У оквиру реформског крила оријентисаног ка детету веровало се да ученику треба да буде дата слобода како би могао да следи властита интересовања. Сходно томе, курикулум би требало да изра-

ста из дечјих интереса и потреба (Milutinović, 2008). Уверење је било да ће дете, уколико му се омогући да учи без споља наметнутих циљева, постати градитељ бољег и праведнијег света. Као радикално крило ширег *Покрета за прогресивно образовање* социјални реконструкционисти су, попут прогресивиста оријентисаних на дете, критиковали традиционални концепт образовања, његову ауторитарност и формализам. Међутим, социјални реконструкционисти као, на пример, Џорџ Каунтс, Теодор Брамелд, Харолд Раг (Harold Rugg), Џон Чајлдс (John Childs), Вилијем Стенли (William Stanley), Кенет Бене (Kenneth Benne), образовање посматрају више као социјалну и политичку активност. Ови репрезентативни представници реконструкционистичке мисли сматрају да образовање представља главну снагу социјалних, политичких и економских реформи усмерених према новој визији развоја и новом начину живота у заједници (Gutek, 2004). Иако се у литератури (Stanley, 1992; Weltman, 2002) указује да међу онима који се залажу за реконструкционистичке идеје не постоји увек консензус око природе реконструкције или око тога ко се све може означити социјалним реконструкционистом, јединствену одлику свих њих представља посвећеност образовању као средству реконструкције друштва на линији јасног опредељења за социјалну правду и развој демократије.

Наиме, у оквиру социјалног реконструкционизма указује се на неуспешне покушаје да се социјалне, политичке и економске институције ставе у службу остваривања легитимних интереса значајног броја људи (Stanley, 1992; Schiro, 2007). Реч је о томе да су у периоду Велике депресије у Сједињеним Америчким Државама, социјални реконструкционисти били, пре свега, фокусирани на питање социоекономског положаја земље и истраживање могућности да се уочени недостаци у друштву превазиђу путем образовања. Они су сматрали да је школа дубоко уплетена у производњу оних аспеката доминантне културе који служе репродуковању неправде и неједнакости у друштву (Giroux, 1988, p. 8). Таква ситуација је, према њима, представљала велику претњу опстанку демократског система. Зато није случајно што се у фокусу социјалног реконструкционизма примарно налази питање избора вредности у образовању. Брамелд је писао да прогресивисти усмерени на дете углавном говоре о средствима и начинима образовања, али се не баве довољно питањем његових исхода (према: Bussler, 1997, p. 52). Насупрот томе, социјални реконструкционисти се више брину за циљеве образовања, верујући да је образовање потребно ставити у службу друштвене реконструкције и успостављања истинског демократског друштвеног уређења.

Из схватања да основни циљ образовања представља промоција програма социјалних реформи, произилази акценат на социјалној улози школе, то јест нагласак на активистичкој улози школе у

прогресивним социјалним променама. У основи се налази идеја да школа треба да допринесе развијању ученичких интересовања за социјална питања, фокусирајући се на обезбеђивање услова у којима би сви ученици били у прилици да размишљају о различитим проблемима и дискутују о контроверзним темама. При томе, уверење реконструкциониста јесте да школа сама није у могућности да реформише друштво. Она мора да буде повезана са заједницом и да активно партиципира с другим институцијама у друштву ради подстицања националне и интернационалне социјалне реконструкције (Bussler, 1997; Weltman, 2002). Овакво схватање циља образовања и улоге школе је од централног значаја за дизајн курикулума и разумевање процеса учења.

Реконструкционистички курикулум конзистентан је са идејом да образовање треба да допринесе обликовању светског демократског друштвеног поретка. Значајно је напоменути да он, пак, у својој суштини рефлектује прогресивистички курикулум који је заснован на личном искуству детета. Наиме, фокус реконструкционистичког курикулума у складу је са прогресивистичким нагласком на научни метод решавања проблема. Међутим, иако је социјални реконструкционизам у сагласности са прогресивизмом усмереним на дете у погледу става да у образовању треба полазити од дечјих интереса и потреба, акценат је на оспособљавању ученика за решавање реалних друштвених проблема и обнављање друштва тако да свет прерасте у заједницу у којој ће они имати услове за сигурнији и успешнији живот. Будући да постоји уверење да сви проблеми треба да се изучавају са социјалног аспекта (Rugg, према: Stern & Riley, 2001, p. 57), реконструкционистички курикулум представља курикулум социјалних студија. У том оквиру се у литератури (Giroux, 1988, p. 9) истиче да је реконструкционистички курикулум повезан са теоријом социјалног благостања и реконструкције, уз настојање да се истовремено идентификују постојеће неправде и мотивишу ученици на њихово мењање кроз форме социјалне акције.

Још једну карактеристику реконструкционистичког курикулума представља интердисциплинарност, то јест груписање предметних садржаја у интердисциплинарна тематска подручја (Martin & Loomis, 2006). Наставници и ученици заједничким снагама кроз демократске процесе откривају, дефинишу и решавају социјалне проблеме. Избор ових проблема одвија се кроз постизање консензуса међу ученицима под вођством наставника. У овом процесу наставник, као критички интелектуалац, треба да заузме став према актуелној друштвеној кризи и придобије ученике као активне учеснике реконструкције друштва. Његова улога је да ученицима пружи подршку у истраживању социјалних проблема, да сугерише другачије перспективе и олакшава доношење закључака. Уз то, реконструкци-

онисти претпостављају активну улогу ученика у формулисању циљева образовања, метода рада и курикулума. У овом контексту ученици се посматрају као производ друштва, али и као релевантни друштвени актери у изградњи и реконструкцији друштва. Будући да према реконструкционистима учење представља пре друштвени чин, него појединачан акт (Brameld, према: Schiro, 2007, р. 161), прогресивистичкој научној методи решавања проблема додаје се групна димензија. Из овога произилази схватање да групна динамика представља кључ за реконструкцију школе и друштва. Све то подразумева да се у настави примењује дискусија, симулација, играње улога, групни и кооперативни облици рада.

Идеологија социјалног реконструкционизма је достигла врхунац развоја током Велике депресије тридесетих година 20. века. Она је формално заживела 1932. године, када је на годишњем састанку *Удружења за прогресивно образовање* Џорџ Каунтс поставио питање: „Усуди ли се школа градити нови друштвени поредак?” (Schiro, 2007, р. 155). У овом периоду јављају се и прва настојања да се ова идеологија уведе у образовну праксу. Пример превођења реконструкционистичке мисли у реалну акцију представља напор социјалног активисте Мајлса Хортонa (Myles Horton), који је са сарадницима 1932. године у држави Тенеси (Сједињене Америчке Државе) основао школу под називом *The Highlander Folk School*. Првобитна намера оснивача била је да се у овој интернатској школи окупе социјални активисти у борби против капитализма, те да се оснаже сељаци, градски радници или маргинализоване групе и појединци како би се активно укључили у борбу за преговарање око свог друштвеног положаја (Milutinović, 2011). Говор Каунтса из 1932. године имао је даље утицај на покретање угледног часописа *Друштвене границе* (*The Social Frontier*), на чијим страницама су заступници социјалног реконструкционизма позивали стручну и научну јавност да путем образовања мењају друштвени живот. Нешто касније, Харолд Раг је започео са објављивањем популарне серије уџбеника у области друштвених студија ради увођења ученика у контроверзна економска, социјална и политичка питања. Следећи експеримент социјалног реконструкционизма утеловљен је у животном делу Мориса Мичела (Morris Mitchell), који је, средином тридесетих година 20. века, покренуо пројекат са намером да код ученика развија светску перспективу. Његови практични напори данас се у литератури (Stone, 1997, р. 19) означавају као претходница „заједнице образовања”.

Иако су догађаји током Другог светског рата и обнављање конзервативне педагошке мисли зауставили развој ове идеологије, Брамелд је већ средином четрдесетих година 20. века са запаженим успехом у пракси примењивао социјално реконструкционистичке идеје у једној средњој школи у Фладвуду (Минесота, Сједињене

Америчке Државе). Циљ је био да се подрже економске, политичке и културне трансформације (Thomas, 1999, p. 261). Током педесетих година 20. века Брамелд је у својим књигама јасно заговарао идеологију социјалног реконструкционизма. Покрети за ослобођење даље су, током педесетих и шездесетих година 20. века, водили ка оснивању *Друштва за образовну реконструкцију (The Society for Educational Reconstructionism)* и обликовању новог манифеста социјалног реконструкционизма 1968. године са намером промовисања образовања као инструмента решавања најважнијих проблема човечанства. У литератури се (Venne, 1995), међутим, констатује да је ово друштво имало мали утицај на образовну мисао током седамдесетих и осамдесетих година 20. века.

Значајно је напоменути да се у новије време идеје социјалног реконструкционизма актуализују од стране критичких теоретичара (Giroux, 1988; Kincheloe, 2004). Наиме, на линији социјално реконструкционистичких идеја у академским круговима се, крајем 20. века и почетком 21. века, промовише критичка теорија у разним формама, укључујући постмодернизам, постструктурализам, радикални феминизам и критички конструктивизам. У оквиру ових форми критичке теорије усмеравају се критике према традиционалном начину осмишљавања света, према владајућим друштвеним групама које доносе економске, културне и образовне одлуке утичући на животе мање моћних група и појединаца, те према рационалистичкој евроцентричној културној традицији која привилегује особе које су беле, образоване, богате и мушког пола (Schiro, 2007, p. 156). Очигледно је да природа везе између социјалног реконструкционизма и критичке педагогије укључује елементе као што су, на пример, разумевање политичке природе школовања, вредновање улоге наставника у трансформацији културе, усмереност на етичка питања, укључујући и питање социјално демократских вредности, те посматрање школе као најважније полуге развоја друштва.

#### *РЕКОНСТРУКЦИОНИСТИЧКА ПЕДАГОГИЈА У ЕРИ ГЛОБАЛНИХ ПРОМЕНА*

Данас живимо у новој епохи у људској историји чију дистинктивну ознаку представља наступајућа глобализација која продире огромном брзином у најудаљеније крајеве наше планете. У најширем смислу глобализација се одређује као скуп процеса помоћу којих догађаји, одлуке и активности које настају на одређеном делу планете остварују значајне последице на друга места на планети, на појединце и на остале друштвене заједнице (Groupe de Lisbonne, према: López Rupiréz, 2003, p. 250). Наиме, технолошки напредак је условио динамичне транснационалне и кроскултурне токове робе, идеја, инфор-



мација и људи. Ове кроскултурне интеракције су, с једне стране, довеле до умножавања заједничких богатстава, различитих талената и способности, док су, с друге стране, узроковале низ проблема као што су, на пример, недостатак толеранције и поштовања према другачијем, неравномерна расподела ресурса и моћи у свету, етнички сукоби и тако даље. Иако је данас општеприхваћени став да свако дете, млада и одрасла особа има право да ужива у благодетима образовних могућности (UNESCO, 2000b), као темељно отвара се питање да ли ће појединци у 21. веку бити опремљени ставовима, знањима и вештинама које су потребне како би постали толерантни, компетентни и одговорни грађани заједнице, државе и глобализованог света? Реч је о томе да је повећање сложености у економским, друштвеним и политичким сферама пред образовање, као друштвену институцију, поставило низ изазова у припремању младих за живот у глобалном друштву. У том оквиру се у литератури (Breithorde & Swiniarski, 1999; Ramler, 1991) указује на потребу за глобалним образовањем које промовише нова знања и животне вештине за успешну интеракцију у савременом свету.

Иако се интензивне расправе о глобалном образовању воде последњих двадесетак година, у литератури (Mundy & Manion, 2008) указује се да се порекло овог појма може пратити до образовних покрета током шездесетих, седамдесетих и осамдесетих година 20. века. Реч је о покретима образовања за мир, образовања за интернационални развој, образовања за људска права, мултикултуралног образовања, образовања за заштиту животне средине и образовања за социјалну правду. Идеја о међународном систему националних држава је у великој мери имала утицај на ове ране образовне покрете. Међутим, од деведесетих година 20. века па надаље нови поглед на свет променио је старе идеје о националним државама и њиховим међусобним односима. Наступила је нова епоха именована као глобално доба. Овај помак у идејама и перспективама означен изменом вокабулара из „међународно” у „глобално”, поставио је нове задатке пред образовање и промовисао идеју глобалног образовања.

Наиме, у основи разумевања света као међународног система држава налазила се претпоставка о националној држави као примарној економској и политичкој јединици друштва. У овом оквиру односи међу националним државама посматрали су се као кључни елементи у одређивању ризика од рата или вероватноће одржања мира. Заиста, светска питања која су била обухваћена ранијим образовним покретима (светска безбедност, неразвијеност, културни плурализам), укључивала су проблеме који су се решавали међу националним државама. Рани теоретичари у области образовања претпостављали су да ће учење о другим земљама, њиховим људима, друштву и култури довести до смањивања сукоба између националних држа-

ва (FujiKane, 2003, p. 141). Међутим, нова глобална визија довела је у питање разумевање традиционалне националне државе као одрживе економске јединице, придајући већу важност другим актерима, укључујући друге институције и асоцијације, као и локална и регионална тела. Иза општег слагања о стварној или очекиваној интензификацији глобалних међузависности налази се, пак, суштинско не-слагање око питања на који начин се глобализација може најбоље концептуализовати и како би требало окарактерисати њене структуралне последице. У том контексту дебате о глобализацији развијају се у оквиру три различите школе мишљења: хиперглобализам, скептицизам и трансформационизам (Held, 2003). У суштини, свака од ових школа нуди различито објашњење феномена глобализације, при чему постоји широка сагласност да у глобалној ери долази до промена положаја националних влада. У овој смени погледа који утичу на образовне императиве могу се, према неким ауторима (FujiKane, 2003, p. 143), препознати три кључна елемента. Реч је о нагласку на: 1) интензитету зависности у свим аспектима људског живота, 2) диверзификацији актера на светској сцени и 3) повећању моралне свести о јединствености која надилази националне границе.

Глобално образовање тако представља педагошки одговор на интернационалне и националне политике и глобалне проблеме, то јест представља одговор на различите аспекте глобализације у свим животним подручјима. Иако се у литератури (Reimer & McLean, 2009) подвлачи да постоје разлике у теоријским приступима глобалном образовању, постоји општа сагласност да глобално образовање обухвата учење о проблемима и питањима која надилазе националне и регионалне границе и односе се на узајамну повезаност културних, еколошких, економских, политичких и технолошких система (Tye & Knier, 1991, p. 47). Неки аутори (Reimer & McLean, 2009) указују на шест оријентација које се чине да су заједничке многим формалним одређењима глобалног образовања: 1) виђење света као једног система, 2) преданост идеји о непрекидном ширењу људских права и једнакости, 3) вредновање интернационалног разумевања, толеранције и ненасиља, 4) уверење о делотворности појединачне акције, 5) преданост приступу образовању усмереном ка ученику и 6) свест о еколошким проблемима. Из овога произилази да глобално образовање не треба схватити као неки нови наставни предмет, већ пре као концепт који је потребно уградити у интердисциплинарни курикулум ради омогућавања појединцима да стекну знања и развију способности и ставове потребних за одговоран живот у глобализованом светском друштву.

Један од главних циљева глобалног образовања јесте да се ученицима омогући приступ знањима, вештинама и ставовима за ефективно национално и глобално грађанство. Намера је да се разви-

ју способности да се делује одговорно и да се продуктивно допринеси светској заједници (Милутиновић, 2012). У литератури (Abdullahi, 2010) истиче се да су главни задаци глобалног образовања усмерени на развој појединца који: (1) толерише вишеструке перспективе и демонстрира знања о различитим културама, њиховим вредностима, перспективама и праксама, (2) схвата и поштује сличности и разлике међу људима, културама и нацијама, (3) разуме природу глобалне динамике, глобалних питања, проблема, трендова и система, (4) поседује способност да рефлектује и артикулише питања, проблеме и идеје у историјском, филозофском, социолошком, психолошком и компаративном глобалном контексту, (5) поседује способност доношења одлука и примене знања ради решавања горућих проблема човечанства.

Када је реч о позиву за укључивање светске перспективе у курикулум у литератури (Breithorde & Swinarski, 1999) чине се значајни напори у правцу обликовања принципа глобалног образовања којима се настоји одредити његово широко поље деловања. Истовремено, ови принципи се исказују као идеје водиле у реструктурирању образовних програма како би се у њих укључила глобална перспектива. Десет принципа глобалног образовања су: (1) Глобално образовање је базично образовање; (2) Глобално образовање је доживотно учење; (3) Глобално образовање обухвата кооперативно учење; (4) Глобално образовање је инклузивно; (5) Глобално образовање је образовање за социјалну акцију; (6) Глобално образовање је економско образовање; (7) Глобално образовање претпоставља употребу савремене технологије; (8) Глобално образовање претпоставља критичко и креативно мишљење; (9) Глобално образовање је мултикултурално; (10) Глобално образовање промовише морални развој. Постоји уверење да ће уграђивање ових принципа у курикулум, с једне стране, осигурати поштовање ученичких индивидуалних идентитета и искустава, а с друге, обезбедити коришћење тих идентитета и искустава ради повезивања локалног и глобалног, партикуларног и универзалног, индивидуалног и друштвеног. Реч је о напорима за проналажењем баланса на континууму између конструкције властите перцепције права, одговорности и персоналних значења и потребе за социјалном реконструкцијом.

Узимајући у обзир све наведено, чини се да је рани социјални реконструкционизам антиципирао текуће трендове у образовању. Реч је о следећим базичним претпоставкама ове филозофије образовања: (1) Друштво и образовање захтевају сталну реконструкцију; (2) Курикулум треба да буде интердисциплинаран; (3) образовање треба да буде у функцији изграђивања новог друштвеног поретка и припремања појединаца за прихватање грађанских улога; (4) образовани појединци могу да усмеравају процес друштвених промена пре-

ма прогресивним циљевима и тако контролишу судбину човечанства; (5) образовање мора да буде глобално и футуролошки оријентисано (White, 2001). Осим тога, основни циљ социјалног реконструкционизма, који се односи на развијање и примену иновативног курикулума и педагошких стратегија за изграђивање свести о међународној социјалној сарадњи, сагласан је са захтевом глобалног образовања у погледу пружања знања потребних за целовито разумевање комплексности глобализације и развијање нове друштвене и културне стварности.

Значајно је напоменути да су још Џорџ Каунтс и Теодор Брамелд указивали на потребу да се образовањем обликују особе које ће бити грађани света. Централна теза Каунтса из тридесетих година 20. века била је да су модерна наука, технологија и индустријализација креирале многе социјалне неједнакости које је могуће кориговати путем образовне делатности на глобалном нивоу (према: Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 2008, p. 799). Брамелд је шездесетих година 20. века изнео две претпоставке: прва претпоставка је да се свет налази у највећој кризи у људској историји, а друга је да се човечанству пружа прилика да путем образовања достигне цивилизацију благостања, здравља и хуманости (према: Bussler, 1997, p. 70). Овим ставовима Брамелд је идентификовао образовање као главну снагу изграђивања новог светског поретка и указао на потребу уграђивања глобалне перспективе у школски курикулум. Покрет за глобално образовање и данас дели ове визије. Идеја о светској заједници развијена у оквиру *Друштва за образовну реконструкцију* има, такође, упориште у концепту глобалног поретка. Ради се о подржавању процеса учења којим се поштује људски дигнитет и разноврсност. Чланови *Друштва за образовну реконструкцију* трагају за начинима да се превазиђу проблеми експлоатације, физичког и другог насиља и ширења нуклеарног наоружања (Bussler, 1997). У основи се налази настојање да се појединцима пружи подршка како би се уздигли изнад уских идеолошких и националних стремљења ради формирања глобалне перспективе која укључује целокупно човечанство.

### ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА

Социјални реконструкционизам је двадесетих година 20. века представљао радикално крило ширег *Покрета за прогресивно образовање*. Његове присталице су у Сједињеним Америчким Државама чиниле онај део прогресивних снага који се удаљио од примарне усмерености на дете, која је доминирала током двадесетих година, и фокусирао на социјалну димензију образовања током тридесетих година 20. века. У овом периоду је у индустријализованим земљама света владала велика економска криза и претња од ширења фашизма.

Отуда су реконструкционисти промовисали, пре свега, демократске вредности и фокусирали се на унутрашње проблеме и последице економских поремећаја. Након Другог светског рата њихова брига се више усмерила на глобална питања израсла из тензије Хладног рата и страха од нуклеарне катастрофе. У овом периоду они су тражили да се школа усредсреди на грађанско образовање, на питање интернационалног мира и кооперације, као и на социјално демократску реконструкцију на глобалном нивоу. Током седамдесетих година 20. века долази до ренесансе реконструкционистичких идеја када се пажња усмерава на еколошке проблеме (Weltman, 2002). Након овог периода долази до маргинализације реконструкционистичких тема (Englund, 2000), да би у новије време ове идеје, посебно оне усмерене на питање социјалне неправде и неједнакости, биле промовисане у оквиру критичке педагогије.

Но, ова филозофија образовања није остала без критика које су се, пре свега, односиле на тешкоће у вези са применом базичних идеја социјалног реконструкционизма у пракси и недостатком експлицитних педагошких сугестија (Murgow, 2011; Thomas, 1999). У литератури (White, 2001) указује се и на критике приступа којим се фаворизују социјалне промене на рачун развоја есенцијалних знања и вештина. Уз то, реконструкционизму се замера да води у социјалну утопију, да обилује идеолошким спекулацијама и претвара образовање у индоктринацију одређеним системом вредности (Gutek, 2004). Мада остаје чињеница да је идеологија социјалног реконструкционизма усмерена ка обликовању утопијског друштвеног поретка, не треба занемарити могућност да ће светски поредак у 21. веку можда управо захтевати ову врсту импулса коју је, барем у одређеној мери, могуће осигурати реконструкционистичким приступом образовању.

Наиме, посматрано, како са аспекта историје, тако и са аспекта актуелне перспективе, значај социјалног реконструкционизма лежи у захтеву за директним суочавањем са политичком, економском, социјалном и моралном димензијом школовања. Овај захтев је конзистентан са претпоставкама критичке педагогије у оквиру које се тврди да образовање не може да буде вредносно неутрално. Актуализујући значајне елементе радикалне образовне традиције Анри Жиру (Giroux, 1988, p. 83), на пример, пише да су социјални реконструкционисти, повезујући етику, демократију и политику са сврхом школовања, настојали да истовремено оспоре преовлађујући социјални поредак и осигурају свима онима који се баве образовањем базу знања како би продубили интелектуално, грађанско и морално разумевање властите улоге као делатника социјалних промена. У том оквиру се у литератури (Schiro, 2007) истиче да је социјално реконструкционистичка идеологија подстакла развијање свести о социјалној димензи-

ји образовног процеса у школама, помажући разумевање утицаја скривеног курикулума и чињенице да све знање носи са собом одређене друштвене вредности.

Актуелност социјалног реконструкционизма потврђује и чињеница да се у новијим међународним документима (*Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning, 2006; UNESCO, 2000a*) промовишу глобалне компетенције потребне за одговоран живот у светском друштву. Реч је о томе да реконструкционизам подстиче интернационално образовање и иницира грађанске и глобалне перспективе. Уверење је да ће овакав приступ образовању допринети социјалним трансформацијама, редуковати друштвене сукобе и решити глобалне проблеме. Отуда се у литератури (*Stanley, 1992; White, 2001*) управо социјалном реконструкционизму приписују заслуге за развој глобалног образовања, интердисциплинарних студија и области педагошке футурологије. Такође се у литератури (*Stern & Riley, 2002*) наилази на схватања према којима образовни трендови (аутентично учење и процењивање, развој критичког мишљења и способности решавања проблема), мада не и експлицитно у погледу циљева, реконцептуализују раније реконструкционистичке идеје о образовању као средству којим се може реконструисати друштво путем стицања вештина решавања проблема у реалним животним ситуацијама.

Узимајући у обзир све наведено, може се закључити да наслеђе социјалног реконструкционизма, иако не без недостатака, може имати велико значење за све оне који се баве образовањем у 21. веку. Наиме, због технолошког напретка чини се да данас, више него икада раније, постоји могућност спровођења идеје демократије на глобалном нивоу. Отуда би дијалогска настава и учење о савременим конфликтима требало да представљају значајну компоненту образовања, при чему саморефлексија и самокритичност треба да се налазе у сталном фокусу образовног рада. Реч је о кључним идејама социјалног реконструкционизма о томе да би друштва требало да се налазе у сталном процесу адаптације, да би ученике требало оријентисати према будућности и да би образовне институције требало да раде у правцу трансформације свести усаглашене за израстајућим социјалним миљеом. У том оквиру социјални реконструкционисти су директно означили изазове глобализације и на тај начин подстакли аналитичке и рефлексивне мисли у односу на питања социјалне инклузије, интернационалних студија и образовних реформи у контексту глобалних социјалних промена. Отуда и констатација да истраживање идеологије социјалног реконструкционизма и достигнутих нивоа практичних искустава њене примене може да помогне целовитијем разумевању природе и могућности школовања у демократском друштву.

## ЛИТЕРАТУРА

- 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.
- Gutek, 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 pregleđ.
- 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). Retrieved April 8, 2012 from the World Wide Web

- [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230en00100018.pdf](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](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.