

## SOCIJALNA REKONSTRUKCIJA KROZ OBRAZOVANJE\*

Predmet ovog rada predstavlja socijalni rekonstrukcionizam koji je u Sjedinjenim Američkim Državama dvadesetih godina 20. veka predstavljao radikalno krilo šireg *Pokreta za progresivno obrazovanje*. Polazeći od razumevanja socijalnog rekonstrukcionizma kao obrazovnog i socijalnog programa koji pretpostavlja podršku socijalno demokratskoj političkoj ekonomiji, kooperativnu kulturu, socijalno utemeljen pristup obrazovanju i viđenje uloge i značaja škole u usmeravanju socijalnih i političkih promena, cilj rada odnosi se na teorijsko proučavanje i analiziranje socijalno rekonstrukcionističke demokratske obrazovne teorije i prakse. Nova paradigma učenja nagoveštena u socijalno rekonstrukcionističkoj teoriji i praksi, takođe, predstavlja predmet interesovanja ovog rada. Način na koji socijalni rekonstrukcionizam daje podršku demokratiji ilustrovan je konkretnim prikazima mogućnosti primene ove teorijske pozicije u praksi. Zaključuje se da izučavanje teorije i prakse socijalnog rekonstrukcionizma, koji se danas razvija unutar teorije i prakse kritičke pedagogije, ima značaj za razumevanje načina na koji obrazovanje može da služi pokretanju demokratskih i emancipatorskih procesa. U tom kontekstu uspesi i ograničenja obrazovne prakse uokvirene idejama ranog socijalnog rekonstrukcionizma mogu biti poučni za zastupnike obrazovnih reformi kojima se promovišu društvene promene kroz demokratsko pregovaranje i delovanje.

Ključne reči: demokratija, konstruktivizam, kritička pedagogija, obrazovanje, socijalni rekonstrukcionizam.

### UVOD

Danas živimo u periodu intenzivnih globalnih procesa koji zahtevaju promene u oblasti obrazovanja i pronalaženje adekvatnih odgovora na izazove koje je postavila liberalna demokratija kao preovlađujući politički model uređenja društva u većini zemalja sveta. Izvesno je da područje obrazovanja za demokratiju zauzima značajno mesto u društvima koja karakterišu procesi opšte demokratizacije socijalnih odnosa. Budući da demokratija nije samo oblik političkog uređenja i strukture vlasti, već da isto tako pretpostavlja oblik zajedničkog života kojeg označavaju prihvatanje i praktikovanje principa jednakosti prava, mogućnosti i postupanja za sve članove zajednice (*Kvalitetno obrazovanje za sve. Put ka razvijenom društvu – obrazovna reforma u Republici Srbiji: Strategija i akcioni plan*, 2002), javlja se potreba za istraživanjem teorije i prakse obrazovanja iz perspektive obrazovanja za život u demokratskom društvu. Pri razmatranju mogućnosti

---

\* jovanam@ff.uns.ac.rs

razvijanja inovativnog kurikuluma dizajniranog radi socijalizacije učenika u novu globalnu realnost, čini se korisnim reflektovati alternativne pedagoške koncepcije i opcije koje promovišu povezivanje škole sa progresivnom socijalnom vizijom. Jednu takvu alternativu upravo predstavlja socijalni rekonstrukcionizam koji se nalazi u fokusu ovog rada.

Socijalni rekonstrukcionizam je u Sjedinjenim Američkim Državama dvadesetih godina 20. veka predstavljao radikalno krilo šireg *Pokreta za progresivno obrazovanje* (*Progressive Education Movement*). Inspirisani idejama Džona Djuija (John Dewey), zastupnici ovog pokreta verovali su da su i individualistička teorija i *laissez-faire* praksa, koje su prevladavale u 19. veku, prevaziđene u urbanom, industrijskom i globalnom društvu 20. veka (Weltman, 2002: 64). Rekonstrukcionisti su smatrali da bi progresivna škola trebalo da proširi fokus interesovanja izvan okvira pedagogije usmerene ka detetu i razvije adekvatnu socijalnu perspektivu. Njihovo polazno uverenje bilo je da je, zbog očuvanja i razvoja demokratije, u oblasti obrazovanja potrebno usmeriti pažnju na poučavanje za socijalnu kooperaciju, politički aktivizam i demokratiju. Ideologija socijalnog rekonstrukcionizma je dostigla vrhunac razvoja tokom Velike depresije tridesetih godina 20. veka, u periodu izlaženja uglednog časopisa *Društvene granice* (*The Social Frontier*), na čijim stranicama su njeni zastupnici pozivali stručnu i naučnu javnost da putem obrazovanja menjaju društveni život. Socijalni rekonstrukcionizam je nastavio da ima određeni uticaj na obrazovnu misao tokom četrdesetih godina 20. veka, ali bi se teško moglo reći da je značajnije uticao na nastavnike i javnost u celini (Teitelbaum, 1996: 213). Između ostalog, usled politike makartizma i obnavljanja konzervativne pedagoške misli nakon 1945. godine, socijalni rekonstrukcionizam je na pedagoškoj sceni kao pokret prestao da deluje tokom pedesetih i šezdesetih godina 20. veka.

Ipak, rekonstrukcionistička misao nastavila je da se razvija i nakon ovog perioda, najpre u radovima Teodora Bramelda (Theodore Brameld), da bi u novije vreme ideje socijalnog rekonstrukcionizma, posebno one usmerene na pitanje socijalne pravde i nejednakosti, bile aktualizovane od strane kritičkih teoretičara. No, iako savremeni kritički i postmoderni teoretičari (Apple, 1995; Giroux, 1988) podsećaju da izučavanje nastojanja u promovisanju demokratske prakse u školi tokom prve polovine 20. veka može biti instruktivno za razumevanje kako su se ovi predlozi primenjivali u školskom radu, u literaturi (Teitelbaum, 1996) se nailaze konstatacije prema kojima su ideje i naponi ranih socijalnih rekonstrukcionista uglavnom nedovoljno istraženi ili zanemareni. Uzimajući u obzir sve navedeno cilj ovog rada predstavlja teorijsko proučavanje i analiziranje socijalno rekonstrukcionističke demokratske obrazovne teorije i prakse. S obzirom da se obrazovanje za demokratiju danas odvija u okviru konstruktivističke paradigme (Düerr, Spajić-Vrkaš, & Ferreira Martins, 2002), nova paradigma učenja nagoveštena u socijalno rekonstrukcionističkoj teoriji i praksi, takođe, predstavlja predmet interesovanja ovog rada. Očekivanja su da mnoge poteškoće i umereni uspesi obrazovne prakse uokvirane idejama socijalnog rekonstrukcionizma mogu biti poučni za zastupnike obrazovnih reformi kojima se promovišu društvene promene kroz demokratsko pregovaranje i delovanje.

## SOCIJALNO REKONSTRUKCIONISTIČKI OBRAZOVNI PROGRAM I NOVA PARADIGMA UČENJA

Kada je reč o samom određenju socijalnog rekonstrukcionizma značajno je napomenuti da u literaturi ne postoji konsenzus oko odgovora na pitanje ko ili šta konstituiše ovaj pokret u obrazovanju. Neki autori (Kliebard, prema: Weltman, 2002) pokret socijalnog rekonstrukcionizma sužavaju na malu grupu obrazovnih teoretičara, posebno onih koji su se tokom tridesetih godina 20. veka okupljali oko časopisa *Društvene granice* pod vodstvom Džordža Kauntsa (George Counts). Drugi autori (Stanley, 1992) ovaj pokret proširuju na rad obrazovnih teoretičara i praktičara kao što je, na primer, Teodor Brameld koji se u periodu nakon Drugog svetskog rata i sam deklarirao kao socijalni rekonstrukcionista, te svoj rad eksplicitno nadovezivao na tradiciju ranih zastupnika ove koncepcije. Ipak, u literaturi (Breithorde, & Swiniarski, 1999; Skilbeck, 1985; *Škole i kvalitet*, 1998; White, 2002) koncepcija socijalnog rekonstrukcionizma najčešće se vezuje za obrazovnu misao prema kojoj škola ima vitalnu ulogu u upravljanju socijalnim i političkim promenama. U tom kontekstu u daljem radu se prihvata pragmatičan pristup pojedinih autora (Weltman, 2002: 63), prema kojima se koncepcija socijalnog rekonstrukcionizma odnosi na obrazovni i socijalni program koji pretpostavlja podršku socijalno demokratskoj političkoj ekonomiji, kooperativnu kulturu, socijalno utemeljen pristup obrazovanju i viđenje uloge i značaja škole u usmeravanju socijalnih i političkih promena.

Prema socijalnom rekonstrukcionizmu osnovni cilj obrazovanja predstavlja promocija programa socijalnih reformi. Iz ovakvog stava proizilazi akcenat na socijalnoj ulozi škole, to jest naglasak na aktivističkoj ulozi škole u sprovođenju progresivnih socijalnih promena. Reč je o uverenju da škola, kao žarište društvenih promena, može da pomogne pojedincima da prepoznaju i definišu vlastite probleme i istražuju zajednička rešenja. Kao medijator između interesa lokalne zajednice i ideja šireg društva, škola bi takođe mogla da promovise nacionalnu i internacionalnu socijalnu rekonstrukciju i da u tom procesu istovremeno pomaže ljudima da misle i deluju, kako na lokalnom, tako i na globalnom nivou. Međutim, prema uverenju rekonstrukcionista, kako bi postala katalizator socijalne rekonstrukcije i osposobljavala pojedince za transformaciju društva i sama škola mora da se menja (Bussler, 1997; Schiro, 2007). Postojeće koncepcije obrazovanja koje posmatraju školu kao pukog prenosioca disciplinarnog znanja i društvenih vrednosti potrebno je rekonceptualizovati kako bi se uskladile sa vizijom budućnosti utemeljene na konceptima socijalne pravde i osnaživanja pojedinaca. Sve je to nužno kako bi škola pripremala učenike za transformaciju postojećeg u buduće projektovano društvo.

U svojoj suštini rekonstrukcionistački kurikulum reflektuje progresivistički kurikulum zasnovan na ličnom iskustvu deteta (Milutinović, 2011). Ipak, akcenat rekonstrukcionista je na osposobljavanju učenika da u potpunosti participiraju u demokratskom životu, da identifikuju postojeće društvene nepravde i utiču na

promene kroz forme socijalne akcije. Rekonstrukcionistički obrazovni program otuđa obuhvata osposobljavanje učenika za kritičko promišljanje relevantnih društvenih pitanja iz socijalno demokratske perspektive, uključivanje učenika u socijalni rad i pripremanje za društvenu akciju, kao i organizovanje škole prema modelu socijalne demokratije gde u životu i radu škole zajednički učestvuju nastavnici, učenici, roditelji i članovi lokalne zajednice. Zato se u okviru socijalnog rekonstrukcionizma preispituju i odbacuju metode obrazovanja koje se tradicionalno primenjuju u školama. Ove metode, prema rekonstrukcionista, promovisu tradicionalne vrednosti i stavove kojima se podržava status quo i proizvodi otpor prema promenama. Uverenje je da prihvatanje uloge nastavnika kao diseminatora informacija i uloge učenika kao njihovog pasivnog primalaca vodi ka nekritičkom odnosu prema sadržajima poučavanja. Ishod ovakve obrazovne teorije i prakse jesu učenici oblikovani kako bi razmišljali na isti ili sličan način i nekritički prihvatili postojeće socijalne, ekonomske i političke strukture.

Nasuprot tome, rekonstrukcionista smatraju da bi nastavnik, kao delatnik društvenih promena, posebnu pažnju trebalo da posveti socijalnim pitanjima koja uobičajeno ne predstavljaju deo školskog kurikuluma. Nastavnik treba da bude kritičan i analitičan u prosuđivanju i da ta ista svojstva podstiče i razvija kod učenika. Na taj način on će osposobljavati učenike za konstruktivnu kritiku postojećeg društva i ohrabrivati ih na rekonstrukciju društva demokratskim putem. Sa stanovišta socijalnog rekonstrukcionizma uloga nastavnika je da bude facilitator koji pruža pomoć učenicima kako bi se fokusirali na značajna društvena pitanja, da razvija strategije i pruža podršku u organizovanju istraživanja, te da u tim procesima obezbeđuje da prikupljeni podaci i analize zadovolje standarde objektivnosti (Massouleh, & Jooneghani, 2012). Kroz otvorenu raspravu i iskustveno učenje nastavnik treba omogućiti aktivno uključivanje učenika u istraživački proces.

U tom okviru se u literaturi (Cannella, & Reiff, 1994; Schiro, 2007) nailazi na konstatacije prema kojima je rekonstrukcionistički akcenat na obezbeđivanju iskustava eksperimentisanja i reflektivnog istraživanja konzistentan sa idejom o učenicima kao aktivnim konstruktorima vlastitog znanja. Reč je o tome da se u okviru socijalnog rekonstrukcionizma učenje posmatra kao aktivna asimilacija novih iskustava u učeničke saznanje strukture na takav način da se ove strukture menjaju kako bi se uskladile sa novim iskustvima. Pri tome, učenje se u okviru ove perspektive obrazovanja posmatra kao grupni proces ili kao neka vrsta socijalne samorealizacije (Mosier, 1951). Otuda se učenje shvata pre kao društveni čin, nego kao pojedinačni akt. Društveno posredovanje predstavlja bitnu odrednicu i iskustvenog učenja i metode rasprave (Schiro, 2007). Iskustveno učenje uključuje suočavanje učenika sa određenim socijalnim pitanjima ili problemima o kojima stiže znanja, kako od nastavnika, tako i od ljudi iz autentičnog okruženja koji sa njim dele vlastite stavove, vrednosti, načine percepcije i interpretacije određenih tema. Metoda diskusije pretpostavlja vođenje razgovora, dijaloga ili rasprava o pojmovima koji su deo obrazovnog programa. Diskusija omogućava učenicima da izlože vlastite ideje u grupi tako da grupa, pod vođstvom nastavnika, može da

pomogne i omogućiti rekonstruisanje pojedinačnih značenja. Konačno, ishodi rekonstrukcionističkog kurikuluma usmereni su ka dostizanju grupnog konsenzusa oko ciljeva i načina rekonstrukcije postojećeg društva. Iz svega ovoga proizilazi da, posmatrano sa stanovišta socijalnog rekonstrukcionizma, istina i vrednosti nisu apsolutne, već da pre predstavljaju postupke i produkte grupnog konsenzusa, čime ova koncepcija obrazovanja daje snažnu podršku konstruktivističkoj epistemologiji.

## SOCIJALNI REKONSTRUKCIONIZAM U PRAKSI

Socijalni rekonstrukcionizam ne predstavlja homogen pokret u obrazovanju, s obzirom da se njegovi predstavnici razlikuju u pristupima povezivanja teorije sa praksom radi rešavanja praktičnih problema. Neki od njih su bili radikalniji, dok su se drugi izjašnjavali za manje radikalna rešenja. Poneki rekonstrukcionisti su se više bavili teorijskim pitanjima, a drugi su nastojali da implementiraju teoriju u praksu. U tom okviru je tokom tridesetih godina 20. veka unutar socijalno rekonstrukcionističkog pokreta došlo do podele na dve struje koje su imenovane kao ideološka i metodološka. Na jednoj strani nalazili su se ideolozi poput Džordža Kaunta i Teodora Bramelda koji su bili fokusirani na teorijska pitanja i pozivali sve one koji se bave obrazovanjem da promovisu ideje socijalne demokratije. Zalažući se za radikalnu socijalnu akciju, oni su primarno radili na razvijanju obrazovne filozofije i dizajniranju rekonstrukcionističkog kurikuluma. S druge strane nalazili su se metodolozi kao što su Kenet Bena (Kenneth Benne) i Ralf Tajler (Ralph Tyler), koji su bili više usmereni na sredstva postizanja socijalne rekonstrukcije i pozivali na praktikovanje socijalne demokratije, kako u nastavi, tako i u istraživanjima (Weltman, 2002: 65). Iako su smatrali da nastavnici treba da pomognu da se izgradi socijalno demokratsko društveno uređenje, oni su prvenstveno bili usmereni na tehnike sprovođenja socijalnih reformi putem obrazovanja. Ovo je, između ostaloga, uključivalo škole laboratorije, laboratorije za ispitivanje međuljudskih odnosa i projekte akcionih istraživanja kojima se promovisalo ono što će kasnije biti označeno kao participativna demokratija.

Budući da bi za uvođenje promena u savremenu obrazovnu praksu mogla biti korisna iskustva u demokratskom obrazovanju iz prošlosti, u daljem tekstu će biti predstavljeni praktični naponi ranih rekonstrukcionista bliski savremenim nastojanjima kritičkih teoretičara u oblasti obrazovanja za demokratiju. U literaturi (Kridel, 2006) se navodi da jedinstveni kurikularni eksperiment koji je sproveo Teodor Brameld 1944. godine u jednoj srednjoj školi u Fladvudu (Minnesota, Sjedinjene Američke Države), predstavlja prvi primer ugrađivanja socijalno rekonstrukcionističkih ideja u školski kurikulum. Sledeći izdvojenu liniju progresivističkog obrazovanja i nastojeći da ostvari progresivne ideale i kulturni preporod kroz obrazovanje, Brameld je u *Floodwood High School* implementirao socijalno rekonstrukcionistički kurikulum koji je u saradnji sa studentima kreirao na Univerzitetu u Minesoti. U okviru seminara *Dizajn za Ameriku (Design for America)* studenti

su reflektovali vrstu društva koju je poželjno oblikovati u Sjedinjenim Američkim Državama nakon Drugog svetskog rata (Thomas, 1999). Oni su u periodu od tri meseca kritički ispitivali stanje u kojem se nalazilo američko društvo, identifikovali bazične ljudske potrebe i razmatrali kako se one mogu zadovoljiti kroz socijalno planiranje. Putem analize značajnih pitanja iz oblasti ekonomije, politike, nauke, umetnosti, obrazovanja i ljudskih odnosa studenti su osmišljavali idealnu vrstu društva budućnosti.

Projekat u Fladvudu je na neki način predstavljao modifikaciju i proširenje univerzitetskog seminara. Učenici srednje škole u Fladvudu su tokom jednog polugodišta pohađali kurs u okviru kojeg su se intenzivno razmatrale potrebe i aspiracije posleratnog američkog društva radi kreiranja plana razvoja zajednice i nacije. Polaznu osnovu kreiranja idealnog socijalnog poretka predstavljala su istraživanja relevantnih ekonomskih, političkih i kulturnih pitanja, kao i reafirmacija demokratskih ideala (Stone, 1997). Istraživanja učenika odvijala su se u okviru tri tematska područja: 1) ekonomija i politika, 2) umetnost i nauka, i 3) obrazovanje i međuljudski odnosi. Obrazovni rad u okviru ovog projekta uključivao je mnoge aspekte progresivističkog obrazovanja kao, na primer, integrisanje nastavnih predmeta, usmerenost na učenička interesovanja, učenje putem iskustva, povećana odgovornost učenika i samoupravljenno učenje. Oslanjajući se na resurse zajednice, učenici su direktno istraživali pitanja i poslove od lokalnog značaja i aktivno učestvovali u radu lokalne zajednice. Aktivnosti u kojima su se angažovali uključivale su predavanja, panel diskusije, istraživanje resursa zajednice, vođenje intervjua sa članovima lokalne zajednice, individualno proučavanje literature, kao i pisanje izveštaja. Učenici su se okupljali u manje grupe kako bi razvijali predloge za reforme, predstavljali ove predloge celokupnom odeljenju, vraćali predloge učeničkom Odboru za reviziju i podnosili konačne predloge za delovanje.

Budući da se čini da nakon ovog perioda nije oblikovana niti jedna škola koja je u potpunosti usvojila kurikulum koji je preporučen u *Dizajnu za Ameriku*, u literaturi (Kridel, 2006; Thomas, 1999) se konstatuje da bi se projekat u Fladvudu, i pored određenih uspeha, mogao označiti kao neuspešan pokušaj uvođenja rekonstrukcionističkih ideja u školsku praksu. Ipak, mnoge poteškoće koje su se pojavile u realizaciji ovog projekta ostavile su u nasleđe pouku za savremenu obrazovnu praksu. Naime, ispitivanja iskustava u srednjoj školi u Fladvudu (Thomas, 1999) pokazuju da su veliki problem prilikom implementacije socijalno kritičkog kurikuluma predstavljale profesionalne kompetencije nastavnika, kao i njihova implicitna pedagoška shvatanja koja jednostavno nisu bila na liniji ideoloških osnova projekta. Predloženi model kurikuluma pretpostavljao je primenu problemske nastave i kooperativnih oblika rada, a takve inovacije su na mnoge načine progresivne i danas, kao što su bile tokom četrdesetih godina 20. veka. Uz to, filozofija rekonstrukcionizma je od nastavnika tražila obavezu prihvatanja socijalno demokratskih vrednosti, te delovanja u skladu sa ovim vrednostima i demokratskim principima u učionici. Struktura samog kurikuluma takođe je predstavljala izazov, s obzirom da su se u njegovom fokusu nalazila aktuelna socijalna pitanja, pre



nego uobičajene akademske discipline. Osim toga, inovativni način rada zahtevao je i određena prethodna znanja i veštine učenika. Konačno, za uspešnu implementaciju rekonstrukcionističkih ideja bilo je potrebno pridobiti roditelje i širu zajednicu za podršku projektu kojem se promovisu socijalno demokratske vrednosti, što četrdesetih godina 20. veka u Sjedinjenim Američkim Državama nije bilo lako izvodljivo.

Ipak, ispitivanja pokazuju da je projekat u Fladvudu postigao i određene uspehe, što sugerise na mogućnost uspešne implementacije rekonstrukcionističke misli u školski kurikulum. Postignute pozitivne efekte moguće je delimično pripisati činjenici da se projekat realizovao u školskom okrugu u okviru kojeg je postojala podrška progresivnoj obrazovnoj praksi. Reč je o tome da je implementirani kurikulum imao mnogih zajedničkih elemenata sa drugim reformskim inicijativama iz tog perioda, što je uz dodavanje socijalno demokratske perspektive omogućilo ugrađivanje socijalno rekonstrukcionističkih ideja u školski kurikulum. Kenet Hovet (Kenneth Hovet) ukazuje da je projekat rezultirao značajnim ishodima učenja. Učenici su naučili kako da međusobno saraduju i kooperativno rade u malim grupama, kako da aktivno učestvuju u diskusijama unutar celokupnog odeljenja, koncentrišu se na činjenice, argumentuju vlastite stavove i uvažavaju razumnu argumentaciju za drugačija gledišta (prema: Thomas, 1999: 274). Mnogi učenici su široko podržali ideje o izjednačavanju obrazovnih prilika, unapređivanju obrazovanja odraslih i obrazovnih programa namenjenih ratnim veteranima, unapređivanju obrazovanja nastavnika i stručnog obrazovanja, te tvrdnju da radno iskustvo treba da postane deo školskog kurikuluma u okviru kojeg je veći akcenat stavljen na tekuće socijalne probleme (Kridel, 2006). Konačno, ispitivanja koja je sproveo Krejg Krajdel (Craig Kridel) ukazuju da je projekat u Fladvudu ostvario uticaj na živote pojedinih učenika, na njihovu socijalnu i političku misao i, u krajnjoj liniji, na njihove profesionalne karijere (prema: Thomas, 1999: 281).

Još jedan 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 za odrasle pod nazivom *Hajlender narodna škola* (*The Highlander Folk School*), sa ciljem obrazovanja i osnaživanja za promene. Izvor inspiracije za organizovanje specifičnog načina rada izvan glavnih obrazovnih tokova svoga vremena Majls Horton je našao u *Pokretu za progresivno obrazovanje*, kao i u radu danskih narodnih škola koje je lično obilazio i istraživao tokom tridesetih godina 20. veka (Milutinović, 2011). Prvobitna namera osnivača bila je da se u ovoj internatskoj školi okupljaju socijalni aktivisti u borbi protiv kapitalizma, te da se pripremaju rukovodioci za radnički pokret. Zamisao je bila da se putem obrazovanja osnaže seljaci, gradski radnici ili marginalizovani pojedinci kako bi se aktivno uključili u borbu za pregovaranje oko svog društvenog položaja.

U tom okviru Majls Horton je u *Hajlender narodnoj školi* poučavao ljude organizovanju za društvene promene, uključujući i sindikalno okupljanje. U skladu sa bazičnim uverenjem da je znanje neodvojivo od politike i širih odnosa moći imple-

mentiran je kompatibilan pristup učenju u čijim osnovama su se nalazila dva pravila: (1) sadržaje učenja su određivali sami učenici na temelju vlastitih životnih problema, (2) obrazovni proces je uključivao dramu, pisanje, pevanje i narodne igre (Toiviainen, 1995). Kroz zajednički život i dijalog nastavnici i učenici su konstruirali znanje. Obrazovni rad odvijao se u kontekstu saradničkih odnosa zasnovanih na partnerstvu, gde se uloga nastavnika nije ogledala u prenošenju znanja, već u podsticanju učenika na proces učenja, na analiziranje vlastitih iskustava koje je trebalo povezati sa aktivnostima usmerenim na društvene promene. Posebno se isticao značaj učenja kroz grupni rad koji je olakšavao odraslim učenicima da razvijaju značenja iz iskustva i osiguravao kontekst za buduće učenje i delanje.

Dok je tridesetih i četrdesetih godina 20. veka *Hajlender narodna škola* primarno bila usmerena na rešavanje problema radničke klase i pitanje ekonomske i socijalne pravde, pedesetih i šezdesetih godina 20. veka fokus se preusmerio na korišćenje građanskih prava. Od sedamdesetih i osamdesetih godina 20. veka centar interesovanja ove škole se pomera ka participativnim istraživanjima i problemima zaštite životne sredine (Kohl, 1991). Danas, *Hajlender narodna škola* (<http://www.highlandercenter.org/>) predstavlja jedinstveno mesto okupljanja aktivista za socijalne promene, kako iz Sjedinjenih Američkih Država, tako i iz celog sveta. Ona je postala sastavni deo poznatog *Istraživačkog i obrazovnog centra Hajlender (Highlander Research and Education Center)*, koji okuplja radnike, rukovodioce, nastavnike i istraživače orijentisane prema društvenim transformacijama. Rad ovog centra usmeren je na podržavanje napora marginalizovanih društvenih grupa u preuzimanju kolektivne akcije radi oblikovanja vlastite sudbine, ukidanja sistema klasne dominacije i građenja istinskog demokratskog društvenog poretka. Poseban akcenat je na pripremi rukovodilaca i pružanju podrške u kreiranju demokratskih organizacija uključenih u borbu za za socijalne, ekonomske i ekološke promene. U tom smislu Centar danas ostaje posvećen prvobitnom cilju jačanja snaga običnih ljudi i podsticanja fundamentalnih socijalnih promena.

Sledeći eksperiment socijalnog rekonstrukcionizma vezuje se za rad Morisa Mičela (Morris Mitchell), čiji je polazni stav bio da obrazovanje, shvaćeno kao doživotan proces koji se ne odnosi samo na formalno školovanje, predstavlja odlučujuć faktor kulturne rekonstrukcije društva. U tom kontekstu Moris Mičel je čvrsto verovao da najbolji oblik obrazovanja predstavlja inteligentan način života u zajednici. On je sredinom tridesetih godina 20. veka na severu Džordžije (Sjedinjene Američke Države) pokrenuo projekat koji je uključivao primenu načela saradnje radi unapređivanja obrazovanja ruralnog stanovništva i revitalizacije zajednice (Stone, 1997). U okviru projekta pod nazivom *Kooperativna asocijacija Makedonija (Macedonia Cooperative Association)*, bilo je angažovano pet porodica u poslovnim poduhvatima kao, na primer, proizvodnja drvene građe na temelju ekoloških principa, upravljanje šumama i proizvodnja mleka. Ovaj projekat bio je usmeren i na poboljšavanje načina stanovanja i održavanje zdravlja uključenih porodica. Iako se eksperiment završio nakon dvadesetak godina, Moris Mičel je verovao da su se u okviru njega razvili korisni operativni koncepti. Grupa dobrovoljaca ba-



vila se temeljnim pitanjima proizvodnje i distribucije, uz poštovanje principa demokratskog rešavanja problema.

Kada je reč o implementaciji socijalno rekonstrukcionističkih ideja izvan Sjeđinjenih Ameriĉkih DrŹava, u literaturi (Stone, 1997) se kao primer rekonstrukcionistiĉke prakse spominje rad Mahatme Gandija (Mahatma Gandhi) koji je sproveo rekonstrukciju u JuŹnoafriĉkoj Republici i Indiji. Takođe, znaĉajan inovativni eksperiment obrazovanja u duhu rekonstrukcionistiĉkih ideja sproveden je tridesetih i ĉetrdesetih godina 20. veka u Turskoj. Ovde se radi o osnivanju Seoskih ustanova (Köy Enstitüleri), u okviru kojih su se na specifiĉan naĉin obučavali seoski nastavnici kako bi doprineli izgradnji novih škola namenjenih obrazovanju seoske dece i političkom osvešćivanju, što je sve ĉinilo deo programa ruralnog razvoja zemlje (Gümüšođlu, 2012). Rad Paula Freirea (Paulo Freire), takođe, otelotvoriuje rekonstrukcionistiĉki program podsticanja društvenih promena kroz obrazovne procese. Paulo Freire je razvio tezu o oslobodilaĉkoj funkciji obrazovanja radeći Źezdesetih i sedamdesetih godina 20. veka u Brazilu i Ćileu na opismenjavanju seljaka i urbane sirotinje (Freire, 2002). On je razvio pristup obrazovanju u okviru kojeg su oni koji uĉe kritiĉki preispitivali, razmišljali i sami donosili zakljuĉke o mnogim pitanjima rada, Źivota, kulture, vere i znanja. Ovaj specifiĉni pristup opismenjavanju kroz dijalog i praksu podstakao je razvoj socijalne i političke svesti siromašnih u mnogim zemljama sveta.

Uopšte uzev, zajedniĉki imenitelj svih navedenih primera prevođenja socijalno rekonstrukcionistiĉkih misli u praksu predstavlja razumevanje obrazovanja kao sredstva rekonstrukcije društva na liniji jasnog opredeljenja za socijalnu pravdu i razvoj demokratije. Iako su socijalni rekonstrukcionisti retko realizovali postavljene ciljeve, osim u manjem obimu i priliĉno kratkom vremenskom periodu, oni su uspeli da izazovu mnoge polemike i ostave u nasleđe mnoga pitanja i koncepcije, utiĉući na školske kurikulume širom sveta (Stanley, 1992). Njihove ideje su svakako vredne za dalja prouĉavanja, budući da su od potencijalnog znaĉaja za tekuće trendove u obrazovanju. Naime, promovišući alternativne socijalne, političke, ekonomske i obrazovne ideje, socijalni rekonstrukcionizam iz prve polovine 20. veka je anticipirao teorijsku perspektivu i metode kritičke pedagogije. Priroda veze između socijalnog rekonstrukcionizma i kritičke pedagogije, razvijene unutar postmodernistiĉkog diskursa, ukljuĉuje elemente kao Źto su, na primer, razumevanje političke prirode školovanja, vrednovanje uloge nastavnika u transformaciji kulture, usmerenost na etička pitanja, ukljuĉujući i pitanje socijalno demokratskih vrednosti, te posmatranje škole kao glavne poluge razvoja društva.

## ZAVRŠNA RAZMATRANJA

Predmet istraŹivanja ovog rada odnosi se na demokratsku obrazovnu praksu uokvirenu idejama socijalno rekonstrukcionistiĉke perspektive. Naĉin na koji socijalni rekonstrukcionizam daje podršku demokratiji ilustrovan je konkretnim prikazima mogućnosti primene ove teorijske pozicije u praksi. Dok se socijalno

rekonstrukcionistička perspektiva može označiti kao razvoj progresivizma u toku 20. veka (*Škole i kvalitet*, 1998) ili kao radikalni oblik progresivizma (Curtis, 2012), njenu distinktivnu oznaku predstavlja jasna usmerenost ka društvu, uz uverenje da je kvalitet života pojedinca tesno povezan sa napretkom samog društva. Socijalni rekonstrukcionista osnovnu ulogu obrazovanja vide u demokratskom razvoju društva, pri čemu socijalnu samorealizaciju posmatraju kao cilj obrazovanja. Reč je o shvatanju da se individualni samorazvoj može doseći samo putem razvoja celokupne zajednice, a da je razvoj zajednice moguće postići samo kroz samorealizaciju svakog pojedinca (Weltman, 2002: 70). Budući da se obrazovanje posmatra kao najvažnija poluga kreiranja novog društvenog poretka, škola zauzima ključno mesto u tim procesima. Prema rekonstrukcionista škola kao socijalna institucija ima proaktivnu ulogu kada se govori o menjanju stanja status quo. U fokusu školskog kurikulumu treba da se nalaze društvene nauke u čijem izučavanju značajno mesto treba da zauzima kritičko propitivanje realnih socijalnih problema i postojećih oblika nejednakosti u različitim aspektima društvenog života.

Primer primene ove teorijske pozicije u školskoj sredini predstavlja jedinstveni eksperiment Teodora Bramelda koji se, decenijama nakon završetka, u literaturi (Kridel, 2006) obeležava kao obećavajući način ugrađivanja rekonstrukcionističke misli u školsku praksu. Socijalni rekonstrukcionizam primenjen u praksi predstavlja filozofiju javnog školstva koja bi trebalo da potpomogne ekonomske, političke i kulturne transformacije društva. Projekat u Fladvudu je pokazao kako mladi ljudi na demokratski način mogu da razmatraju dimenzije posleratnog američkog društva, da pružaju različite usluge zajednici i obrazuju se kroz praktične aktivnosti. U naporima povezivanja teorije i prakse, Teodor Brameld je u Fladvudu nastojao da reši mnoga klasična obrazovna pitanja: podsticanje demokratije u školama i društvu, integrisanje nastavnih predmeta, uspostavljanje ravnoteže između nezavisnog istraživanja i razvoja vrednosti, ustanovljavanje široke kulturne i internacionalne svesti. Ipak, značajno je napomenuti da se u literaturi (Thomas, 1999) projekat u Fladvudu ne označava kao primer dobre prakse, već pre kao obrazovno iskustvo čije je uspehe i ograničenja značajno upoznati radi iznalaženja adekvatnih načina unapređivanja rada škole i transformacije obrazovanja u demokratskom društvu.

Uprkos činjenici da se socijalnom rekonstrukcionizmu iz prve polovine 20. veka upućuju kritike koje se, pre svega, odnose na teškoće u vezi sa primenom bazičnih ideja ove perspektive u praksi i nedostatkom eksplicitnih pedagoških sugestija (Murrow, 2011; Thomas, 1999), ova filozofija obrazovanja podstakla je razvijanje svesti o socijalnoj dimenziji obrazovnog procesa u školama, pomažući u razumevanju uticaja skrivenog kurikulumu i činjenice da sve znanje nosi sa sobom određene društvene vrednosti (Schiro, 2007). Socijalni rekonstrukcionizam je ukazao da postoji bitna povezanost između nastavnika, liberalizma, demokratije, ekonomije, obrazovanja, rata, mira i društva. On je usmerio pažnju na spoznaju da bi svi oni koji se bave obrazovanjem trebalo da sami zauzimaju vrednosna stanovišta, te da bi jednako morali da obrate pažnju na društvene, političke i moralne

vrednosti dece koju poučavaju. Sa demokratijom kao referentnim okvirom socijalni rekonstrukcionisti su isticali da je misija škole kritičko propitivanje stanja u društvu i priprema aktivnih i odgovornih građana sveta. U tom okviru se njihov demokratski ideal može porediti sa idejom participativne demokratije (Englund, 2000). Prema ovom gledištu škola bi trebalo da doprinosi razvoju interesovanja učenika za društvena pitanja, fokusirajući se na mogućnost razumevanja vrste problema uključenih u ta pitanja i prilike za raspravu u vezi s kontroverznim temama. Konačno, u literaturi (Thomas, 1997) se podvlače tri pretpostavke socijalnog rekonstrukcionizma koje su od ključne važnosti kada je reč o savremenim obrazovnim naporima. Prva se odnosi na usredsređenost na suzbijanje diskriminacije i ukidanje svih oblika ugnjetavanja radi oblikovanja društva blagostanja utemeljenog na viziji pravde i jednakosti, druga na prepoznavanje svetske međuzavisnosti i globalne dimenzije socijalnih problema, a treća na akcionu orijentisanost, to jest na podsticanje spremnosti za delovanje u borbi s izvorima nejednakosti i potlačenosti.

Socijalni rekonstrukcionizam je vrhunac svog razvoja dostigao tridesetih godina 20. veka, da bi krajem ovog perioda doživeo snažnu kritiku pod uticajem konzervativnih elemenata u društvenoj strukturi. Rekonstrukcionističke ideje se obnavljaju nakon Drugog svetskog rata kao rezultat uverljivih argumenata vezanih za razvoj demokratskog građanstva, kako u Sjedinjenim Američkim Državama, tako i u Evropi. No, ove ideje ubrzo su bile zasenjene retorikom zagovaranja značaja pripremanja učenika za potrebe ekonomskog razvoja društva, to jest za ekonomsku efikasnost. Tokom sedamdesetih i osamdesetih godina 20. veka dolazi do renesanse rekonstrukcionističkih ideja kada se građansko obrazovanje ponovo našlo u fokusu obrazovnih promišljanja, posebno u Evropi (Englund, 2000). Prvobitno fokusirana na rekonstrukciju društva u periodu Velike depresije, socijalno rekonstrukcionistička filozofija obrazovanja u novije vreme se, pak, usredsređuje na pitanje eliminacije socijalnih nejednakosti i naprave u društvu. Socijalno rekonstrukcionističke ideje se ponovo promovišu, pre svega, od strane kritičkih teoretičara kao, na primer, Anrija Žirua (Giroux, 1988), koji je pažnju usmerio na analizu pedagoškog doprinosa ove filozofije obrazovanja, posebno u odnosu na značenje i svrhu školovanja i uloge koju nastavnici treba da usvoje kao moralni i politički delatnici socijalnih promena.

U tom kontekstu može se reći da u kasnijim razdobljima 20. veka socijalni rekonstrukcionizam i dalje nastavlja da se razvija unutar teorije i prakse kritičke pedagogije sa ciljem razvijanja svesti o nepravdi u svetu, kao i želje i sposobnosti za njegovim menjanjem (Curtis, 2012). U osnovi ovakvog pristupa obrazovanju nalazi se uverenje da je potrebno razviti kritičku svest kao svest o socijalnim pitanjima i sposobnost kako bi bilo moguće promeniti svet. U tom okviru čini se da izučavanje teorije i prakse ranog socijalnog rekonstrukcionizma ima značaj za razumevanje načina na koji obrazovanje može da služi pokretanju demokratskih i emancipatorskih procesa. Konačno, razumevanje tradicije socijalnog rekonstrukcionizma u odnosu na njen doprinos našem razumevanju prirode i mogućnosti školovanja u demokratskom društvu čini se veoma korisnim, budući da izgradnja

socijalno kohezivnog građanskog društva zahteva obrazovanje koje doprinosi razvoju sposobnosti i osobina aktivnih građana koji svojim delovanjem utiču na menjanje stvarnosti, kako na lokalnom, tako i na globalnom nivou.

## LITERATURA

- Apple, W. M. (1995). Is Social Transformation Always Progressive? Rightist Reconstructions of Schooling Today. In: James, M. E. (Ed.) *Social Reconstructionism through Education: The Philosophy, History, and a Curricula of Radical Ideal* (pp. 1-26). Norwood, N.J.: 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. Preuzeto 20. septembra 2012, sa <http://www.ro.ecu.edu.au/ajte/vol24/iss1/1>
- Bussler, D. (1997). Some Basic Tenets of Educational Reconstruction. In: Roberts, S., & Bussler, D. (Eds.) *Introducing Educational Reconstruction: The Philosophy and Practice of Transforming Society through Education* (pp. 49-120). San Francisco, California, U. S. A.: Alan H. Jones.
- Cannella, G. S., & Reiff, J. C. (1994). Individual Constructivist Teacher Education: Teachers as Empowered Learners. *Teacher Education Quarterly*, 21(3), 27-38.
- Curtis, W. (2012). Filozofija odgoja. U: Duffour, B., & Curtis, W. (ured.) *Studij odgojno-obrazovnih znanosti: uvod u ključne discipline* (str. 71-98). Zagreb: Educa.
- Düerr, K., Spajić-Vrkaš, V., & Ferreira Martins, I. (2002). *Učenje za demokratsko građanstvo u Europi*. Zagreb: Filozofski fakultet, Centar za istraživanje, izobrazbu i dokumentaciju u obrazovanju za ljudska prava i demokratsko građanstvo.
- Englund, T. (2000). Rethinking Democracy and Education: Towards an Education of Deliberative Citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 305-313.
- Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: Odras – Održivi razvoj zajednice.
- Giroux, H. A. (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Gümüşoğlu, F. (2012). A Pioneer in the Critical Pedagogical Approach: İsmail Hakki Tonguç (1893-1960). *Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives*, 10(3), 12-20. Preuzeto 10. maja 2012, sa <http://www.scientific-publications.net/download/educational-alternatives-2012-3.pdf>
- Kohl, H. (1991). A Tradition of Radical Education Highlander in Context. *Social Policy*, 1(3), 36-43.
- Kridel, C. (2006). Theodore Brameld: Reconstructionism for our Emerging Age. In: Riley, K. L. (Ed.) *Social Reconstruction: People, Politics, Perspectives – Studies in the history of education* (pp. 69-88). Greenwich, Conn.: Information Age Publishing Inc.
- Kvalitetno obrazovanje za sve. Put ka razvijenom društvu – obrazovna reforma u Republici Srbiji: Strategija i akcioni plan* (2002). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Massouleh, N. S., & Jooneghani, R. B. (2012). Learner-Centered Instruction: A Critical Perspective. *Journal of Education and Practice*, 3(6), 50-60.
- 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”.

- Mosier, R. D. (1951). The Educational Philosophy of Reconstructionism. *Journal of Educational Sociology*, 25(2), 86-96.
- Murrow, S. E. (2011). Depicting Teachers' Roles in Social Reconstruction in The Social Frontier, 1934-1943. *Educational Theory*, 61(3), 311-333.
- Schiro, M. S. (2007). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concern*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Skilbeck, M. (1985). The School and Cultural Development. In: Golby, M., Greenwald, J., & West, R. (Eds.) *Curriculum Design* (pp. 27-35). London & Sydney: The Open University Press.
- Stanley, W. B. (1992). *Curriculum for Utopia: Social Reconstructionism and Critical Pedagogy in the Postmodern Era*. Albany, NY: SUNY Press.
- Stone, F. A. (1997). Agents of Socio-Educational Change: Educational Reconstruction's Origins. In: Roberts, S., & Bussler, D. (Eds.) *Introducing Educational Reconstruction: The Philosophy and Practice of Transforming Society through Education* (pp. 15-32). San Francisco, California, U. S. A.: Alan H. Jones.
- Škole i kvaliteta (1998). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Institut za preduzetništvo MSP BK; Zrenjanin: Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin”.
- Teitelbaum, K. (1996). Social Reconstructionism through Education: The Philosophy, History, and a Curricula of Radical Ideal by Michael E. James. *History of Educational Quarterly*, 36(2), 213-215.
- Thomas, T. M. (1997). Social Problems and Issues: Views of an Educational Reconstructionist. In: Roberts, S., & Bussler, D. (Eds.) *Introducing Educational Reconstruction: The Philosophy and Practice of Transforming Society through Education* (pp. 33-48). San Francisco, California, U. S. A.: 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*, 14(3), 260-282.
- Toivainen, T. (1995). A Comparative Study of Nordic Residential Folk High School and the Highlander Folk School. *Convergence*, 28(1), 5-25.
- Weltman, B. (2002). Praxis Imperfect: John Goodlad and the Social Reconstructionist Tradition. *Educational Studies*, 33(1), 61-83.
- White, S. R. (2002). *Reconstructionism and Interdisciplinary Global Education: Curricula Construction in a Teilhardian Context*, Preuzeto 3. oktobra 2012, sa [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

## SOCIJALNA REKONSTRUKCIJA KROZ OBRAZOVANJE

### REZIME

Predmet ovog rada predstavlja socijalni rekonstrukcionizam koji je u Sjedinjenim Američkim Državama dvadesetih godina 20. veka predstavljao radikalno krilo šireg Pokreta za progresivno obrazovanje. Polazeći od razumevanja socijalnog rekonstrukcionizma kao obrazovnog i socijalnog programa koji pretpostavlja podršku socijalno demokratskoj političkoj ekonomiji, kooperativnu kulturu, socijalno utemeljen pristup obrazovanju i viđenje uloge i značaja škole u usmeravanju

socijalnih i političkih promena, cilj rada odnosi se na teorijsko proučavanje i analiziranje socijalno rekonstrukcionističke demokratske obrazovne teorije i prakse. Nova paradigma učenja nagoveštena u socijalno rekonstrukcionističkoj teoriji i praksi, takođe, predstavlja predmet interesovanja ovog rada. Naime, prema socijalnom rekonstrukcionizmu osnovni cilj obrazovanja predstavlja promocija programa socijalnih reformi, iz čega proizilazi akcenat na socijalnoj ulozi škole, to jest naglasak na aktivističkoj ulozi škole u sprovođenju progresivnih socijalnih promena. Uloga nastavnika nije da bude diseminator informacija, već da kao delatnik društvenih promena, kroz otvorenu raspravu i iskustveno učenje, omogućujući aktivno uključivanje učenika u istraživački proces. U tom kontekstu rekonstrukcionistički akcenat na obezbeđivanju iskustava eksperimentisanja i reflektivnog istraživanja konzistentan je sa idejom o učenicima kao aktivnim konstruktorima vlastitog znanja.

Način na koji socijalni rekonstrukcionizam daje podršku demokratiji ilustrovan je konkretnim prikazima mogućnosti primene ove teorijske pozicije u praksi. Sa pedagoškog aspekta najznačajniji primer ugrađivanja socijalno rekonstrukcionističkih ideja u školski kurikulum svakako predstavlja jedinstveni kurikularni eksperiment koji je sproveo Teodor Brameld (Theodore Brameld), 1944. godine u jednoj srednjoj školi u Fladvudu (Minnesota, Sjedinjene Američke Države). Projekat u Fladvudu je, bez obzira na mnoge poteškoće koje su se pojavile u njegovoj realizaciji, pokazao kako mladi ljudi na demokratski način mogu da razmatraju dimenzije posleratnog američkog društva, da pružaju različite usluge zajednici i obrazuju se kroz praktične aktivnosti. U tom kontekstu uspesi i ograničenja obrazovne prakse uokvirene idejama ranog socijalnog rekonstrukcionizma mogu biti poučna za zastupnike obrazovnih reformi kojima se promovišu društvene promene kroz demokratsko pregovaranje i delovanje.

Uprkos činjenici da se socijalnom rekonstrukcionizmu iz prve polovine 20. veka upućuju kritike koje se, pre svega, odnose na teškoće u vezi sa primenom bazičnih ideja ove perspektive u praksi i nedostatkom eksplicitnih pedagoških sugestija, ova filozofija obrazovanja podstakla je razvijanje svesti o socijalnoj dimenziji obrazovnog procesa u školama, pomažući u razumevanju uticaja skrivenog kurikuluma i činjenice da sve znanje nosi sa sobom određene društvene vrednosti. U tom kontekstu može se reći da u kasnijim razdobljima 20. veka socijalni rekonstrukcionizam i dalje nastavlja da se razvija unutar teorije i prakse kritičke pedagogije sa ciljem razvijanja svesti o nepravdi u svetu, kao i želje i sposobnosti za njegovim menjanjem. Otuda se čini da izučavanje teorije i prakse ranog socijalnog rekonstrukcionizma ima značaj za razumevanje načina na koji obrazovanje može da služi pokretanju demokratskih i emancipatorskih procesa. Konačno, razumevanje tradicije socijalnog rekonstrukcionizma u odnosu na njen doprinos našem razumevanju prirode i mogućnosti školovanja u demokratskom društvu čini se veoma korisnim, budući da izgradnja socijalno kohezivnog građanskog društva zahteva obrazovanje koje doprinosi razvoju sposobnosti i osobina aktivnih građana koji svojim delovanjem utiču na menjanje stvarnosti, kako na lokalnom, tako i na

Jovana Milutinović

## SOCIAL RECONSTRUCTION THROUGH EDUCATION

### SUMMARY

The focus of the paper is social reconstructionism, which represented the radical wing of the broader *Movement for Progressive Education* in the United States in the twenties of the twentieth century. Starting from understanding of social reconstructionism as an educational and social program, which presupposes support to socially democratic political economy, cooperative culture, socially-based approach to education, and view of the role and importance of the school in directing the social and political changes, the aim of this paper refers to the examination and evaluation of socially democratic educational reconstructionism practice. The new learning paradigm, which is implied in the socially reconstructionism theory and practice, is also a focus of



interest of this paper. Namely, according to social reconstructionism, the basic aim of education is to promote the program of social reforms, resulting in an emphasis on the social role of the school, i.e. the emphasis on the activist role of the school in the implementation of progressive social changes. The teacher's role is not to be a disseminator of information, but an activist of social changes who should actively involve pupils in the research process through open discussions and experiential learning. In that context, the reconstructionism emphasis on providing the experiences in experimentation and reflective research is consistent with the idea on pupils as active constructors of their own knowledge.

The way in which social reconstructionism supports democracy is illustrated by concrete possibilities for application of these theoretical positions in practice. From a pedagogical point of view, the most important example of embedding socially reconstructionism ideas into the school curriculum certainly represents a unique curricular experiment conducted by Theodore Brameld in 1944, in a high school in Floodwood (Minnesota, USA). Regardless of many difficulties that have arisen in its implementation, the Floodwood project showed how young people could discuss dimensions of the post-war American society in a democratic way, provide different services to the community, and get educated through the practical activities. In this context, the successes and limitations of the teaching practice framed by ideas of early social reconstructionism could be instructive for advocates of educational reforms which promote social changes through democratic negotiation and action.

Despite the fact that social reconstructionism in the first half of the twentieth century has been criticized, which primarily apply to the difficulties related to the application of basic ideas of this perspective in practice, and the lack of explicit educational suggestions, this philosophy of education has encouraged the awareness development on the social dimension of the educational process at schools, facilitating understanding of the impact of the hidden curriculum, and the fact that the knowledge in general implies certain social values. In this context it can be said that in the later periods of the twentieth century, the social reconstructionism continues to evolve within the theory and practice of critical pedagogy with the aim of raising the awareness on the injustices in the world, and the desire and ability to change it. Hence, it seems that the study of the theory and practice of early social reconstructionism is important for understanding how education could be used for the initiation of democratic and emancipation processes. Finally, understanding the tradition of social reconstructionism in relation to its contribution to our understanding of the nature and possibilities of schooling in a democratic society seems to be very useful, since building of socially cohesive civil society requires an education that contributes to the development of abilities and characteristics of active citizens whose actions affect changes of reality both in the local and global level.

Key words: democracy, constructivism, critical pedagogy, education, social reconstructionism.