

Socijalni i kritički konstruktivizam u obrazovanju

Jovana Milutinović



Novi Sad, 2016.

Jovana Milutinović

**SOCIJALNI I KRITIČKI KONSTRUKTIVIZAM U
OBRAZOVANJU**

Izdavač: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Za izdavača: Prof. dr Ivana Živančević Sekeruš

Copyright © Jovana Milutinović i Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, 2016.

Recenzenti:

Prof. dr Sofija Vrcelj, Filozofski fakultet, Sveučilište u Rijeci

Doc. dr Biljana Bodroški-Spariosu, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Prof. dr Radovan Grandić, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Prof. dr Svetozar Dunderski, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Lektor: Prof. dr Svetozar Dunderski

Korektura: Prof. dr Jovana Milutinović

Dizajn korica: Miomir Bata Milutinović

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37.013

МИЛУТИНОВИЋ, Јована

Socijalni i kritički konstruktivizam u obrazovanju [Elektronski izvor] / Jovana Milutinović. - Novi Sad :
Filozofski fakultet, 2016

Način dostupa (URL): <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2016/978-86-6065-355-2>. - Bibliografija. - Summary. -
Registar.

ISBN 978-86-6065-355-2

a) Конструктивизам - Педагогија
COBISS.SR-ID 304332807

Kontakt: jovanajm@ff.uns.ac.rs

NAPOMENA O AUTORSKOM PRAVU:

Nijedan deo ove publikacije ne može se preštampati, reprodukovati ili upotrebiti u bilo kom obliku bez pisanog
odobrenja autora, kao nosioca autorskog prava.

COPYRIGHT NOTICE:

No part of this publication may be reprinted, reproduced or utilized in any form without permission in writing from
the author, as the holder of the copyright.

Jovana Milutinović

**SOCIJALNI I KRITIČKI KONSTRUKTIVIZAM U
OBRAZOVANJU**



Novi Sad, 2016

SADRŽAJ

PREDGOVOR.....	7
1. IDEJE KONSTRUKTIVISTIČKE PEDAGOGIJE U ISTORIJSKOM KONTEKSTU	11
1.1. KONSTRUKTIVISTIČKA PEDAGOGIJA - ISTORIJSKI KONTEKST	14
1.2. EVOLUCIJA SOCIJALNO-REKONSTRUKCIONISTIČKIH IDEJA - KA KRITIČKOJ I KONSTRUKTIVISTIČKOJ PEDAGOGIJI.....	19
1.2.1. Ideje socijalnog rekonstrukcionizma.....	21
1.2.2. Socijalni rekonstrukcionizam u praksi	27
1.2.3. Aktuelnost teorije i prakse socijalnog rekonstrukcionizma - dostignuća i naučene lekcije	33
2. OBRAZOVANJE U ERI GLOBALIZACIJE - PERSPEKTIVA POJEDINCA I SOCIJALNA PERSPEKTIVA.....	37
2.1. ERA GLOBALIZACIJE I GLOBALNO OBRAZOVANJE	38
2.2. KONCEPTUALNI OKVIRI OBRAZOVANJA ZA GLOBALNO DRUŠTVO	42
2.2.1. Individualni i socijalni konstruktivizam - obrazovanje za eru globalizacije	49
3. SOCIJALNI KONSTRUKTIVIZAM U OBRAZOVANJU - TEORIJA I PRAKSA	55
3.1. SOCIJALNI KONSTRUKTIVIZAM - ODREĐENJE I TIPOLOGIJA	57
3.2. SOCIJALNI KONSTRUKTIVIZAM I PROMENE OBRAZOVNOG KONTEKSTA	61
3.2.1. Obrazovanje i procesi demokratizacije	61
3.2.2. Epistemologija socijalnog konstruktivizma i obrazovanje za demokratiju.....	64
3.3. SOCIJALNI KONSTRUKTIVIZAM U ŠKOLSKOM KONTEKSTU I NASTAVI	67
3.4. ALTERNATIVNE ŠKOLE I SOCIJALNI KONSTRUKTIVIZAM U ŠKOLSKOJ PRAKSI	72
3.4.1. Alternativne škole - pojmovno određenje	73
3.4.2. Primeri uvođenja ideja socijalnog konstruktivizma u školsku praksu	76
3.5. IZGLEDI SOCIJALNOG KONSTRUKTIVIZMA U OBRAZOVANJU	83
4. KRITIČKI KONSTRUKTIVIZAM U OBRAZOVANJU I NASTAVI.....	91
4.1. KRITIČKI KONSTRUKTIVIZAM - DRUŠTVENA KONSTRUKCIJA ZNANJA I OBRAZOVANJE KAO POLITIČKI ČIN	93
4.2. KRITIČKI KONSTRUKTIVIZAM U ŠKOLSKOM KONTEKSTU I NASTAVI.....	96
4.2.1. Ugrađivanje postavki kritičkog konstruktivizma u nastavni proces	98
4.2.2. Kritički konstruktivizam u nastavi - istraživački nalazi	102
4.3. KRITIČKO-KONSTRUKTIVISTIČKI MODEL NASTAVNIKA.....	104
4.3.1. Kritički konstruktivizam - nove uloge nastavnika i njihovo profesionalno obrazovanje i usavršavanje	105

4.4. KRITIČKI KONSTRUKTIVIZAM U OBRAZOVANJU - MOGUĆNOSTI I OGRANIČENJA	110
5. SOCIJALNI I KRITIČKI KONSTRUKTIVIZAM - POTENCIJAL ZA PROMENE U OBRAZOVANJU.....	113
5.1. TEORIJSKO I PRAKTIČNO NASLEĐE KONSTRUKTIVISTIČKE PEDAGOGIJE IZ ISTORIJE OBRAZOVANJA	114
5.2. KONSTRUKTIVISTIČKA PEDAGOGIJA - MOGUĆNOSTI ZA INDIVIDUALNO NAPREDOVANJE I RAZVOJ DEMOKRATSKOG DRUŠTVA	118
5.3. DRUŠTVENA KONSTRUKCIJA ZNANJA - TEORIJA I PRAKSA OBRAZOVANJA.....	122
5.4. KRITIČKI KONSTRUKTIVIZAM - SOCIJALNA KONSTRUKCIJA ZNANJA I KRITIČKA PEDAGOGIJA.....	126
REZIME	131
SUMMARY	135
LITERATURA.....	139
INDEKS IMENA I POJMOVA	153

PREDGOVOR

Monografija je posvećena teorijskom istraživanju konstruktivizma koji je danas, kao teorija saznavanja postmoderne i iz nje izvedena teorija učenja i pedagoška teorija, široko prihvaćen na pedagoškoj sceni. Konstruktivizam u oblasti obrazovanja predstavlja alternativu bihejviorističkom pristupu učenju kao procesu apsorbovanja i reprodukovanja znanja i tradicionalnom „transmisionom” modelu obrazovanja kao procesu prenošenja unapred izgrađenih oblika znanja. Naime, u kontekstu ubrzanih društvenih promena, pretežna usmerenost obrazovnog procesa na sticanje korpusa taksativnih i normativnih činjenica ne smatra se više adekvatnom. Glavne tendencije razvoja obrazovanja otuda karakteriše prelazak s modela prenošenja znanja na konstruktivistički model, koji prioritet daje ličnom iskustvu učenika. Osnovni razlozi kojima se uobičajeno opravdava potreba za obrazovnim promenama nalaze se u shvatanjima da konstruktivistička sredina za učenje usmerena na učenika podstiče razvoj samopouzdanja, nezavisnog mišljenja, sposobnosti kreativnog i kritičkog mišljenja, sposobnosti rešavanja problema i doživotnog učenja.

U razmatranju samog koncepta konstruktivizma važno je naglasiti da postoje značajne razlike u pogledu njegovog tumačenja, a da se u oblasti obrazovanja najčešće raspravlja o interpretacijama koje se povezuju s individualnim (kognitivnim) i socijalnim ili kulturnim naglaskom. U osnovi različitih varijanata konstruktivizma nalazi se tvrdnja da se znanje ne usvaja pasivno, već da predstavlja rezultat aktivnosti konstruisanja subjekta koji saznaje. Pri tome, individualni konstruktivizam akcenat stavlja na intrapsihičke kognitivne procese koji se smatraju izvorom konstrukcije stvarnosti. Ta forma konstruktivizma predstavlja sistem objašnjenja o tome kako učenik, kao pojedinac, rekonstruiše i usavršava znanje. S druge strane, socijalni konstruktivizam usredsređuje se na interpsihičke procese, to jest na socijalnu konstrukciju znanja. Postoji uverenje da se učenje ne odvija u kognitivnoj izolaciji, već da se dešava putem socijalnih interakcija s drugima u određenom socijalnom, kulturnom i istorijskom kontekstu. Bitno je da se u novije vreme razvija koncept kritičkog konstruktivizma, u okviru kojeg se ide dalje od razumevanja značaja aktivnosti učenika u građenju značenja u socijalnom kontekstu. U fokusu kritičkog konstruktivizma nalazi se uloga socijalnog i kulturnog okruženja u kreiranju znanja, uz obuhvatanje kritičke dimenzije radi transformacije društvenih značenja i praksi. U tom okviru,

predmet istraživanja ove monografije jesu socijalni i kritički konstruktivizam u oblasti obrazovanja. Istraživački cilj odnosi se na sagledavanje obrazovnog potencijala socijalnog i kritičkog konstruktivizma, posebno kada je reč o obrazovanju za demokratiju.

Polaznu pretpostavku za konstituisanje predmeta istraživanja čini stanovište da konstruktivizam danas jeste značajna filozofija obrazovanja i pedagogija koja ima potencijal da unapredi kvalitet obrazovanja i nastave. Uprkos različitostima i protivrečnostima u pogledu njegovog tumačenja, zajedničku osnovu različitih interpretacija konstruktivizma u oblasti obrazovanja predstavlja tvrdnja da učenici nisu pasivni primaoci znanja već da aktivno učestvuju u njegovoj izgradnji. Kao teorijska orijentacija kojom se podržava koncept obrazovanja usmerenog na učenika, konstruktivizam podseća tako na filozofiju obrazovanja implicitno sadržanu u ranim progresivnim idejama s osloncem na ideologiju reformske pedagogije. Otuda se nameće potreba da se u monografiji predstave relevantne ideje obrazovnih mislilaca koje se danas uočavaju kao konstruktivističke i ukaže na razvojne trendove ove perspektive. U razmatranju mogućnosti razvijanja inovativnog kurikuluma dizajniranog radi socijalizacije učenika u novu globalnu realnost posebno je korisno razmotriti pedagoške orijentacije i koncepcije koje promovišu povezivanje škole s progresivnom socijalnom vizijom. Zato se poseban naglasak stavlja na teorijsku analizu evolucije socijalno-rekonstrukcionističkih ideja tokom 20. veka, kao i na teorijsko proučavanje i kritičko preispitivanje socijalno-rekonstrukcionističke teorije i prakse obrazovanja u kontekstu savremenih društvenih promena. Očekuje se da mnoge poteškoće i umereni uspesi obrazovne prakse uokvirene idejama socijalnog rekonstrukcionizma mogu biti poučni za zastupnike obrazovnih reformi kojima se promovišu društvene promene kroz demokratsko pregovaranje i delovanje.

Distinktivnu oznaku savremene civilizacije predstavlja nastupajuća globalizacija koja prodire ogromnom brzinom u najudaljenije krajeve planete. Budući da obrazovanje ima ključnu ulogu u prihvatanju nove globalne socijalne realnosti i u delotvornom adaptiranju na budućnost, neminovno se otvara pitanje kakvo bi obrazovanje danas trebalo da bude kako bi se mladi razvili u intelektualno radoznale, autonomne, demokratski orijentisane, socijalno odgovorne, produktivne i globalno svesne građane 21. veka. Otuda se u monografiji razmatra pitanje pristupa obrazovanju iz svetske perspektive i sagledava potencijal konstruktivističke pedagogije da odgovori na zahteve ere globalizacije. Veruje se da konstruktivističko poučavanje u skladu sa sposobnostima, potrebama i ciljevima pojedinaca, kao i rekonstrukcionistički ciljevi obrazovanja

usmereni na transformaciju društva, jesu dovoljno dobra polazna osnova za dizajniranje i unapređivanje kurikuluma koji se tiče zadovoljenja potreba i pojedinaca i društva.

Imajući u vidu činjenicu da u novije vreme sve dominantnije socijalne i kulturne perspektive unutar konstruktivističkog mišljenja ukazuju na pomak pažnje na socijalnu prirodu učenja i njegovu sociokulturnu situiranost, u monografiji se istražuju i osvetljavaju osnovna polazišta socijalnog konstruktivizma, kao i njegove različite interpretacije. Poseban naglasak stavlja se na kritičko preispitivanje mogućnosti uvođenja ideja socijalnog konstruktivizma u obrazovanje i nastavni proces. Tako, obrazovna praksa utemeljena na idejama socijalnog konstruktivizma u savremenim alternativnim školama, takođe, predstavlja deo predmeta ovog ispitivanja. Namera jeste da se istraži kako obrazovanje utemeljeno na socijalno-konstruktivističkim idejama funkcioniše u školskoj praksi, ali i da se u kontekstu društvenih promena sagleda eventualni doprinos takvog modela obrazovanja obrazovnom sistemu u celini. Iako se nastojanja da se ideje socijalnog konstruktivizma ugrade u nastavnu praksu mogu suočiti s mnogim izazovima i problemima, veruje se da sredina za učenje u kojoj se odvija aktivna diskusija i ko-konstruišu razumevanja unutar kolaborativne zajednice otvara mogućnosti za unapređivanje teorije i prakse obrazovanja.

Pozivajući se na to da su se pedagoške vrednosti nastavne prakse utemeljene na idejama socijalnog konstruktivizma u vigotskijanskoj tradiciji već potvrdile, kao i na podatak da se u pedagoškom diskursu u novije vreme sve više ističe potreba za istraživanjem političke prirode znanja i načina na koji se ono posmatra i koristi u javnim školama, u monografiji se sagledava i obrazovni potencijal kritičkog konstruktivizma, posebno kada je reč o obrazovanju za demokratiju. U tom okviru, razmatraju se bazične pretpostavke kritičkog konstruktivizma, te se ispituju njihove implikacije na obrazovanje i nastavu. Uz to, predstavljaju se istraživački nalazi o efektima uvođenja ideja kritičkog konstruktivizma u nastavni proces. Naglasak se stavlja na ispitivanje implikacija te teorijske perspektive na razumevanje uloge nastavnika, kao i na programe njihovog profesionalnog obrazovanja i usavršavanja. Očekuje se da kritički konstruktivizam, sa snažnim naglaskom na socijalnoj osvešćenosti, kritičkoj refleksiji i demokratskom građanstvu, može doprineti unapređivanju razumevanja i znanja koja potpomažu demokratske forme života i obezbediti uslove za realizaciju emancipacije.

Ova monografija ima pet poglavlja koja su međusobno sadržajno povezana tako da čine jedinstvenu celinu i pogled na predmet proučavanja: Ideje konstruktivističke pedagogije u

istorijskom kontekstu; Obrazovanje u eri globalizacije - perspektiva pojedinca i socijalna perspektiva; Socijalni konstruktivizam u obrazovanju - teorija i praksa; Kritički konstruktivizam u obrazovanju i nastavi i Socijalni i kritički konstruktivizam - potencijal za promene u obrazovanju. Monografija prevashodno predstavlja rezultat naučnoistraživačkih aktivnosti autorke ostvarenih u okviru projekata „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi” (br. 179010) i „Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja” (br. 179036), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. Ona je nastala na temelju prethodnih verzija različitih delova teorijskih i istorijskih istraživanja i analiza. Te verzije mogu da se pronađu u prethodno objavljenim radovima navedenim u literaturi.

Monografija može biti korisna svima onima čiji je profesionalni rad usmeren na oblast obrazovanja; ona je, pre svega, namenjena istraživačima, donosiocima odluka u obrazovanju, praktičarima, ali i studentima koji se, kroz strukovne i akademske studije svih nivoa na pedagoškim/učiteljskim i drugim fakultetima, pripremaju za rad u savremenim obrazovnim ustanovama. S obzirom na svu kompleksnost područja istraživanja, monografija jeste pisana bez pretenzije da odgovori na sva otvorena pitanja, a sinteze i zaključci do kojih se došlo predstavljaju poziv da se postave nova pitanja i sprovede dalja istraživanja ove problematike. U tom pogledu, ona se može shvatiti tek kao uvodni tekst i polazište u proučavanju socijalnog i kritičkog konstruktivizma u obrazovanju, kao i u sagledavanju praktičnih implikacija tih pedagoških orijentacija na nastavu, pre svega, s aspekta ideje o unapređivanju teorije i prakse obrazovanja.

U Novom Sadu, februara 2016. godine

Autorka

1. IDEJE KONSTRUKTIVISTIČKE PEDAGOGIJE U ISTORIJSKOM KONTEKSTU

Savremenu obrazovnu scenu karakterišu napori da se sprovedu reformske inicijative koje su u značajnoj meri zasnovane na stanovištima progresivnih pedagoga s kraja 19. i prvih decenija 20. veka. U ovom su periodu u Evropi i Sjedinjenim Američkim Državama nastali pokreti *reformske pedagogije*, *novog* ili *progresivnog obrazovanja*, kao i mnogi pedagoški pravci i modeli škola koji su nastojali da prevaziđu slabosti i nedostatke tradicionalne škole, nastave i obrazovanja. Unutar tih reformskih nastojanja promovisani su: nastava usmerena na učenika, aktivnost učenika u procesu školskog učenja, primena metoda aktivnog učenja, poštovanje prirodnog razvoja i mogućnosti deteta, sticanje upotrebljivih znanja i veština, razvoj demokratskih vrednosti u školi i društvu i slično. Aktuelne reformske procese utemeljene na konceptu aktivnosti deteta u učenju i razvoju, poput nekadašnjih reformskih pedagoških pravaca, karakteriše promena fokusa – s nastavnika kao posrednika unapred utvrđenih znanja i veština na učenika čiji se vlastiti interesi i sklonosti ponovo ističu u prvi plan. Teorijsko obrazloženje ove promene u pedagoškom diskursu izvedeno je ovaj put iz *konstruktivizma*, koji u oblasti obrazovanja dovodi u pitanje široko prihvaćenu zdravorazumsku pretpostavku da se znanje može direktno preneti s nastavnika na učenika, i akcentuje povećanu odgovornost učenika za vlastito učenje (Milutinović, 2014a).

Značajno je to da se u savremenoj naučnoj literaturi konstruktivizam povezuje s mnogim teoretičarima koji su delovali u raznim istorijskim razdobljima i zastupali različite filozofske tradicije. Iako se za prvim nagoveštajima konstruktivističkih ideja može tragati daleko u prošlost, izvesno je da konstruktivistički diskurs predstavlja relativno nov fenomen (Gordon, 2009). U poslednjih nekoliko decenija on je postao veoma uticajan model kojim se objašnjava kako se znanje proizvodi u društvu i kako učenici uče. Za konstruktiviste znanje kojim ljudska bića raspolažu ne postoji negde „spolja”, čekajući da bude otkriveno. Umesto toga, konstruktivisti posmatraju „činjenice” kao proizvod ljudske delatnosti, a znanje kao nešto što je sazdano društvenom aktivnošću ljudi (Stojnov, 2005; Von Glasersfeld, 1995). Tvrdnja da se znanje konstruiše pre nego otkriva implicira da ono nije ni nezavisno od procesa ljudskog saznavanja, niti vrednosno neutralno. Konstruktivisti veruju da je ono što se smatra znanjem uvek oblikovano

perspektivom saznavaoa, određenim vrednostima, kulturnim specifičnostima i pretpostavkama koje se mogu dovoditi u pitanje. Ipak, konstruktivizam danas predstavlja heterogen skup teorijskih pristupa u različitim naučnim oblastima, te se u tom okviru u literaturi susreću i njegove različite forme, kao što su na primer: individualni konstruktivizam, radikalni konstruktivizam, socijalni konstruktivizam, socijalni konstrukcionizam, kritički konstruktivizam i kontekstualni konstruktivizam (Geelan, 1997); kognitivni, epistemički, semantički i metafizički konstruktivizam (Irzik, 2001); egzogeni, endogeni i dijalektički konstruktivizam (Moshman, 1996). Iako se te forme konstruktivizma međusobno značajno razlikuju, većinu njih povezuje filozofsko uverenje prema kojem ljudska bića konstruišu vlastito razumevanje realnosti.

Iz praktičnih razloga, pojedini autori (Matthews, 1998) konstruktivizam dele na filozofski, sociološki i obrazovni. Smatra se da je filozofski konstruktivizam direktno povezan s učenjem Tomasa Kuna (Thomas Kuhn), ali da se njegovi koreni mogu naći u filozofskim shvatanjima Džordža Berklija (George Berkeley), i još dalje, u instrumentalističkoj filozofiji antičke Grčke. Sociološki konstruktivizam povezuje se s Edinburškom školom i „jakim programom” sociologije naučnog znanja. Ta tradicija proces rasta i razvoja naučnih teorija objašnjava promenama sociokulturnih uslova i užeg situacionog konteksta. Obrazovni konstruktivizam, u zavisnosti od postavljanja mesta konstrukcije sveta, grupiše se najčešće na *individualni* (kognitivni ili psihološki) i *socijalni* konstruktivizam (Davis & Sumara, 2002; Matthews, 1998; Richardson, 2003; Windschitl, 2002). U okviru individualnog konstruktivizma akcenat je na intrapsihičkim kognitivnim procesima koji se smatraju izvorom konstrukcije stvarnosti. Koreni ove forme konstruktivizma nalaze se u teoriji kognitivnog razvoja Žana Pijažea (Jean Piaget). S druge strane, socijalni konstruktivizam dovodi se najčešće u vezu sa sociokulturnom teorijom Lava Semjonoviča Vigotskog (Лев Семёнович Выготский). Za razliku od individualnog, socijalni konstruktivizam usredsređuje se na interpsihičke procese, to jest na oblike i sadržaje diskursa među individuama. Akcenat je na socijalnoj konstrukciji znanja koja se razvijaju u svakodnevnoj interakciji ljudi kroz njihova pregovaranja o značenjima (Milutinović, 2011a).

U celini posmatrano, konstruktivizam predstavlja epistemološku poziciju koja uključuje širok spektar ideja o produkciji znanja i njegovoj individualnoj i/ili kolektivnoj konstrukciji (Milutinović, 2014b). Iako se konstruktivistička epistemološka pozicija odnosi, pre svega, na teoriju saznavanja, a ne na teoriju učenja, ona je uticala na oblikovanje konstruktivističke teorije učenja, što je pak vodilo ka razvoju *konstruktivističke pedagogije* (Fleury, 1998). Pri tome se u

literaturi (Burbules, 2000; Richardson, 2003) konstruktivistička pedagogija najčešće opisuje kroz opoziciju konstruktivističkog i transmisivnog modela nastave, obuhvatajući sledeće karakteristike: (1) usmerenost na učenika i uvažavanje njegovog porekla i predznanja; (2) pružanje podrške kako bi učenici jasnije artikulirali vlastite poglede i shvatanja; (3) stavljanje težišta na dijalog s ciljem oblikovanja sredine učenja koja omogućava učenicima kreiranje vlastitih konceptualizacija i njihovu razmenu s drugima; (4) razvijanje svesti o postojanju višestrukih perspektiva; (5) omogućavanje odabira ciljeva učenja i zadataka koji se zasnivaju na autentičnim problemima; (6) osiguravanje prilika da se utvrđuju, izazivaju, menjaju ili dopunjuju postojeća uverenja i razumevanja i (7) razvijanje svesti o vlastitom procesu učenja. Polazeći od suštinskih odlika konstruktivistički zasnovane obrazovne prakse, pojedini autori (Richardson, 2003: 1627) konstruktivističku pedagogiju opisuju kao pokušaj teorijskog utemeljenja procesa učenja i nastave čiji je cilj razvijanje sposobnosti učenja.

Moglo bi se konstatovati da konstruktivističku pedagogiju nije jednostavno jednoznačno odrediti budući da razne grupe teoretičara podržavaju različite koncepcije učenja, najčešće u zavisnosti od toga da li se naglasak stavlja na individualne kognitivne procese ili na socijalne procese ko-konstrukcije znanja (Geelan, 1997; Windschitl, 2002). Očigledno je da se u raspravama o metafori konstrukcije pravi distinkcija između učeničkih psiholoških procesa, s jedne, i socijalnih procesa u nastavi, s druge strane. Pri tome je u literaturi u oblasti obrazovanja sve više radova (O'Brien, 2000; Taylor, 1998) u kojima se navodi da individualna forma konstruktivizma postepeno ustupa mesto socijalnoj perspektivi koja se usredsređuje na procese zajedničkog izgrađivanja znanja kroz interakciju i pregovaranja u društvenom okruženju.

U svim svojim različitim formama, konstruktivizam danas predstavlja značajnu filozofiju obrazovanja i respektabilnu pedagogiju. Uprkos različitostima i protivrečnostima u njegovom tumačenju, zajedničku osnovu različitih interpretacija konstruktivizma u oblasti obrazovanja predstavlja tvrdnja da učenici nisu pasivni primaoci znanja, već da aktivno učestvuju u njegovoj izgradnji. Konstruktivizam tako podseća na filozofiju obrazovanja implicitno sadržanu u pedagoškom spisu *Žan-Žaka Rusoa* (Jean-Jacques Rousseau) *Emil ili o vaspitanju*, objavljenom sredinom 18. veka, u kojem se tvrdi da detinjstvo ima sopstveni način gledanja, mišljenja i osećanja, što treba poštovati i uvažavati (Ruso, 1989). U tom kontekstu, u ovom poglavlju predstavljaju se relevantne ideje obrazovnih mislilaca koje se danas uočavaju kao konstruktivističke i ukazuje na razvojne trendove ove perspektive. Poseban naglasak stavlja se na

teorijsku analizu evolucije socijalno-rekonstrukcionističkih ideja tokom 20. veka, kao i na teorijsko proučavanje i kritičko analiziranje socijalno-rekonstrukcionističke teorije i prakse obrazovanja u kontekstu savremenih društvenih promena. Očekuje se da mnoge poteškoće i umereni uspesi obrazovne prakse uokvirene idejama socijalnog rekonstrukcionizma mogu biti poučni za zastupnike obrazovnih reformi kojima se promovišu društvene promene kroz demokratsko pregovaranje i delovanje.

1.1. KONSTRUKTIVISTIČKA PEDAGOGIJA - ISTORIJSKI KONTEKST¹

Konstruktivizam se danas najčešće određuje kao teorija saznavanja postmoderne, kojoj se pripisuje značajan potencijal da transformiše pedagošku teoriju (Fleury, 1998; Richardson, 2003). U oblasti obrazovanja, konstruktivistička perspektiva predstavlja alternativu transmissionom modelu obrazovanja i realističkoj epistemološkoj poziciji koja ga pretpostavljeno podržava. Reč je o tome da je transmissioni model obrazovanja postao predmet mnogih i čestih kritika jer podrazumeva okruženje učenja orijentisanog na nastavnika i sadržaje poučavanja, razumevanje učenja kao procesa usvajanja nastavnih sadržaja koje posreduje nastavnik i pasivnu poziciju učenika u nastavnom procesu u kojem dominira mehaničko memorisanje i pamćenje (Irzik, 2001). Za razliku od transmissionog modela obrazovanja, konstruktivistička pedagogija podržava koncept *obrazovanja usmerenog na učenika*. Polazište za određivanje nastavnih ciljeva predstavlja uvažavanje ličnih iskustava učenika i poštovanje njihovih ličnih konstrukata. Takvo polazište zahteva otvorenost uma i spremnost nastavnika da pažljivo sluša šta učenici imaju da kažu i da uoči razlike u njihovim potrebama u procesu učenja. U tom kontekstu, značajno je da nastavnik podrži nastojanja učenika da što jasnije artikuliraju vlastite ideje i da kreira takav obrazovni kontekst u kojem svaki učenik ima priliku da se upozna s mišljenjem drugih i da s njima pregovara o alternativnim značenjima. Tako učenik postaje aktivan učesnik u procesu učenja, a ne pasivni primalac znanja. Konačno, prema mišljenju konstruktivista, ne postoji nepromenljiva istina koja se može preneti učenicima, već samo konceptualne konstrukcije koje su manje ili više „održive”. Shodno tome, načini praćenja napretka učenika uključuju procenjivanje

¹ Pod naslovom *Konstruktivistička pedagogija u istorijskom kontekstu* odeljak je objavljen u časopisu *Pedagogija* (Milutinović, 2014a), i predstavlja rezultat rada na projektu „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi”, br. 179010, čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike

prema stepenu aktivnog angažovanja, kreiranja konceptualnih novina, primene kompleksnih znanja i veština u realnim životnim situacijama i slično.

Iako se oslanja na druge konstruktivističke tradicije (filozofsku i sociološku), konstruktivizam u oblasti obrazovanja ima autonomne korene i istoriju (Matthews, 1998; Null, 2004). Kao što je spomenuto, rane progresivne ideje s osloncem na ideologiju reformske pedagogije zastupale su velikim delom filozofiju nastave koju danas promoviše konstruktivistička pedagogija (Milutinović, 2014b). Pri tome je nesumnjivo da je romantičarska tradicija krajem 18. veka imala veliki uticaj na stanovišta u različitim oblicima progresivizma koje su favorizovali Džon Džui (John Dewey), Aleksandar Nil (Alexander Neill) i njihovi sledbenici. Romantičarska tradicija započela je s pretpostavkama o „prirodnoj dobroti” i „prirodnoj slobodi” čoveka koje su ugrožene preteranim ograničenjima u obrazovnom procesu, a često i samim društvenim normama i konvencijama (Burbules, 2002). „Prirodna dobrota” i „prirodna sloboda” čoveka shvatane su kao izvori ljudskog razvoja koji bi trebalo da usmeravaju obrazovni proces. Cilj obrazovanja jeste da se zaštiti ljudska priroda i da se pomogne njen razvoj koji se odvija prema vlastitim unutrašnjim principima.

Romantičarski naturalizam Žan-Žaka Rusoa akcentovao je, tako, značaj obrazovanja u skladu s prirodom deteta, oslobađanje od društvenih ograničenja i učenje u nestrukturisanom, otvorenom i prirodnom okruženju. U tom okviru, u literaturi se (Null, 2004; Žarnić, 2000) sagledava doprinos Rusoovog rada razvoju onih teorijskih shvatanja koja se danas uobičajeno označavaju kao konstruktivistička. Naime, Ruso je ispitivao vrednosti celokupne ljudske kulture i civilizacije, kritikujući društvo zasnovano na privilegijama, zloupotrebama i nejednakostima. Prema Rusou (1989), čovek je po prirodi dobar, a preovlađujuće društvene konvencije i običaji onemogućavaju mu da razvije vlastitu prirodu. Zato je Ruso pozivao na povratak prirodi koja obezbeđuje uslove za neometani razvoj prirodnih sposobnosti deteta i učenje u skladu s vlastitim sklonostima, a ne prema od društva propisanim uputstvima o tome šta treba činiti i kako se treba ponašati. Drugačije rečeno, Ruso je tvrdio da učenje treba da se odvija u okruženju u kojem dete može samostalno sticati iskustva, interpretirati realnost na jedinstven način i izgrađivati vlastito znanje. U idealnom obrazovnom okruženju, Emil je imao slobodu da istražuje prirodno okruženje i da uči putem otkrivanja, bez spoljašnjih ograničenja. Time je Ruso jasno artikulisao pedagoški pristup koji u središte obrazovanja i aktivnosti učenja stavlja dete s vlastitim potrebama i interesovanjima. Njegova filozofija obrazovanja, koja izražava potrebu za kreiranjem okoline

učenja primerene učenikovim sposobnostima i interesovanjima, za negovanjem učeničke slobode, individualizovane nastave i samorealizacije učenika, blisko je povezana sa savremenim konstruktivističkim shvatanjima. Međutim, Rusoove ideje ostajale su često u domenu teorijskog, tako da su imale marginalan uticaj na praksu obrazovanja.

Švajcarski pedagog Johan Hajnrih Pestaloci (Johann Heinrich Pestalozzi) prihvatio je Rusoov romantičarski pogled na obrazovanje, te se zalagao za obrazovanje u skladu s prirodom i slobodan život, neopterećen društvenim ograničenjima. Ipak, za razliku od Rusoa, Pestaloci je bio usmeren na praktični obrazovni rad i na realne potrebe siromašnih. On je početkom 19. veka u školi u Burgdorfu, a nekoliko godina kasnije i u Iverdonu, sprovodio obrazovnu praksu usmerenu na dete (Armstrong, 2008). Polazeći od stava prema kojem cilj obrazovanja predstavlja razvoj svih prirodnih snaga deteta, Pestaloci je verovao da nastava treba da se ostvaruje kroz aktivno angažovanje učenika sa stvarima i pojavama u svetu i da počiva na dijalogu između nastavnika i učenika. Smatrao je da nastavnici i roditelji ne treba da poučavaju učenike sadržajima koje oni mogu sami da usvoje kroz aktivnosti u svakodnevnom životu. U tom kontekstu, Pestaloci je sprovodio praktičnu nastavu koja bi se danas uslovno mogla označiti kao projektna nastava s grupom dece (Matijević & Radovanović, 2011). Uz to, Pestaloci je razvio poznat pristup nastavi koji je zadržao snažnu privlačnost do današnjih dana. Reč je o očiglednoj nastavi koja se temelji na korišćenju objekata ili drugih konkretnih pojava koje pomažu prirodnom procesu samorazvoja deteta. Očiglednost je, prema Pestalocijevom mišljenju, izvor saznavanja i osnovni princip nastave. Obrazovanje i učenje treba zasnivati na posmatranju i iskustvu, a u škole treba uvoditi aktivnosti i sadržaje koji su učenicima interesantni i za život značajni. Izvesno je da su te Pestalocijeve ideje blisko povezane sa savremenom konstruktivističkom pedagogijom. Pod uticajem Pestalocija, Fridrih Frebel (Friedrich Fröbel) je tokom 19. veka u Evropi razvijao praksu obrazovanja usmerenu na dete, s naglaskom na samoaktivnosti, uključujući različite aktivnosti manuelne prirode.

Dalje se Stenli Hol (Stanley Hall), poznati američki psiholog s kraja 19. veka, zalagao za pristup obrazovanju usmerenom na učenika. Ovaj predvodnik pokreta za proučavanje deteta podržavao je Pestalocijeva uverenja o pedagoškom značaju slobodnog okruženja koje omogućava učenicima da slede vlastita interesovanja. Uz to, on je proširio te ideje povezujući obrazovna promišljanja Pestalocija s naučnom misli druge polovine 19. veka i teorijom evolucije Čarlsa Darvina (Charles Darwin). Pod uticajem Darvina, Hol je prihvatio stanovište da je ontogenetski

razvoj rekapitulacija filogenetskog, a u oblasti obrazovanja razvio ideju da školski kurikulum treba da bude diferenciran na takav način da odgovori na različite faze evolutivnog razvoja (Null, 2004: 185). Reč je o uverenju da kvalitet nastave zavisi od njene prilagođenosti obrascu koji je uslovljen razvojnom istorijom ljudske vrste (Stone, 1996). U tom kontekstu, Hol je naglašavao značaj uvažavanja dečje prirode u procesu obrazovanja i zalagao se za pažljivo odmeravanje svih raspoloživih dokaza o razvoju deteta pre donošenja važnih odluka od strane nastavnika i drugih stručnjaka. Takođe, isticao je potrebu za individualizacijom nastave i prilagođavanjem nastave učeničkim mogućnostima, interesovanjima, fazama razvoja i tako dalje. Mnoge od ovih ideja postale su ponovo aktuelne krajem 20. i početkom 21. veka, ovaj put u okviru konstruktivističke paradigme.

Početkom 20. veka Frensis Parker (Francis Parker), Džon Džui i drugi reformski orijentisani filozofi obrazovanja u Sjedinjenim Američkim Državama utemeljili su pokret *progresivnog obrazovanja* (*Progressive Education Movement*). Ovaj pokret zasnovan je na uverenju da bi obrazovanje trebalo da služi potrebama svakog pojedinačnog deteta, s naročitim fokusom na razumevanju, delovanju i iskustvu u kontekstu demokratske zajednice, a ne na učenju napamet i memorisanju činjenica (Milutinović, 2014b). U Evropi su koncepciju obrazovanja usmerenu ka detetu tokom prve polovine 20. veka razvijali Marija Montesori (Maria Montessori) u Italiji, Aleksandar Nil u Engleskoj, Ovid Dekroli (Ovide Decroly) u Belgiji, Francisko Ferer (Francisco Ferrer) u Španiji, Selestin Frene (Célestin Freinet) u Francuskoj, Peter Petersen u Nemačkoj, Adolf Ferijer (Adolphe Ferrière) u Švajcarskoj i tako dalje.

Već je ukazano na to da se u literaturi (Davis & Sumara, 2002; Matthews, 2003) konstruktivistički koncept učenja direktno povezuje s radom Žana Pijažea i Lava Semjonoviča Vigotskog. Iako se u okviru oba pristupa podržava ideja da pojedinci konstruišu vlastito znanje i ističe značaj socijalne interakcije u procesu učenja, razlika među njima tiče se odgovora na pitanje da li se znanje izgrađuje od strane pojedinca na osnovu njegovih prethodnih iskustava a potom unapređuje u interakciji sa socijalnim okruženjem ili se ono izgrađuje u socijalnoj interakciji a potom internalizuje i prelazi na unutrašnji plan pojedinca. Dakle, ključna razlika između Pijažeeve kognitivno-konstruktivističke teorije i Vigotskove teorije socijalnog konstruktivizma krije se u ulozi koju svaka teorija dodeljuje pojedinačnom detetu i društvenom kontekstu u dečjem razvoju (Tzuo, 2007). Dok se Pijaže fokusira na mehanizme individualne konstrukcije stvarnosti, to jest na proces individualnog učenja u kolektivu, Vigotski usmerava

pažnju na učenje kao proces ko-konstrukcije znanja unutar različitih grupa kojima pojedinci pripadaju (Milutinović, 2011a). Ova dva shvatanja dala su značajan doprinos savremenoj konstruktivističkoj misli.

U kasnijim razdobljima 20. veka brazilski pedagog Paulo Freire isticao je takođe da proces učenja zahteva aktivnost učenika, smatrajući da se znanje stiče kada se pojedinci okupe kako bi razmenjivali ideje, artikulisali probleme iz vlastite perspektive i konstruisali značenje koje ima smisao za njih. Ovi - znatno radikalniji - stavovi uticali su na dalji razvoj socijalnog konstruktivizma, a posebno na njegove kritičke varijante. Naime, Freire je kritikovao tradicionalni koncept obrazovanja, to jest praksu koju naziva „bankarskim obrazovanjem”, ukazujući na to da se u njenoj osnovi nalazi shvatanje da su učenici pasivni primaoci znanja kojima se može manipulirati. Freire je tvrdio da takav koncept obrazovanja smanjuje mogućnost aktivnog delovanja učenika u pravcu transformacije stvarnosti. Otuda se zalagao da obrazovni cilj „ulivanja” znanja ustupi mesto postavljanju problema koji nastaju u odnosu ljudi prema svetu (Freire, 2002). Obrazovanje putem kojeg se postavljaju i rešavaju problemi temelji se na dijalogu, što znači da nastavnik više nije jedina osoba koja poučava već, takođe, i osoba koja uči kroz dijalog s učenicima. Učenici više nisu pasivni primaoci znanja nego istraživači i kreatori stvarnosti u dijalogu s nastavnikom.

Kratak pregled teorijskih postavki jednog broja autora koji su delovali u osamnaestom, devetnaestom i dvadesetom veku pokazuje da su ideje koje se danas promovišu u okviru konstruktivističke pedagogije duboko ukorenjene u prošlosti. Reč je, pre svega, o shvatanjima kojima se ističe potreba povezivanja sadržaja formalnog obrazovanja s prethodnim znanjima učenika i s njihovim interesovanjima, potreba oslobađanja učenika zavisnosti od autoriteta i mehaničkog zapamćivanja sadržaja koji nemaju smisao, potreba postavljanja učenika u središte obrazovnog procesa s naglaskom na otkrivanju i konstruisanju znanja, to jest na iskustvenom učenju, problemskoj i projektnoj nastavi. Pri tome, zalaganja za aktivnu nastavu ili nastavu u okviru koje se traži od učenika da kreira vlastita razumevanja i samostalno otkriva koncepte aktuelizuju se ponovo danas, ali u okviru drugačijih postmodernističkih i pedagoških pretpostavki, uz korišćenje argumenata najnovijih istraživanja iz neurobiologije i kognitivnih nauka.

1.2. EVOLUCIJA SOCIJALNO-REKONSTRUKCIONISTIČKIH IDEJA - KA KRITIČKOJ I KONSTRUKTIVISTIČKOJ PEDAGOGIJI

Intenzivni globalni procesi koji karakterišu današnje društvo 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 označava prihvatanje i praktikovanje principa jednakosti prava, mogućnosti i postupanja za sve članove zajednice (Kovač-Cerović i Levkov, 2002), javlja se potreba za istraživanjem teorije i prakse obrazovanja iz perspektive obrazovanja za život u demokratskom društvu. Pri tome, u razmatranju mogućnosti razvijanja inovativnog kurikuluma dizajniranog radi socijalizacije učenika u novu globalnu realnost, korisno je razmotriti pedagoške orijentacije i koncepcije koje promovišu povezivanje škole s progresivnom socijalnom vizijom (Milutinović, 2013a). Jednu takvu školu mišljenja predstavlja upravo *socijalni rekonstrukcionizam*, koji se razrađuje u nastavku monografije.

Socijalni rekonstrukcionizam predstavljao je dvadesetih godina 20. veka u Sjedinjenim Američkim Državama radikalno krilo šireg pokreta *progresivnog obrazovanja*. Inspirisani idejama Džona Djuija, američkog filozofa i reformatora obrazovanja, zastupnici ove škole mišljenja 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). Naime, Djuj je čvrsto verovao da je nastupajuće industrijsko doba u drugoj polovini 19. i na početku 20. veka istovremeno kreiralo i nove opasnosti, ali i nove mogućnosti za američko društvo. S jedne je strane industrijalizacija uokvirila život, a posebno svet rada i obrazovanja, u birokratske administrativne forme. Problem s birokratijom jeste taj što je ona praktično eliminisala potrebu čoveka za uključivanjem u proces rešavanja problema, što je uticalo na smanjivanje sposobnosti pojedinca za refleksivan diskurs i saradnju. Budući da je ovde reč o esencijalnim veštinama za demokratsko građanstvo, Djuijevo (1970) mišljenje bilo je da je industrijalizacija imala negativan uticaj na razvoj sposobnosti demokratskog upravljanja. S druge je strane industrijalizacija, kao način ekonomske proizvodnje, oblikovala širu mrežu regionalnih,

nacionalnih i međunarodnih društvenih međuzavisnosti. Sve to razvilo je potrebu za novim kulturnim senzibilitetom, za pomakom od doktrine krajnjeg individualizma 18. veka ka jednoj vrsti socijalne forme individualizma koja je više prilagođena demokratskim formama života u uslovima industrijskog doba (Skrtic, Sailor & Gee, 1996). Prema Djuiju, nove okolnosti međuzavisnosti industrijskog doba zahtevale su i reorganizaciju javnog obrazovanja. U tom kontekstu, Djui je zagovarao neku vrstu obrazovanja usmerenu ka detetu, u okviru koje bi se dečje aktivnosti usmeravale na društvene potrebe. On se zalagao za socijalnu formu progresivnog obrazovanja obeleženu usmerenošću na životne probleme učenika, na pitanja i probleme u čijem je rešavanju potreban zajednički rad i uključivanje u refleksivan diskurs. Verovao je da cilj javnog obrazovanja treba da bude razvijanje sposobnosti i osobina aktivnih građana, to jest priprema građana za demokratiju putem preoblikovanja škola u zajednice istraživanja. Škola, prema Djuijevom mišljenju, treba da predstavlja neku vrstu života u zajednici u kojoj bi nastavnici kreirali situacije u kojima bi učenici mogli da rade na konkretnim problemima (intelektualnim i moralnim), pre nego što bi im punili glave apstraktnim činjenicama. U tom okviru, on je podržavao učenje utemeljeno na dijalogu, rešavanju problema i otkrivanju, smatrajući da je takvo učenje najbolje sredstvo razvijanja sposobnosti za kritičku refleksiju i dijaloški diskurs (Milutinović, 2013b).

Shvatanjem obrazovanja kao ključne komponente društvenog i moralnog razvoja, kao takve rekonstrukcije ili reorganizacije iskustva koja uvećava značaj iskustva i sposobnost da se upravlja tokom sticanja naknadnog iskustva, Djui je (1970: 57) otvorio put ideologiji socijalnog rekonstrukcionizma. Djuijeva filozofija obrazovanja postala je središnji koncept pokreta socijalnog rekonstrukcionizma, pokreta kratkog veka, ali veoma značajnih reformskih napora tokom dvadesetih i tridesetih godina 20. veka (Milutinović, 2013b). Socijalni rekonstrukcionista, kao, na primer, Džordž Kaunts (George Counts) i Teodor Brameld (Theodore Brameld), delili su s Djuijem brigu oko negativnih efekata industrijalizacije. Oni su, takođe, prihvatili njegovo mišljenje da je obrazovanje glavni instrument rešavanja društvenih problema. Verovali su da sistem javnog školstva može da deluje u pravcu sprečavanja svake buduće socijalne i ekonomske krize, te da predstavlja glavno sredstvo demokratskog razvoja društva. Rekonstrukcionista su smatrali da bi progresivna škola trebalo da proširi fokus interesovanja izvan okvira pedagogije usmerene ka detetu i da razvije adekvatnu socijalnu perspektivu. Njihovo uverenje bilo je da je,

zbog očuvanja i razvoja demokratije, potrebno usmeriti pažnju na obrazovanje za socijalnu kooperaciju, politički aktivizam i demokratiju.

Ideologija socijalnog rekonstrukcionizma dostigla je vrhunac razvoja tokom Velike depresije tridesetih godina 20. veka, u periodu izlaženja uglednog časopisa *Društvene granice* (*The Social Frontier*). Socijalni rekonstrukcionizam nastavio je da ima određeni uticaj na obrazovnu misao tokom četrdesetih godina 20. veka, ali se ne može reći da je značajnije uticao na nastavnike i javnost u celini (Teitelbaum, 1996). Između ostalog, usled politike makartizma i obnavljanja konzervativne pedagoške misli nakon 1945. godine, socijalni rekonstrukcionizam kao pokret na pedagoškoj sceni prestao je da deluje tokom pedesetih i šezdesetih godina 20. veka. Ipak, rekonstrukcionista misao nastavila je da se razvija i nakon ovog perioda, najpre u radovima Teodora Bramelda, da bi u novije vreme ideje socijalnog rekonstrukcionizma, posebno one usmerene na pitanje socijalne pravde i nejednakosti, bile aktuelizovane od strane kritičkih teoretičara (Milutinović, 2013a). Iako kritički i postmoderni teoretičari (Apple, 1995; Giroux, 1988) podsećaju da su reformska nastojanja da se demokratska praksa promoviše u školama veoma instruktivna za razumevanje načina funkcionisanja ovakvog obrazovanja u školskoj praksi, u literaturi se (Teitelbaum, 1996) nailazi na konstatacije da su ideje i naponi ranih socijalnih rekonstrukcionista u nedovoljnoj meri istraženi i sagledani. Otuda potreba za preispitivanjem socijalno-rekonstrukcionista teorije i prakse obrazovanja iz ugla obrazovanja za demokratiju. Kao ključno, nameće se traganje za odgovorom na pitanje da li se ideje socijalnog rekonstrukcionizma mogu smatrati značajnim za obrazovanje u 21. veku.

1.2.1. Ideje socijalnog rekonstrukcionizma

Socijalni rekonstrukcionizam smatra se delom progresivnog obrazovanja koje je u Sjedinjenim Američkim Državama dobilo zamah 1919. godine, kada je osnovano *Udruženje za progresivno obrazovanje* (*Progressive Education Association*), okupljajući reformski orijentisane teoretičare i praktičare u jednu veliku organizaciju. Ključna figura u razvoju teorije progresivizma u obrazovanju bio je Džon Džui, sledbenik filozofije pragmatizma. Kao osnivač *Laboratorijske škole* (*Laboratory School*) na Čikaškom univerzitetu, on je u praksi primenjivao i preispitivao vlastite pedagoške pretpostavke. Ukazujući na značaj učenja putem ličnog iskustva, Džui je postavio temelje koncepcijama aktivne i problemske nastave, a njegove inovativne ideje

prihvatili su mnogi obrazovni progresivisti. Mada je pokret *progresivnog obrazovanja* bio jedinstven u svojoj kritici tradicionalne škole, njegove pristalice podelile su se tridesetih godina 20. veka u dva glavna smera (Milutinović, 2013b). Jednu podgrupu činili su pedagoški stručnjaci koji su progresivistički pristup usmerili ka detetu, a drugu su predstavljali socijalni rekonstrukcionisti. U okviru reformskog krila orijentisanog ka detetu verovalo se da učeniku treba da bude data sloboda kako bi mogao da sledi vlastita interesovanja. Shodno tome, smatralo se da bi kurikulum trebalo da izrasta iz dečjih interesovanja i potreba (Milutinović, 2008). Postojalo je uverenje da će dete, ukoliko mu se omogući da uči bez spolja nametnutih ciljeva, postati graditelj boljeg i pravednijeg sveta. Kao radikalno krilo šireg pokreta *progresivnog obrazovanja*, socijalni rekonstrukcionisti jesu, poput progresivista orijentisanih na dete, kritikovali tradicionalni koncept obrazovanja, njegovu autoritarnost i njegov formalizam. Međutim, socijalni rekonstrukcionisti, kao, na primer, Džordž Kaunts, Teodor Brameld, Harold Rag (Harold Rugg), Džon Čajlds (John Childs), Vilijem Stenli (William Stanley), Kenet Bene (Kenneth Benne), posmatrali su obrazovanje više kao socijalnu i političku aktivnost. U literaturi se (Gutek, 2004) ističe da su ovi reprezentativni predstavnici rekonstrukcionista misli verovali da obrazovanje predstavlja glavnu snagu socijalnih, političkih i ekonomskih reformi usmerenih prema novoj viziji razvoja i novom načinu života u zajednici.

Značajno je da, kada je reč o određenju socijalnog rekonstrukcionizma, u literaturi ne postoji saglasnost oko odgovora na pitanje ko ili šta konstituiše ovaj pokret u obrazovanju. Pojedini 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 vođstvom Džordža Kauntsa. 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 deklarirao kao socijalni rekonstrukcionista i koji je svoj rad eksplicitno nadovezivao na tradiciju ranih zastupnika te koncepcije. U literaturi se (OECD, 1998) takođe ukazuje na to da među onima koji se zalažu za rekonstrukcionista ideje ne postoji uvek konsenzus oko prirode same rekonstrukcije, to jest saglasnost oko načina projektovanja kurikuluma koji bi mogao da doprinese društvenim promenama. Ipak, zajedničko obeležje niza ideja koje se mogu označiti kao socijalno-rekonstrukcionista predstavlja shvatanje obrazovanja kao sredstva rekonstrukcije društva na liniji jasnog opredeljenja za socijalnu pravdu i razvoj demokratije. U tom okviru, koncepcija

socijalnog rekonstrukcionizma povezuje se najčešće s obrazovnom misli prema kojoj škola ima ključnu ulogu u upravljanju socijalnim i političkim promenama (Breithorde & Swiniarski, 1999; OECD, 1998; Skilbeck, 1985; White, 2002). Preciznije rečeno, koncepcija socijalnog rekonstrukcionizma odnosi se na obrazovni i socijalni program koji podržava socijalno-demokratsku političku ekonomiju, kooperativnu kulturu, socijalno utemeljen pristup obrazovanju i ulogu škole u usmeravanju socijalnih i političkih promena (Weltman, 2002).

Naime, u svojim razmatranjima uloge obrazovanja socijalni rekonstrukcionista polaze od analize dotadašnjih neuspešnih pokušaja da se socijalne, političke i ekonomske institucije stave u službu ostvarivanja legitimnih interesa značajnog broja ljudi (Stanley, 1992; Schiro, 2007). Reč je o tome da su u periodu Velike depresije u Sjedinjenim Američkim Državama socijalni rekonstrukcionista bili fokusirani, pre svega, na pitanje socioekonomskog položaja zemlje i istraživanje mogućnosti da se uočeni nedostaci u društvu prevaziđu putem obrazovanja. Oni su smatrali da je škola duboko upletena u proizvodnju onih aspekata dominantne kulture koji služe reprodukciji nepravde i nejednakosti u društvu (Giroux, 1988). Takva situacija jeste, prema njima, predstavljala veliku pretnju opstanku demokratskog sistema. Zato nije slučajno što se u fokusu socijalnog rekonstrukcionizma nalazilo pitanje izbora vrednosti u obrazovanju. Teodor Brameld je pisao da progresivisti usmereni na dete uglavnom govore o sredstvima i načinima obrazovanja, a da se nedovoljno bave njegovim ishodima (prema: Bussler, 1997). Nasuprot tome, socijalni rekonstrukcionista usmeravaju se više na pitanje ciljeva obrazovanja, verujući da je obrazovanje potrebno staviti u službu društvene rekonstrukcije i uspostavljanja istinskog demokratskog društvenog uređenja (Milutinović, 2013b).

Iz socijalno-rekonstrukcionistačkog shvatanja cilja obrazovanja kao promocije programa socijalnih reformi proizlazi naglasak na aktivističkoj ulozi škole u sprovođenju progresivnih društvenih promena. U osnovi se nalazi ideja da bi škola trebalo da usmeri pažnju na socijalna pitanja, fokusirajući se na kreiranje uslova u kojima bi svi učenici imali priliku da razmišljaju o društvenim problemima i da diskutuju o kontroverznim temama. Reč je o uverenju da škola, kao žarište društvenih promena, može da pomogne pojedincima da otkriju i definišu vlastite probleme i da, pri tome, istražuju i testiraju zajednička rešenja. Kao medijator između interesa lokalne zajednice i ideja šireg društva, škola bi takođe mogla da promoviše nacionalnu i internacionalnu socijalnu rekonstrukciju. U tom procesu, ona treba da pomaže ljudima da istovremeno misle i deluju, kako na lokalnom, tako i na globalnom nivou (Milutinović, 2013a). 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 shvataju školu kao pukog prenosioca disciplinarnog znanja i društvenih vrednosti, potrebno je rekonceptualizovati kako bi bile usklađene sa vizijom budućnosti utemeljenom na konceptima socijalne pravde i osnaživanja pojedinaca. Uz to, rekonstrukcionista su verovali da škola nije u mogućnosti samostalno da reformiše društvo. Ona mora da bude povezana sa zajednicom i da aktivno participira s drugim institucijama u društvu radi podsticanja nacionalne i internacionalne socijalne rekonstrukcije. Sve je to nužno kako bi se učenici na adekvatan način osposobljavali za transformaciju postojećeg u buduće projektovano društvo.

Kurikulum koji predlažu rekonstrukcionista u skladu je s idejom da obrazovanje treba da doprinese oblikovanju svetskog demokratskog društvenog poretka. U suštini, rekonstrukcionistački kurikulum reflektuje progresivistički kurikulum zasnovan na ličnom iskustvu deteta (Milutinović, 2011b). Međutim, iako je socijalni rekonstrukcionizam u saglasnosti s progresivizmom usmerenim na dete u pogledu stava prema kojem u obrazovanju treba polaziti od dečjih interesovanja i potreba, naglasak jeste na osposobljavanju učenika za potpuno participiranje u demokratskom životu zajednice, na rešavanju realnih društvenih problema i na obnavljanju društva tako da svet preraste u zajednicu u kojoj će pojedinci imati uslove za kvalitetniji život. Još jednu karakteristiku rekonstrukcionistačkog kurikuluma predstavlja interdisciplinarnost, to jest grupisanje predmetnih sadržaja u interdisciplinarna tematska područja (Martin & Loomis, 2006). Budući da postoji uverenje da sve probleme treba izučavati sa socijalnog aspekta (Rugg, prema: Stern & Riley, 2001), kurikulum koji predlažu rekonstrukcionista jeste kurikulum socijalnih studija. U tom okviru, u literaturi se (Giroux, 1988) ističe da je rekonstrukcionistački kurikulum povezan s idejama socijalnog blagostanja i društvene rekonstrukcije, s nastojanjima da se učesnici obrazovnog procesa osposobe da identifikuju postojeće nepravde u društvu i da se motivišu za njegovo menjanje kroz forme socijalne akcije. Rekonstrukcionistački obrazovni program otuda obuhvata osposobljavanje učenika za kritičko promišljanje relevantnih društvenih pitanja iz socijalno-demokratske perspektive, uključivanje učenika u socijalni rad i pripremanje za društvenu akciju. Takav program pretpostavlja organizovanje škole prema modelu socijalne demokratije, prema modelu u kojem u životu i radu škole zajednički učestvuju nastavnici, učenici, roditelji i članovi lokalne zajednice.

Reč je o tome da bi, iz socijalno-rekonstrukcionističke perspektive, nastavnici i učenici trebalo da zajedničkim snagama, kroz demokratske procese, rade na otkrivanju, definisanju i rešavanju socijalnih problema. Izbor tih problema treba da se odvija kroz uspostavljanje konsenzusa među učenicima, a pod vođstvom nastavnika. U tom procesu, nastavnik bi trebalo da, kao delatnik društvenih promena i kritički intelektualac, posebnu pažnju posveti socijalnim pitanjima koja uobičajeno ne čine sastavni deo školskog kurikuluma. Pri tome, nastavnik treba da bude kritičan i analitičan u prosuđivanju, te da ta svojstva podstiče i razvija kod učenika kako bi ih osposobljavao za konstruktivnu kritiku postojećeg društva i ohrabrivao na njegovu rekonstrukciju demokratskim putem. Sa stanovišta socijalnog rekonstrukcionizma, uloga nastavnika je da pruža pomoć učenicima u sprovođenju istraživanja, da sugerise drugačije perspektive i da olakšava donošenje zaključaka. On treba da razvija strategije i da pruža podršku u organizovanju istraživanja, kao i da u tim procesima obezbeđuje da prikupljeni podaci i analize zadovolje standarde objektivnosti (Massouleh & Jooneghani, 2012). Dakle, uloga nastavnika je da, putem otvorene rasprave i iskustvenog učenja, omogući aktivno uključivanje učenika u istraživački proces. Sve to pretpostavlja aktivnu ulogu učenika u određivanju ciljeva obrazovanja, nastavnih sadržaja i metoda rada. Očigledno je da se u ovom kontekstu učenici posmatraju istovremeno i kao proizvod društva, ali i kao relevantni društveni akteri u rekonstrukciji i izgradnji novog društva.

Otuda se socijalni rekonstrukcionisti kritički odnose prema metodama obrazovanja koje se tradicionalno primenjuju u školama. Preispitujući te metode, rekonstrukcionisti upozoravaju da one promovišu tradicionalne vrednosti i stavove kojima se podržava *status quo* i proizvodi otpor prema promenama. Njihovo uverenje jeste da tradicionalna teorija i praksa obrazovanja oblikuje pojedince koji razmišljaju na isti ili sličan način i prihvataju postojeće socijalne, ekonomske i političke strukture. Shvatanje uloge nastavnika kao diseminatora informacija i uloge učenika kao njihovog pasivnog primaoca, prema socijalnim rekonstrukcionista, vodi i ka nekritičkom odnosu prema nastavnim sadržajima. Budući da se u okviru socijalnog rekonstrukcionizma učenje ne posmatra kao pojedinačni akt već kao društveni čin, to jest kao grupni proces ili neka vrsta socijalne samorealizacije (Mosier, 1951; Schiro, 2007), rekonstrukcionisti se okreću progresivističkoj naučnoj metodi rešavanja problema, dodajući joj grupnu dimenziju. Reč je o ubeđenju da grupna dinamika predstavlja ključ za rekonstrukciju škole i društva. Naglasak na grupnoj dimenziji podrazumeva da se u nastavi primenjuju: simulacija, igranje uloga, grupni i

kooperativni oblici rada. Društveno posredovanje predstavlja bitnu odrednicu i iskustvenog učenja i metode diskusije. Iskustveno učenje uključuje suočavanje s određenim socijalnim pitanjima ili problemima o kojima učenik stiče znanja, kako od nastavnika, tako i od ljudi iz autentičnog okruženja koji s njim dele vlastite stavove, vrednosti, načine percepcije i interpretacije određenih tema. Primena metode diskusije pretpostavlja vođenje razgovora, dijaloga ili rasprave o pojmovima koji čine deo obrazovnog programa. Ona omogućava učenicima da izlože vlastite ideje u grupi, što pak pomaže rekonstruisanju pojedinačnih značenja.

Već je ukazano na to da je ideologija socijalnog rekonstrukcionizma dostigla vrhunac razvoja tokom Velike depresije tridesetih godina 20. veka. Ova je ideologija formalno zaživela 1932. godine, kada je na godišnjem sastanku *Udruženja za progresivno obrazovanje* Džordž Kaunts postavio pitanje: „Usudi li se škola graditi novi društveni poredak?” (Schiro, 2007: 155). Nakon toga dolazi do pokretanja uglednog časopisa *Društvene granice*, na čijim su stranicama zastupnici socijalnog rekonstrukcionizma pozivali stručnu i naučnu javnost da putem obrazovanja menjaju društveni život. Nešto kasnije, Harold Rag je započeo s objavljivanjem popularne serije udžbenika u oblasti društvenih studija radi uvođenja učenika u kontroverzna ekonomska, socijalna i politička pitanja. Iako su događaji tokom Drugog svetskog rata i obnavljanje konzervativne pedagoške misli zaustavili razvoj te ideologije, Teodor Brameld je već sredinom četrdesetih godina 20. veka sa zapaženim uspehom uvodio rekonstrukcionistačke ideje u praksu, a tokom pedesetih godina 20. veka u svojim knjigama zagovarao je jasno ideologiju socijalnog rekonstrukcionizma. Pokreti za oslobođenje tokom pedesetih i šezdesetih godina 20. veka vodili su dalje ka osnivanju *Društva za obrazovnu rekonstrukciju* (*The Society for Educational Reconstructionism*). Novi manifest socijalnog rekonstrukcionizma kreiran je 1968. godine s namerom promovisanja obrazovanja kao instrumenta rešavanja najvažnijih problema čovečanstva (Milutinović, 2013b). U literaturi se (Benne, 1995), međutim, konstatuje da je to društvo imalo mali uticaj na obrazovnu misao tokom sedamdesetih i osamdesetih godina 20. veka.

U novije vreme pak ideje socijalnog rekonstrukcionizma aktuelizuju se od strane kritičkih teoretičara (Giroux, 1988; Kincheloe, 2004). Naime, na liniji socijalno-rekonstrukcionistačkih ideja u akademskim krugovima, krajem 20. i početkom 21. veka, promoviše se kritička teorija u raznim formama, uključujući postmodernizam, poststrukturalizam, radikalni feminizam i kritički konstruktivizam. Unutar tih teorijskih stanovišta usmeravaju se kritike prema tradicionalnom načinu osmišljavanja sveta i vladajućim društvenim grupama koje donose ekonomske, kulturne i

obrazovne odluke i utiču na život manje moćnih grupa i pojedinaca. Kritike su usmerene i prema racionalističkoj evrocentričnoj kulturnoj tradiciji, koja privileguje osobe koje su bele, obrazovane, bogate i muškog pola (Schiro, 2007). Očigledno je da priroda veze između socijalnog rekonstrukcionizma i kritičke pedagogije uključuje elemente kao što su, na primer, razumevanje političke prirode školovanja, vrednovanje uloge nastavnika u transformaciji kulture, posmatranje škole kao važne poluge razvoja društva, kao i usmerenost na etička pitanja, uključujući i pitanje socijalno-demokratskih vrednosti. Osim toga, u literaturi se (Cannella & Reiff, 1994; Schiro, 2007) nailazi na konstatacije prema kojima je socijalno-rekonstrukcionistački naglasak na iskustvima eksperimentisanja i reflektivnog istraživanja konzistentan s razumevanjem učenika kao aktivnog konstruktora vlastitog znanja. Reč je o shvatanju učenja kao aktivne asimilacije novih iskustava u učeničke sazajne strukture na takav način da se te strukture menjaju kako bi se uskladile s novim iskustvima. Uz to, ishodi rekonstrukcionistačkog kurikulumu odnose se na uspostavljanje grupnog konsenzusa o ciljevima i načinima rekonstrukcije postojećeg društva (Milutinović, 2013a). Budući da, posmatrano sa stanovišta socijalnog rekonstrukcionizma, istina i vrednosti predstavljaju postupke i produkte grupnog konsenzusa, moglo bi se konstatovati da ova škola mišljenja pruža snažnu podršku konstruktivističkoj epistemologiji.

1.2.2. Socijalni rekonstrukcionizam u praksi²

Socijalni rekonstrukcionizam ne predstavlja homogen pokret u obrazovanju, s obzirom na to da se njegovi predstavnici razlikuju u pristupima povezivanja teorije s praksom zarad rešavanja praktičnih socijalnih problema. Neki od njih jesu radikalniji, dok se drugi izjašnjavaju za manje radikalna rešenja. Poneki rekonstrukcionista bave se više teorijskim pitanjima, a drugi nastoje da implementiraju teoriju u praksu. U tom okviru, tokom tridesetih godina 20. veka unutar socijalno-rekonstrukcionistačkog pokreta došlo je do podele na dve struje koje su imenovane kao ideološka i metodološka. S jedne strane, ideolozi poput Džordža Kauntsa i Teodora Bramelda bili su fokusirani na teorijska pitanja i pozivali sve one koji se bave obrazovanjem da promovišu ideje

² Pod identičnim naslovom odeljak je objavljen u časopisu *Godišnjak Filozofskog fakulteta, Novi Sad* (Milutinović, 2013a), i predstavlja rezultat rada na projektu „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi”, br. 179010, čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

socijalne demokratije. Zalažući se za radikalnu socijalnu akciju, oni su primarno radili na razvijanju obrazovne filozofije i dizajniranju rekonstrukcionističkog kurikuluma. S druge strane, metodolozi kao što su Kenet Bene i Ralf Tajler (Ralph Tyler) bili su više usmereni na sredstva postizanja socijalne rekonstrukcije i pozivali na praktikovanje socijalne demokratije, kako u nastavi, tako i u istraživanjima (Weltman, 2002). Dok su smatrali da nastavnici treba da rade na izgrađivanju socijalno-demokratskog društvenog uređenja, oni su prvenstveno bili usmereni na tehnike sprovođenja socijalnih reformi putem obrazovanja. To je, između ostalog, 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 nastavku monografije biće predstavljeni aspekti praktičnog rada ranih rekonstrukcionista. Ti se aspekti danas opažaju kao bliski savremenim nastojanjima kritičkih teoretičara u oblasti obrazovanja za demokratiju. U literaturi se (Kridel, 2006) 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 izdvojenju 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 razmatrali vrstu društva koje 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 međuljudskih odnosa, studenti su osmišljavali idealnu vrstu društva budućnosti.

Projekat u Fladvudu, na neki način, predstavljao je modifikaciju i proširenje univerzitetskog seminara. Učenici srednje škole u Fladvudu, tokom jednog polugodišta, pohađali su 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 učenicka interesovanja, učenje putem iskustva, povećana odgovornost učenika i samousmereno 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 bili okupljeni u manjim grupama kako bi razvijali predloge za reforme, predstavljali te predloge celokupnom odeljenju, vraćali predloge ueničkom Odboru za reviziju i podnosili konačne predloge za delovanje.

Budući da nakon ovog perioda nije kreirana niti jedna škola koja je u potpunosti usvojila kurikulum koji je preporučen u *Dizajnu za Ameriku*, u literaturi se (Kridel, 2006; Thomas, 1999) 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 tog projekta ostavile su u nasleđe pouku za savremenu obrazovnu praksu. Naime, istraživanja iskustava u srednjoj školi u Fladvudu (Thomas, 1999) pokazuju da su veliki problem prilikom implementacije socijalno-kritičkog kurikulumu predstavljale profesionalne kompetencije nastavnika, kao i njihova implicitna pedagoška shvatanja koja nisu bila na liniji ideoloških osnova projekta. Predloženi model kurikulumu pretpostavljao je primenu problemske nastave i kooperativnih oblika rada, a takve inovacije jesu na mnoge načine ostale progresivne i danas, kao što su bile i tokom četrdesetih godina 20. veka. Uz to, filozofija rekonstrukcionizma je od nastavnika tražila posvećenost socijalno-demokratskim vrednostima, to jest delovanje u skladu s ovim vrednostima i demokratskim principima u učionici. Struktura samog kurikulumu predstavljala je takođe izazov budući da su se u njegovom fokusu nalazila aktuelna socijalna pitanja, a ne uobičajene akademske discipline. 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 kojim se promovišu 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 unutar kojeg je postojala podrška progresivnoj obrazovnoj praksi. Reč je o tome da je implementirani kurikulum imao mnogih zajedničkih elemenata s 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 na to da je projekat rezultirao značajnim ishodima učenja. Učenici su razvili sposobnosti i veštine međusobne saradnje i kooperativnog rada u malim grupama, aktivnog učestvovanja u diskusijama unutar celokupnog odeljenja, aktivnog slušanja i fokusiranja na činjenice, argumentovanja vlastitih stavova i uvažavanja razumne argumentacije za drugačija gledišta (prema: Thomas, 1999). Mnogi su učenici široko podržali ideje o jednakosti obrazovnih prilika, obrazovanju odraslih i obrazovnim programima namenjenim ratnim veteranima, obrazovanju nastavnika i stručnom obrazovanju. Osim toga, oni su verovali da radno iskustvo treba da čini deo školskog kurikulumu u okviru kojeg se veći akcenat stavlja na tekuće socijalne probleme (Kridel, 2006). Konačno, ispitivanja koja je sproveo Krejg Krajdel (Craig Kridel) ukazuju na činjenicu da je projekat u Fladvudu ostvario uticaj na život pojedinih učenika, kao i na njihovu socijalnu i političku misao. U krajnjoj liniji, taj je projekat u značajnoj meri uticao na njihovu profesionalnu karijeru (prema: Thomas, 1999).

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 u Sjedinjenim Američkim Državama osnovao školu za odrasle pod nazivom *Hajlender narodna škola* (*The Highlander Folk School*), s ciljem obrazovanja i osnaživanja za promene. Izvor inspiracije za organizovanje specifičnog načina rada izvan glavnih obrazovnih tokova svog vremena Horton je našao u pokretu *progresivnog obrazovanja*, kao i u radu danskih narodnih škola koje je lično obilazio i istraživao tokom tridesetih godina 20. veka (Milutinović, 2011b). Prvobitna namera osnivača bila je da se u ovoj internatskoj školi okupljaju socijalni aktivisti u borbi protiv kapitalizma i osposobljavaju pojedinci za liderske pozicije u okviru radničkog pokreta. Zamisao je bila da se putem obrazovanja osnaže seljaci, gradski radnici i marginalizovani pojedinci kako bi se aktivno uključili u borbu za pregovaranje oko svog društvenog položaja.

U tom okviru, kurikulum *Hajlender narodne škole* obuhvatao je razvoj organizacionih veština zarad sprovođenja društvenih promena, uključujući i sindikalna okupljanja. U skladu s bazičnim uverenjem da je znanje neodvojivo od politike i širih odnosa moći, implementiran je kompatibilan pristup učenju u čijim su se osnovama nalazila dva pravila: (1) sadržaje učenja određivali su sami učenici na temelju vlastitih životnih problema i (2) obrazovni program uključivao je dramu, pisanje, pevanje i narodne igre (Toiviainen, 1995). Kroz zajednički život i putem dijaloga, nastavnici i učenici konstruisali su znanje. Obrazovni rad odvijao se u kontekstu saradničkih odnosa zasnovanih na partnerstvu, u kontekstu u kojem se uloga nastavnika nije ogledala u prenošenju znanja, već u podsticanju učenika na proces učenja, na analiziranje vlastitih iskustava koje je trebalo povezati s aktivnostima usmerenim na društvene promene. Posebno se isticao značaj učenja kroz grupni rad, koji je olakšavao odraslim učenicima da razviju 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, kao i na pitanje ekonomske i socijalne pravde, pedesetih i šezdesetih godina 20. veka fokus se pomera na građanska prava. Od sedamdesetih i osamdesetih godina centar interesovanja te škole pomera se 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 naglasak stavlja se na obrazovanje rukovodilaca i pružanje podrške u kreiranju demokratskih organizacija uključenih u borbu za socijalne, ekonomske i ekološke promene. U tom smislu, Centar je ostao posvećen prvobitnom cilju jačanja snaga običnih ljudi i podsticanja fundamentalnih socijalnih promena.

Sledećim eksperimentom socijalnog rekonstrukcionizma smatra se rad Morisa Mičela (Morris Mitchell), koji je verovao da obrazovanje shvaćeno kao doživotan proces koji se ne tiče samo formalnog školovanja predstavlja odlučujući faktor kulturne rekonstrukcije društva. U tom

kontekstu, Mičel je smatrao da najbolji oblik obrazovanja predstavlja razuman način života u zajednici. On je sredinom tridesetih godina 20. veka na severu Džordžije u Sjedinjenim Američkim Državama pokrenuo projekat koji je uključivao usvajanje 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 drvne građe na temelju ekoloških principa, upravljanje šumama i proizvodnja mleka. Taj je projekat bio usmeren i na poboljšavanje načina stanovanja i održavanje zdravlja uključenih porodica. Iako se eksperiment završio nakon dvadesetak godina, Mičel je verovao da su se u okviru njega razvili korisni operativni koncepti. Grupa dobrovoljaca bavila se temeljnim pitanjima proizvodnje i distribucije, uz poštovanje principa demokratskog rešavanja problema.

Kada je reč o implementaciji socijalno-rekonstrukcionističkih ideja izvan Sjedinjenih Američkih Država, u literaturi se (Stone, 1997) kao primer rekonstrukcionističke prakse spominje rad Mahatme Gandija (Mahatma Gandhi) koji je pomogao ostvarenju rekonstrukcije društva u Južnoafričkoj Republici i u Indiji. Takođe, značajan inovativni eksperiment obrazovanja u duhu rekonstrukcionističkih ideja sproveden je tridesetih i četrdesetih godina 20. veka u Turskoj. Ovde je reč o osnivanju *Seoskih ustanova (Köy Enstitüleri)* unutar kojih su se na specifičan način obučavali seoski nastavnici kako bi doprineli izgradnji novih škola namenjenih obrazovanju seoske dece i političkom osvešćivanju, što je sve činilo deo programa ruralnog razvoja zemlje (Gümüsoğlu, 2012). Rad Paula Freirea, takođe, otelotvoruje rekonstrukcionistički program podsticanja društvenih promena kroz obrazovne procese. Freire je (2002) razvio tezu o oslobodilačkoj funkciji obrazovanja radeći šezdesetih i sedamdesetih godina 20. veka u Brazilu i u Čileu na opismenjavanju seljaka i urbane sirotinje. On je razvio pristup obrazovanju u okviru kojeg su oni koji uče kritički preispitivali, razmatrali i diskutovali mnoga pitanja iz područja rada, života, kulture, vere i znanja. Ovaj specifični pristup opismenjavanju kroz dijalog i praksu podstakao je razvoj socijalne i političke svesti siromašnih u mnogim zemljama sveta.

Uopšte uzev, zajednički imenitelj svih navedenih primera prevođenja socijalno-rekonstrukcionističkih misli u praksu predstavlja shvatanje obrazovanja kao oruđa rekonstrukcije društva. Iako su socijalni rekonstrukcionisti retko realizovali postavljene ciljeve, osim u manjem obimu i u prilično kratkom vremenskom periodu, oni su uspeali da izazovu mnoge polemike i ostave u nasleđe mnoga pitanja i koncepcije, utičući na školske kurikule širom sveta (Stanley,

1992). Njihove ideje svakako zaslužuju pažnju budući da su od potencijalnog značaja za tekuće trendove u obrazovanju. Reč je, pre svega, o tome da je socijalni rekonstrukcionizam iz prve polovine 20. veka, promovišući alternativne socijalne, političke, ekonomske i obrazovne ideje, anticipirao teorijsku perspektivu i metode kritičke pedagogije.

1.2.3. Aktuelnost teorije i prakse socijalnog rekonstrukcionizma – dostignuća i naučene lekcije³

Dok se socijalno-rekonstrukcionista perspektiva može označiti kao razvoj progresivizma u toku 20. veka (OECD, 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 s 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 ostvariti samo kroz samorealizaciju svakog pojedinca (Weltman, 2002). Budući da se obrazovanje posmatra kao najvažnija poluga kreiranja novog društvenog poretka, uloga škole posmatra se kao ključna u tom procesu. Škola kao socijalna institucija, prema mišljenju rekonstrukcionista, treba da zauzme aktivnu poziciju u izazivanju i menjanju situacije *status quo*. U fokusu školskog kurikulumu trebalo bi da se nalaze društvene nauke u čijem izučavanju značajno mesto treba da zauzima kritičko preispitivanje realnih socijalnih problema i postojećih oblika nejednakosti u različitim aspektima društvenog života.

Primer uvođenja ove teorijske pozicije u školsku sredinu predstavlja jedinstveni eksperiment Teodora Bramelda koji se u literaturi (Kridel, 2006) razmatra kao obećavajući način ugrađivanja rekonstrukcionista misli u školsku praksu. Projekat u Fladvudu pokazao je da mladi ljudi mogu da razmatraju dimenzije posleratnog društva na demokratski način, da pružaju različite usluge zajednici i da se školuju kroz praktične aktivnosti. Povezujući teoriju i praksu, Brameld je u Fladvudu nastojao da reši mnoga obrazovna pitanja kao što su, na primer, pitanja

³ Pod naslovom *Završna razmatranja* odeljak je objavljen u časopisu *Godišnjak Filozofskog fakulteta, Novi Sad* (Milutinović, 2013a), i predstavlja rezultat rada na projektu „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi”, br. 179010, čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

podsticanja razvoja demokratskih vrednosti u školi i u društvu, uspostavljanja ravnoteže između nezavisnog istraživanja i razvoja vrednosti, integrisanja nastavnih predmeta i usvajanja široke kulturne i internacionalne svesti. Ipak, značajno je da se u literaturi (Thomas, 1999) projekat u Fladvudu ne označava kao primer dobre prakse već kao obrazovno iskustvo čije je uspehe i ograničenja značajno izučavati 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 poteškoće u vezi s ugrađivanjem bazičnih ideja ove teorijske perspektive u život škole i s nedostacima eksplicitnih pedagoških sugestija (Murrow, 2011; Thomas, 1999), ova filozofija obrazovanja podstakla je razvijanje svesti o socijalnoj dimenziji obrazovnog procesa u školama. Takođe, ona je osvetlila uticaj skrivenog kurikuluma i činjenicu da sve znanje nosi sa sobom određene društvene vrednosti (Schiro, 2007). Tako je socijalni rekonstrukcionizam ukazao na značajnu povezanost između nastavnika, liberalizma, demokratije, ekonomije, obrazovanja, rata, mira i društva. Promovisao je ideju o tome da bi sami nastavnici trebalo da zauzimaju vrednosna stanovišta, te da bi jednako morali da obrate pažnju na društvene, političke i moralne vrednosti učenika. U skladu s demokratskim referentnim okvirom, unutar te škole mišljenja isticano je da misiju škole predstavljaju kritičko preispitivanje stanja u društvu i priprema aktivnih i odgovornih građana sveta. U tom okviru, demokratski ideal socijalnog rekonstrukcionizma može da se poredi s idejom participativne demokratije (Englund, 2000). Prema ovom gledištu, škola bi trebalo da doprinosi razvoju interesovanja učenika za društvena pitanja, fokusirajući se na razumevanje vrste problema uključenih u ta pitanja i na kreiranje prilika za raspravu o kontroverznim temama. Konačno, u literaturi se (Thomas, 1997) podvlače tri osobene odrednice socijalnog rekonstrukcionizma koje su od ključne važnosti za savremene obrazovne napore. Prva odrednica odnosi se na usredsređenost na suzbijanje diskriminacije i na ukidanje svih oblika ugnjetavanja radi kreiranja društva blagostanja utemeljenog na viziji pravde i jednakosti, druga na sagledavanje 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.

Dok je socijalni rekonstrukcionizam dostigao vrhunac razvoja tokom tridesetih godina 20. veka, krajem ovog perioda ta škola mišljenja doživela je snažnu kritiku od strane konzervativnih elemenata u društvenoj strukturi. Rekonstrukcionistačke ideje obnavljaju se nakon Drugog

svetskog rata kao rezultat uverljivih argumenata povezanih s razvojem demokratskog građanstva, kako u Sjedinjenim Američkim Državama, tako i u Evropi. No, te su ideje ubrzo bile zasenjene retorikom zagovaranja značaja pripreme 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, u periodu Velike depresije, fokusirana na rekonstrukciju društva, socijalno-rekonstrukcionistička filozofija obrazovanja u novije vreme usredsređuje se pak na problem socijalne nejednakosti i napravde u društvu. Socijalno-rekonstrukcionističke ideje promovišu se ponovo, pre svega, od strane kritičkih teoretičara, kao, na primer, Žirua (Giroux, 1988) koji pažnju usmerava na analizu pedagoškog doprinosa ove filozofije obrazovanja, posebno u odnosu na značenje i svrhu školovanja i na ulogu koju treba da usvoje nastavnici kao moralni i politički delatnici socijalnih promena.

U celini posmatrano, moglo bi se konstatovati da se u kasnijim razdobljima 20. veka socijalni rekonstrukcionizam i dalje nastavlja razvijati unutar teorije i prakse *kritičke pedagogije* s ciljem razvoja svesti o nepravdi u svetu, kao i želje i spremnosti za njegovim menjanjem (Curtis, 2012). U osnovi ovakvog pristupa obrazovanju nalazi se uverenje da je potrebno razviti kritičku svest o socijalnim pitanjima i odgovarajuće sposobnosti kako bi bilo moguće promeniti svet. U tom okviru, čini se da istraživanje 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 i njenog doprinosa razumevanju prirode i mogućnosti školovanja u demokratskom društvu jeste veoma korisno, 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.

2. OBRAZOVANJE U ERI GLOBALIZACIJE - PERSPEKTIVA POJEDINCA I SOCIJALNA PERSPEKTIVA

Obrazovanje jeste složen individualni i društveni fenomen. Tokom vekova, u zavisnosti od konkretnih uslova i okolnosti, razvijala su se i raznovrsna shvatanja obrazovanja unutar različitih grupa i zajednica, pri čemu je tenzija između dobrobiti pojedinca i blagostanja zajednice prisutna, kako u prošlosti, tako i danas. Kada je reč o ciljevima obrazovanja, ta dihotomija nameće pitanje da li se u obrazovanju treba usmeriti na potrebe društva kao celine ili na potrebe pojedinaca koji čine to društvo. U odnosu na ovu večitu dilemu pedagogije, tokom razvoja evropske kulture uobličavala su se dva pravca pedagoškog mišljenja. S jedne strane, postoji duga tradicija koja u prvi plan stavlja interese i potrebe društva, to jest tradicija u okviru koje se napori usmeravaju u pravcu razvijanja učešća u životu zajednice. S druge strane, razvijala se tradicija zainteresovana za problematiku formiranja ličnosti, s ciljem slobodnog razvoja svake individue i osiguravanja neometanog razvoja čovekove suštine. Prema mišljenju Suhodolskog (1974: 5), jedan pravac pedagoškog mišljenja gleda na stvarnost kao na teren na kojem čovek organizuje svoj život, a drugi prihvata stvarnost kao nešto sa čime se ljudska jedinka sjedinjuje zahvaljujući tome što realizuje njene zahteve. U prvom slučaju, temeljno pedagoško pitanje odnosi se na određeno delovanje pojedinca u društveno-materijalnom svetu, a u drugom slučaju reč je o unutrašnjem, sopstvenom životu pojedinca. Tokom istorije, klatno obrazovnih reformi kretalo se između te dve pedagoške refleksije. U kasnijim razdobljima 20. veka na liniji prvog pravca razvijale su se teorija i praksa obrazovanja s ciljem da se kod mladih neguje svest o nepravdi u svetu, kao i želja i sposobnost za njegovim preobražajem, dok se drugi pravac pedagoškog mišljenja razvijao unutar pedagoške misli usredsređene na optimalni razvoj pojedinca kao jedinstvene i celovite ličnosti (Curtis, 2012; Breithorde & Swiniarski, 1999).

Intenzivni globalni procesi koji obeležavaju život u savremenom društvu imaju snažan uticaj na obrazovanje, na njegove ciljeve i praksu. Pojedini autori (White, 2004) ističu da se, za razliku od prethodnih perioda, ljudska vrsta danas nalazi na pragu epohalnih socijalnih transformacija. Reč je o uverenju da eru globalizacije karakteriše ogroman potencijal za preoblikovanje svetskog poretka i smanjivanje mogućnosti sukoba, ali i potencijal za razvijanje i povećavanje socijalnih konflikata, nesigurnosti i siromaštva. U ovom kontekstu, čini se da

obrazovanje ima uticaj na mnoge izbore s kojima se ljudska vrsta suočava, što konačno može rezultirati političkim odlukama s ozbiljnim globalnim implikacijama. U literaturi se (Tye & Tye, 1992) ističe da će mirna koegzistencija u velikoj meri zavisiti od razboritih i obrazovanih građana kako se svet bude pomerao prema većoj globalnoj međupovezanosti. U tom okviru, obrazovanje ima ključnu ulogu u prihvatanju nove globalne socijalne realnosti i u delotvornom adaptiranju na budućnost, koja se može u velikoj meri razlikovati od sadašnjosti. Kao jedno od krucijalnih, otvara se pitanje kakvo bi obrazovanje danas trebalo da bude kako bi se mladi razvili u intelektualno radoznale, autonomne, demokratski orijentisane, socijalno odgovorne, produktivne i globalno svesne građane 21. veka (Milutinović, 2012a). U svetlu svega rečenog, u ovom poglavlju razmatra se pristup obrazovanju iz svetske perspektive i sagledava potencijal *konstruktivističke pedagogije* da odgovori na zahteve ere globalizacije u kontekstu zadovoljenja potreba i pojedinaca i društva.

2.1. ERA GLOBALIZACIJE I GLOBALNO OBRAZOVANJE⁴

Eru globalizacije karakterišu različitost i složenost. U najširem smislu, globalizacija predstavlja skup procesa pomoću kojih događaji, odluke i aktivnosti koje nastaju na određenom delu planete ostvaruju značajne posledice na druga mesta na planeti, na pojedince i na ostale društvene zajednice (Groupe de Lisbonne, prema: Ruperéz, 2003: 250). Osim toga, globalizacija može da se shvati i kao širenje, produbljivanje i ubrzanje svetske međuzavisnosti u svim aspektima modernog društvenog života: od kulture do kriminala, od finansija do duhovnosti (Held, 2003). Ona zahvata tri glavne razvojne dimenzije sa snažnim implikacijama na obrazovanje. Reč je o ekonomskoj, kulturnoj i političkoj dimenziji globalizacije.

Ekonomska globalizacija manifestuje se u internacionalizaciji ekonomije, u finansijskoj integraciji sveta. Ona se odnosi na ogroman porast svetske proizvodnje i trgovine, globalizaciju finansijskog tržišta, transnacionalnu i integrisanu proizvodnju, pojavu transnacionalnih preduzeća, konkurenciju za sedišta preduzeća u određenim državama i regijama i „kraj”

⁴ Pod naslovom *Globalna era i globalno obrazovanje* odeljak je objavljen u časopisu *Pedagoška stvarnost* (Milutinović, 2012a), i predstavlja rezultat rada na projektu „Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja”, br. 179036, čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

nacionalnih ekonomija (Milutinović, 2008; Vrcelj, 2005). Te promene povezane su s pojavom ekonomije znanja u okviru koje ekonomska vrednost na globalnom nivou sve više zavisi od trgovine informacijama, a ne od trgovine materijalnim dobrima. *Kulturna globalizacija* uključuje prihvatanje moralnih standarda u shvatanju dobra i zla, kao i u moralnom ponašanju, koje je uslov održivog razvoja. Stoga se govori o globalnoj etici koja se određuje kao sistem zajedničkih vrednosti, a one jesu: ljudska prava i odgovornosti, demokratija i građansko društvo, zaštita manjina, mirno rešavanje sukoba, generacijska i međugeneracijska odgovornost za očuvanje prirodnih resursa na dobrobit sadašnjih i budućih generacija (Pastuović, 1999). *Politička globalizacija* manifestuje se u potkopavanju suverenosti nacionalne države ili, u najmanju ruku, u nagrizanju nacionalnih autonomija, kao i u oblikovanju međudržavnih integracija (na primer, Evropska unija). Reč je o uređenju sveta kao „globalnog građanskog društva” u kojem se od nezapadnih država traži promovisanje tekovina demokratskog građanstva, to jest univerzalnih ljudskih prava i vladavine zakona, što predstavlja uslov svojevrsne integracije sveta.

Povećanje složenosti generisano različitim mehanizmima globalizacije u ekonomskim, društvenim i političkim sferama pred obrazovanje kao društvenu instituciju postavlja niz značajnih izazova u pripremanju mladih za život u globalnom društvu (Zhao, 2012). Prvi izazov odnosi se na pomaganje deci kako bi se - u uslovima globalizacije tržišta radnih mesta - osposobila za posao koji će moći da izdržava njih i njihove porodice. Drugi izazov odnosi se na osposobljavanje dece kako bi mogla da uspešno žive, rade i ostvaruju kontakte s ljudima iz različitih kultura i država, a treći na pomaganje deci da usvoje globalan način razmišljanja i postanu građani sveta. U tom okviru, danas se može govoriti o značajnim naporima, kako unutar država, tako i u okviru internacionalnih agencija, u pravcu definisanja novih temeljnih znanja i veština koje se shvataju kao ključne mere odgovora na globalizaciju i prelaz na ekonomiju utemeljenu na znanju.

Evropski parlament i Veće Evropske unije, na primer, identifikovali su ključne kompetencije koje su od posebnog značaja za lično ispunjenje i razvoj, aktivno građanstvo, socijalnu koheziju i zaposlenje u društvu utemeljenom na znanju (The European Parliament and the Council of the European Union, 2006). Postavljen referentni okvir nudi osam ključnih kompetencija za koje se veruje da je potrebno da ih poseduje svaki evropski građanin kako bi mogao da se efikasno prilagodi konstantnim promenama u svetu koji se sve više međusobno povezuje. Osam ključnih kompetencija jesu: (1) komunikacija na maternjem jeziku; (2)

komunikacija na stranim jezicima; (3) matematička pismenost i kompetentnost u prirodnim naukama i tehnologiji; (4) digitalna kompetentnost; (5) znati kako se uči; (6) socijalne i građanske kompetencije; (7) smisao za inicijativu i preduzetništvo i (8) opšta kulturna svesnost. Smatra se da su definisane kompetencije podjednako značajne jer svaka od njih može da doprinese uspešnom životu u društvu znanja. Ističe se takođe da su u okviru svih osam ključnih kompetencija značajni: kritičko mišljenje, kreativnost, inicijativa, rešavanje problema, procena rizika, donošenje odluka i konstruktivno upravljanje osećanjima.

Promovišući nova znanja i životne veštine za uspešnu interakciju u savremenom društvu, *globalno obrazovanje* pojavljuje se kao vid reagovanja na činjenicu da se svet sve više prostorno i vremenski smanjuje, to jest međusobno povezuje. Reč je o tome da povezanost ekonomskih, političkih i socijalnih sistema zahteva razvoj globalne svesti koja označava razumevanje međupovezanosti različitih sistema, ali i novih vrednosti i pogleda. Globalno obrazovanje tako predstavlja pedagoški odgovor na internacionalne i nacionalne politike i globalne probleme, to jest na različite aspekte globalizacije u svim životnim područjima. Iako se u literaturi (Braičić, 2012) podvlači da postoje razlike u teorijskim pristupima globalnom obrazovanju, danas postoji opšta saglasnost da globalno obrazovanje uključuje učenje o problemima i pitanjima koja nadilaze nacionalne i regionalne granice, i koja se odnose na uzajamnu povezanost kulturnih, ekoloških, ekonomskih, političkih i tehnoloških sistema (Tye & Kniep, 1991). Takođe, globalno obrazovanje odnosi se na pružanje podrške učenicima kako bi razumeli i poštovali pojedince različitih sposobnosti i kulturnog porekla, kako bi sagledavali svet očima drugih i shvatili da ljude širom sveta povezuju zajedničke potrebe i želje. U okviru Organizacije Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu (UNESCO, 2000a), globalno obrazovanje određuje se kao obrazovanje za ljudska prava, mir, internacionalno razumevanje, toleranciju i nenasilje. Tako, pojam „globalno obrazovanje” pokriva aspekte obrazovanja koji se odnose na principe demokratije, multikulturalnog i interkulturalnog obrazovanja. Sva navedena shvatanja ukazuju na to da globalno obrazovanje ima snažnu etičku dimenziju, to jest da podržava vrednosni sistem potreban za odgovoran život u globalnom društvu.

Jedan od glavnih ciljeva globalnog obrazovanja je da učenici usvoje znanja, veštine i stavove efektivnog nacionalnog i globalnog građanstva. Namera je da se razviju sposobnosti da se deluje odgovorno i da se produktivno doprinosi svetskoj zajednici. U literaturi se (Abdullahi, 2010) ističe da su glavni zadaci globalnog obrazovanja usmereni na razvoj pojedinca koji: (1)

toleriše višestruke perspektive i demonstrira znanje o različitim kulturama, njihovim vrednostima, perspektivama i praksama; (2) shvata i poštuje sličnosti i razlike među ljudima, kulturama i nacijama; (3) razume prirodu globalne dinamike, globalnih pitanja, problema, trendova i sistema; (4) poseduje sposobnosti refleksije i artikulacije značajnih pitanja, problema i ideja u istorijskom, filozofskom, sociološkom, psihološkom i komparativnom globalnom kontekstu i (5) poseduje sposobnosti donošenja odluka i primene znanja radi rešavanja značajnih problema s kojima se susreće čovečanstvo.

Kada je reč o pozivu za uključivanje svetske perspektive u kurikulum o razvoju građana za 21. vek, u literaturi se čine značajni naponi u oblikovanju principa globalnog obrazovanja kojima se nastoji odrediti njegovo široko polje delovanja. Ti se principi iskazuju kao ideje vodilje u restrukturiranju obrazovnih programa kako bi se u njih uključila globalna perspektiva (Breithorde & Swiniarski, 1999). Deset principa globalnog obrazovanja su: (1) globalno obrazovanje jeste bazično obrazovanje; (2) globalno obrazovanje uključuje doživotno učenje; (3) globalno obrazovanje obuhvata kooperativno učenje; (4) globalno obrazovanje jeste inkluzivno; (5) globalno obrazovanje jeste obrazovanje za socijalnu akciju; (6) globalno obrazovanje jeste ekonomsko obrazovanje; (7) globalno obrazovanje pretpostavlja upotrebu savremene tehnologije; (8) globalno obrazovanje pretpostavlja razvoj kritičkog i kreativnog mišljenja; (9) globalno obrazovanje jeste multikulturalno i (10) globalno obrazovanje promoviše moralni razvoj. Postoji uverenje da će ugrađivanje tih principa u kurikulum, s jedne strane, osigurati poštovanje individualnih identiteta i iskustava učenika, a, s druge, obezbediti korišćenje tih identiteta i iskustava radi povezivanja lokalnog i globalnog, partikularnog i univerzalnog, individualnog i društvenog. Reč je o naporima za pronalaženjem balansa na kontinuumu između konstrukcije vlastite percepcije, ličnih prava, odgovornosti i značenja i potrebe za socijalnom rekonstrukcijom, što predstavlja jedan od krucijalnih zadataka obrazovanja za demokratsko društvo.

Sve navedeno ukazuje na to da je globalno obrazovanje orijentisano na budućnost, na dinamičnu prirodu ljudskih društava i na razvoj sposobnosti pojedinca da izabere i oblikuje preferiranu budućnost. Ugrađeno u školski kurikulum, globalno obrazovanje otvara mogućnost za istraživanje promena, međuzavisnosti, identiteta i razlika, prava i odgovornosti, siromaštva i blagostanja. Takvo obrazovanje u nastavi pretpostavlja: kooperativno učenje, spremnost za delovanje, deljenje odgovornosti, kritičko mišljenje i komunikaciju. U pitanju je to da se u svetu, kojeg odlikuju brze tehnološke i društvene promene, priroda procesa učenja takođe ubrzano

menja. U tom kontekstu, globalno obrazovanje ne može da se odnosi na puku transmisiju informacija jer rapidna brzina promena i uspostavljanje novih političkih i ekonomskih struktura zahteva uključivanje projekтивne dimenzije kao pripreme za budućnost (Ramler, 1991). Otuda se javlja potreba da se u nastavi napusti tradicionalno poimanje obrazovanja povezanog s idejom prenošenja znanja, te prihvati širi pristup obrazovanju u terminima konstrukcije i ko-konstrukcije znanja. Značajni pedagoški pomaci reflektuju se u naglasku na učenje radi kreiranja novih znanja i mogućnosti, na učenje radi suočavanja s promenama i na učenje s drugima.

2.2. KONCEPTUALNI OKVIRI OBRAZOVANJA ZA GLOBALNO DRUŠTVO

Distinktivnu oznaku savremene civilizacije, kao što je već ukazano, predstavlja nastupajuća globalizacija koja prodire ogromnom brzinom u najudaljenije krajeve planete. U pitanju je to da je tehnološki napredak uslovio dinamične transnacionalne i kroskulture tokove robe, ideja, informacija i ljudi. Te su kroskulture interakcije, s jedne strane, dovele do umnožavanja zajedničkog bogatstva, različitih talenata i sposobnosti, dok su, s druge, uzrokovale niz problema kao što su nedostatak tolerancije i poštovanja prema drugačijem, neravnomerna raspodela resursa i moći u svetu, etnički sukobi i tako dalje. Iako je danas opšteprihvaćen stav prema kojem svako dete, svaka mlada i odrasla osoba ima pravo da uživa u blagodatima obrazovnih mogućnosti (UNESCO, 2000b), kao temeljno, otvara se pitanje da li će pojedinac u 21. veku biti opremljen stavovima, znanjima i veštinama koje su potrebne kako bi postao tolerantan, kompetentan i odgovoran građanin zajednice, države i globalnog društva? Povećanje složenosti u ekonomskim, društvenim i političkim sferama pred obrazovanje, kao društvenu instituciju, postavilo je svakako niz izazova u pripremanju mladih za život u globalnom društvu (Milutinović, 2013b). Otuda se u literaturi (Düerr, Spajić-Vrkaš & Ferreira Martins, 2002) ističe da se smisao savremenog obrazovanja nalazi u jačanju svesti učenika o sve većoj integrisanosti sveta i u njihovom osposobljavanju za suočavanje s globalnim izazovima. Promoviše se ideja *globalnog obrazovanja* koja uključuje sledeće dimenzije: kroskulturno razumevanje, višestruke perspektive, svest o globalnim sistemima i globalnoj dinamici, svest o stanju planete i razumevanje globalne istorije. Pri tome se ističe da je u obrazovanju poseban naglasak potrebno staviti na učenje od drugih i učenje s drugima, učenje putem otkrića, istraživački rad, iskustveno učenje i demokratski dijalog.

Mada se poslednjih dvadesetak godina vode intenzivne rasprave o globalnom obrazovanju, moglo bi se reći da ideja globalnog obrazovanja i pripreme modela „svetske zajednice” pripada ideologiji *socijalnog rekonstrukcionizma*. Reč je o bazičnim pretpostavkama ove filozofije obrazovanja koja je anticipirala tekuće trendove u obrazovanju: (1) društvo i obrazovanje zahtevaju stalnu rekonstrukciju; (2) kurikulum treba da bude interdisciplinaran; (3) obrazovanje treba da bude u funkciji izgrađivanja novog društvenog poretka i pripremanja pojedinaca za prihvatanje građanskih uloga; (4) obrazovani pojedinci mogu da usmeravaju procese društvenih promena prema progresivnim ciljevima i tako kontrolišu sudbinu čovečanstva i (5) obrazovanje mora da bude globalno i futurološki orijentisano (White, 2001). Uz to, osnovni cilj socijalnog rekonstrukcionizma koji se odnosi na razvijanje i primenu inovativnog kurikuluma i pedagoških strategija za izgrađivanje svesti o međunarodnoj socijalnoj saradnji jeste u saglasnosti sa zahtevom globalnog obrazovanja u pogledu pružanja znanja potrebnih za celovito razumevanje kompleksnosti globalizacije i za razvijanje nove društvene i kulturne stvarnosti.

Socijalni rekonstrukcionista, kao, na primer, Džordž Kaunts i Teodor Brameld skrenuli su pažnju na potrebu da se obrazovanjem oblikuju osobe koje će biti građani sveta. Centralna teza Kauntsa iz tridesetih godina 20. veka bila je da su moderna nauka, tehnologija i industrijalizacija kreirale mnoge socijalne nejednakosti koje je moguće korigovati putem obrazovne delatnosti na globalnom nivou (prema: Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 2008). Brameld je šezdesetih godina 20. veka izneo dve pretpostavke: prva je ta da se svet nalazi u najvećoj krizi u ljudskoj istoriji, a druga da se čovečanstvu pruža prilika da putem obrazovanja dostigne društvo blagostanja, zdravlja i humanosti (prema: Bussler, 1997: 70). Ovim stavovima Brameld je identifikovao obrazovanje kao glavnu snagu izgrađivanja novog svetskog poretka, te ukazao na potrebu ugrađivanja globalne perspektive u školski kurikulum. Pokret za globalno obrazovanje i danas deli te vizije. Ideja o svetskoj zajednici razvijena unutar *Društva za obrazovnu rekonstrukciju* ima, takođe, uporište u konceptu globalnog poretka. Reč je o podržavanju procesa učenja kojim se poštuje ljudski dignitet i raznovrsnost, kao i traganju za načinima da se prevaziđu problemi eksploatacije, fizičkog i drugog nasilja i širenja nuklearnog naoružanja (Bussler, 1997). U osnovi je nastojanje da se pojedincima pruži podrška kako bi se uzdigli iznad uskih ideoloških i nacionalnih stremljenja radi formiranja globalne perspektive koja uključuje celokupno čovečanstvo. U tom okviru, rani rekonstrukcionista označili su direktno izazove globalizacije i na taj način podstakli analitičke i refleksivne misli u odnosu na pitanja socijalne inkluzije,

internacionalnih studija i obrazovnih reformi u kontekstu globalnih socijalnih promena (Milutinović, 2013b).

Koncept globalnog obrazovanja se u literaturi (Mundy & Manion, 2008) dovodi u vezu i s obrazovnim pokretima iz šezdesetih, sedamdesetih i osamdesetih godina 20. veka. U pitanju su pokreti obrazovanja za mir, obrazovanja za internacionalni razvoj, obrazovanja za ljudska prava, multikulturalnog obrazovanja, obrazovanja za zaštitu životne sredine i obrazovanja za socijalnu pravdu. Ideja o međunarodnom sistemu nacionalnih država imala je u velikoj meri uticaj na ove rane obrazovne pokrete. U osnovi razumevanja sveta kao međunarodnog sistema država nalazila se pretpostavka o nacionalnoj državi kao primarnoj ekonomskoj i političkoj jedinici društva. Odnosi između nacionalnih država posmatrani su kao ključni elementi u određivanju rizika od rata ili verovatnoće održanja mira. Tako su svetska pitanja, obuhvaćena ranijim obrazovnim pokretima (svetska bezbednost, nerazvijenost, kulturni pluralizam), uključivala probleme koji su se rešavali među nacionalnim državama (Fujikane, 2003). Smatralo se da će učenje o drugim zemljama, njihovim ljudima, društvu i kulturi dovesti do smanjivanja sukoba između nacionalnih država.

Od devedesetih godina 20. veka nova globalna vizija, međutim, promenila je stare ideje o nacionalnim državama i njihovim međusobnim odnosima. Ona je dovela u pitanje razumevanje tradicionalne nacionalne države kao održive ekonomske jedinice, pridajući veću važnost drugim akterima, uključujući druge institucije i asocijacije, kao i lokalna i regionalna tela. Nastupila je nova epoha koja je označena kao globalno doba. Značajno je to da se iza opšteg saglasja o stvarnoj ili očekivanoj intenzifikaciji globalne međuzavisnosti nalazi pak suštinsko neslaganje oko pitanja na koji način globalizacija može najbolje da se konceptualizuje i kako bi trebalo okarakterisati njene strukturalne posledice. U tom kontekstu, debate o globalizaciji razvijaju se u okviru tri različite škole mišljenja: hiperglobalizam, skepticizam i transformacionizam (Held, 2003). U suštini, svaka od tih škola mišljenja nudi različito objašnjenje fenomena globalizacije, pri čemu postoji široka saglasnost da u eri globalizacije dolazi do promena položaja nacionalnih vlada.

Prema pojedinim autorima (Fujikane, 2003), u takvoj smeni pogleda mogu da se sagledaju tri ključna elementa koja se tiču obrazovnih imperativa. Reč je o naglasku na: (1) intenzitetu zavisnosti u svim aspektima ljudskog života; (2) diverzifikaciji aktera na svetskoj sceni i (3) povećanju moralne svesnosti o jedinstvenosti koja nadilazi nacionalne granice. Pomak

u idejama i perspektivama, označen izmenom vokabulara iz „međunarodno” u „globalno”, postavio je nove zadatke pred obrazovanje i promovisao ideju globalnog obrazovanja. Radi kreiranja zajedničkog jezika i celovitijeg sagledavanja globalnog obrazovanja, u literaturi se (Reimer & McLean, 2009) ukazuje na mogućnost uobličavanja šest orijentacija koje su zajedničke mnogim formalnim određenjima ovog koncepta: (1) viđenje sveta kao jednog sistema; (2) predanost ideji o neprekidnom širenju ljudskih prava i jednakosti; (3) vrednovanje internacionalnog razumevanja, tolerancije i nenasilja; (4) uverenje o delotvornosti pojedinačne akcije; (5) predanost pristupu obrazovanja usmerenog na učenika i (6) svest o ekološkim problemima. Iz svega ovoga proizlazi da globalno obrazovanje ne pretpostavlja inkorporaciju novog nastavnog predmeta u školski kurikulum, već da predstavlja, pre svega, koncept koji je potrebno ugraditi u interdisciplinarni kurikulum radi omogućavanja pojedincima da steknu znanja, veštine, vrednosti i stavove u vezi s odgovornim životom u globalnom društvu u kojem svako ima pravo da ostvari svoje potencijale.

U tom smislu, pedagoški koncept globalnog obrazovanja nalazi uporište u novoj paradigmi učenja koja je postala dominantna osamdesetih godina 20. veka. Posredi je to da je povećano interesovanje za unapređenje kvaliteta obrazovanja, uslovljeno mnogim činionicima ekonomske i pedagoške prirode, usmerilo pažnju poslednjih nekoliko decenija na teoriju i praksu obrazovanja koje učenicima daje središnje mesto u procesu učenja i poučavanja. Koncept *obrazovanja usmerenog na učenika* tako je od osamdesetih i devedesetih godina 20. veka počeo da dobija snažnu podršku (Milutinović, 2014a). Na *Svetskoj konferenciji o obrazovanju za sve*, održanoj 1990. godine u Jomtijenu na Tajlandu, usvojena je „Svetska deklaracija obrazovanja za sve: zadovoljavanje osnovnih obrazovnih potreba” (*World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*). Suština ove Deklaracije, između ostalog, izražava se u promovisanju aktivnih i participativnih pristupa učenju, za koje se ističe da su dragoceni u usmeravanju obrazovnog procesa na učenje umesto na prenošenje znanja, kao i u omogućavanju učenicima da realizuju svoje potencijale.

Koncept obrazovanja usmerenog na učenika kasnije je reafirmisan i proširen u dokumentu „Dakarski okvir delovanja, Obrazovanje za sve: ispunjavanje naših zajedničkih obaveza” (*Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*), koji je usvojen na *Svetskom forumu o obrazovanju* u Senegalu (UNESCO, 2000b). U ovom dokumentu ističe se da uspešno obrazovanje zahteva relevantan kurikulum izgrađen na znanju i iskustvu, kako

nastavnika, tako i učenika. Ono zahteva, takođe, adekvatno obrazovane nastavnike i primenu metoda aktivnog učenja. U pomenutim međunarodnim dokumentima uočljiv je pomak od tradicionalnog shvatanja obrazovanja ka *konstruktivističkoj paradigmi* koja obrazovanje prilagođava potrebama svakog učenika, uvažavajući pri tome psihološka saznanja o učenju i poučavanju i potrebe društva. Planirani ishodi učenja u okviru nove paradigme nadilaze puko pamćenje velikih količina informacija i odnose se, pre svega, na konceptualno razumevanje, rešavanje problema, emocionalnu inteligenciju, višestruke inteligencije i interpersonalne kompetencije.

Veliki doprinos i značajnu empirijsku podršku konceptu obrazovanja usmerenog na učenika dala je Američka psihološka asocijacija (*American Psychological Association - APA*), koja je na osnovu istraživačkih nalaza iz oblasti proučavanja procesa učenja identifikovala četrnaest principa obrazovanja usmerenog na učenika, definišući glavne faktore koji utiču na učenike i na proces učenja. Ti su principi organizovani u četiri glavne kategorije koje se odnose na: (1) kognitivne i metakognitivne faktore; (2) motivacione i afektivne faktore; (3) razvojne i socijalne faktore i (4) faktore individualnih razlika (*American Psychological Association, 1997*). Prva kategorija, koja se odnosi na kognitivne i metakognitivne faktore, uključuje principe prirode i ciljeva procesa učenja, konstruisanja znanja, strateškog mišljenja, razmišljanja o mišljenju i princip konteksta učenja. Kategorija motivacionih i afektivnih faktora obuhvata princip uticaja motivacije i emocija na učenje, princip intrinzične motivacije za učenje i princip efekata motivacije na marljivost. U treću kategoriju faktora uvršteni su principi razvojnih i društvenih uticaja na učenje. Kategorija koja se odnosi na faktore individualnih razlika uključuje princip individualnih razlika u učenju, princip učenja i različitosti i princip standarda i ocenjivanja. Ovih četrnaest psiholoških principa imaju značajne obrazovne implikacije budući da daju jasne smernice za reforme obrazovanja koje pažnju obrazovnih sistema preusmeravaju s nastavnika i sadržaja poučavanja na samog učenika i na proces učenja.

Na osnovu tih principa razvijen je model obrazovanja u kojem se obrazovanje usmereno na učenika određuje kao perspektiva koja objedinjava fokus na pojedinačnog učenika (nasleđe, poreklo, individualne sposobnosti, iskustvo, interesovanja i potrebe) s fokusom na učenje, uključujući znanja o procesu učenja i znanja o najboljim načinima podržavanja učenja (*McCombs & Whisler, 1997*). Takav model predstavlja holistički pristup obrazovnom procesu u kojem se kao podjednako važnim posmatraju i individualna obeležja samih učenika i sam proces

učenja i poučavanja. Ključne pretpostavke ovog modela obrazovanja jesu: (1) svaki učenik je jedinstveno biće čija se osobenost mora uzeti u obzir kako bi se aktivno uključio u obrazovni proces i preuzeo odgovornost za vlastito učenje; (2) učenici se međusobno veoma razlikuju (osobine ličnosti, stil i tempo učenja, faze razvoja, sposobnosti, talenti i druge akademske i neakademske potrebe) i te je razlike potrebno uvažavati kako bi se osigurali optimalni izazovi i prave prilike za učenje i razvoj; (3) učenje jeste najefikasnije onda kada učenik određeni sadržaj doživljava kao smislen i koristan za svoj život i kada je aktivno angažovan u kreiranju znanja, to jest kada ima prilike da dovede u odnos nove informacije s prethodnim znanjem i iskustvom; (4) efikasno učenje odvija se u okruženju u kojem se podstiču pozitivni interpersonalni odnosi i (5) učenje je fundamentalno prirodan proces, a učenici su prirodno radoznali i motivisani za učenje.

Navedene ideje mogu da se uoče i u drugim pristupima obrazovanju usmerenom prema učeniku (Milutinović, 2014a). Vajmer (Weimer, 2002) naglašava da ovaj koncept obrazovanja obeležava pet ključnih promena u nastavnoj praksi: (1) promena u ravnoteži moći – davanje veće autonomije i kontrole učenicima u procesu učenja; (2) promena u funkciji sadržaja – korišćenje sadržaja obrazovanja s ciljem da se izgradi znanje i razviju veštine učenja; (3) promena u ulozi nastavnika koji nije samo izvor znanja već je i mentor i vodič; (4) promena u odgovornosti za učenje – učenici preuzimaju odgovornost za učenje i za postignute rezultate i (5) promena u procesu evaluacije – angažovanje učenika u procesu evaluacije i pomeranje naglaska s ocenjivanja na učenje.

Može se reći da je pristup obrazovanju koje je usmereno prema učeniku koncept koji ima fluidni i promenljivi karakter i da je u stalnom procesu redefinisanja (Henson, 2003). Ipak, različita određenja ovog koncepta obrazovanja obuhvataju nekoliko zajedničkih elemenata (American Psychological Association, 1997; McCombs & Whisler, 1997; Vavrus, Thomas & Bartlett, 2011; Yilmaz, 2007). Najpre, reč je o konstruktivističkoj epistemološkoj poziciji koja postulira stav prema kojem znanje nije entitet koji postoji nezavisno od saznavaoaca, već je konstrukcija individualnog uma koja nastaje kroz interakciju postojećih znanja i uverenja s novim informacijama i iskustvima. Takođe, različite definicije koncepta obrazovanja usmerenog na učenika uključuju kognitivno-metakognitivne, afektivne, razvojne i sociopsihološke teorije, zajedno s progresivnim pedagoškim teorijskim perspektivama. U tom kontekstu, obrazovanje usmereno na učenika može da se shvati kao pristup obrazovanju koji se temelji na individualnim izborima, interesovanjima, potrebama, sposobnostima, stilovima učenja, vrstama inteligencija i

ciljevima učenja svakog pojedinačnog učenika. Poštovanje i uvažavanje prethodnih znanja, veština, uverenja i stavova učenika predstavlja bazičnu karakteristiku ovog koncepta obrazovanja, uz visoko vrednovanje mišljenja situiranog u autentični kontekst. Učenje se uvek posmatra kao aktivan proces konstruisanja znanja a nastava kao proces podržavanja učenja (Milutinović, 2014a). Pri tome, očekivani ishodi ovakvog pristupa obrazovanju tiču se kognitivnih i psiholoških, ekonomskih i političkih efekata (Vavrus et al., 2011). Kada je reč o kognitivnim i psihološkim efektima, oni se odnose na razvoj sposobnosti mišljenja na višim kognitivnim nivoima i sposobnosti kritičkog mišljenja, to jest na razvoj sposobnosti koje su neophodne za uspeh u složenom globalnom društvu. Očekivani efekti uvođenja pristupa obrazovanju koje je usmereno prema učeniku odnose se i na oblast ekonomije jer se u uslovima globalne ekonomije povećava vrednost veština istraživanja, rešavanja problema, učenja kako se uči i komunikacije. Politički efekti uvođenja ovog pristupa obrazovanju odnose se na ideju o razvijanju građanina sveta koji aktivno učestvuje u socijalnom životu zajednice.

Na kraju, važno je da se ukaže na to da nastava usmerena na dete/učenika i konstruktivistička nastava ne predstavljaju sinonime (Chung & Walsh, 2000; Gordon, 2009; Hartley, 2006). Pri tome se u literaturi (Windschitl, 2002) naglašava da se nastava u kojoj se lična interesovanja učenika uzimaju u obzir prilikom osmišljavanja aktivnosti u učionici, u kojoj se u procesu kreiranja značenja podstiče produktivan dijalog i saradnja između učenika, može istovremeno identifikovati i kao ona usmerena na dete/učenika i kao konstruktivistička. Tako se konstruktivizam može odrediti i kao prema učeniku usmerena koncepcija obrazovanja, zasnovana na pretpostavci da znanje predstavlja rezultat individualne aktivnosti kreiranja, interpretiranja i reorganizovanja znanja (Henson, 2003; Windschitl, 1999). Od osamdesetih i devedesetih godina 20. veka sve dominantnije socijalne i kulturne perspektive unutar konstruktivističkog mišljenja ukazuju pak na „kulturni zaokret” (Babić, 2007; Duffy & Cunningham, 1996; Matusov, Bell & Rogoff, 2002) koji označava pomak pažnje na socijalnu prirodu učenja i na njegovu sociokulturnu situiranost. Takva promena u konceptualizaciji pedagogije nudi raznovrsne mogućnosti i izazove uključivanja pojedinaca različitih sposobnosti i kulturnog porekla u nove oblike saradnje i partnerstva (Lim & Renshaw, 2001). Konačno, socijalno-konstruktivističko težište na dijalogu, saradnji i rešavanju konkretnih problema ima presudnu važnost za obrazovanje za globalno društvo u kojem se kulturne razlike shvataju kao sredstvo društvene transformacije za zajedničku budućnost.

2.2.1. Individualni i socijalni konstruktivizam – obrazovanje za eru globalizacije⁵

Na smisao obrazovanja, na njegove ciljeve i praksu u velikoj meri utiču promene u načinu organizacije celokupnog društvenog života. Reč je o uticaju globalizacije, digitalizacije, kulturne fragmentacije i rastu nesigurnosti (Curtis, 2012). Jasno je da ove društvene promene menjaju zahteve u vezi sa sadržajima i načinima učenja. U nastojanju da se učenicima osiguraju znanja i veštine za koje se veruje da su neophodne radi brzog prilagođavanja novim situacijama i izazovima, u oblasti obrazovanja sve veća pažnja posvećuje se načinima na koje pojedinci konstruišu vlastito razumevanje sveta (Brooks & Brooks, 1999; Von Glasersfeld, 1995). U osnovi konstruktivizma kao teorije saznavanja nalazi se metafora konstrukcije implicirana u prvom principu konstruktivizma (Von Glasersfeld, 1995), kojim se ističe da znanje predstavlja aktivnu konstrukciju subjekta koji sazna. Iz ovog principa proizlazi da izvan pojedinca ne postoji neki korpus znanja koji treba otkriti a potom preneti na učenika. Znanje o svetu nije pasivna kopija stvarnosti, već predstavlja proizvod konstruisanja individualnog uma. Istovremeno, u okviru konstruktivizma uočava se važnost socijalnih procesa putem kojih se konstruišu i rekonstruišu znanja (Palincsar, 1998). Prema ovom gledištu, učenje predstavlja više jednu socijalnu aktivnost u kojoj oni koji uče stupaju u međusobne odnose i razvijaju vlastita razumevanja stvarnosti kroz diskurs. Očigledno je da se u raspravama o metafori konstrukcije pravi distinkcija između učeničkih psiholoških procesa, s jedne, i socijalnih procesa u nastavi, s druge strane. U tom smislu, konstruktivizam u oblasti obrazovanja može da se grupiše u dve osnovne forme: *individualni* (kognitivni ili psihološki) i *socijalni*.

U okviru individualnog konstruktivizma akcenat je na intrapsihičkim kognitivnim procesima koji se smatraju izvorom konstrukcije stvarnosti (Milutinović, 2011a). Znanje se u ovom slučaju posmatra kao proaktivna konstrukcija organizma koji sazna. Smatra se da se koreni ove forme konstruktivizma nalaze u teoriji kognitivnog razvoja Žana Pijažea. U okviru ovog teorijskog usmerenja, učenje i razvoj razmatraju se kao pitanja individualnog formiranja značenja. Učenik se posmatra kao aktivan pojedinac koji se putem asimilacije i akomodacije adaptira spoljašnjem svetu, kreirajući u tim procesima nove sazajne strukture. U tom okviru,

⁵ Pod identičnim naslovom odeljak je objavljen u časopisu *Pedagoška stvarnost* (Milutinović, 2012a), i predstavlja rezultat rada na projektu „Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja”, br. 179036, čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

učenje se shvata kao nastajanje novih struktura i unapređivanje starih. Budući da učenik može da primi vredne informacije jedino ako poseduje strukture koje mu omogućavaju da ih asimiluje, u nastavi je potrebno uvažavati individualne razlike među učenicima i prilagođavati se njihovim nivoima kognitivnog razvoja, to jest onome što oni već znaju.

Za razliku od individualnog, socijalni konstruktivizam usredsređuje se na interpsihičke procese, to jest stavlja fokus na istraživanje dinamičnih interakcija između društva i pojedinca. Ovu tradiciju u oblasti obrazovanja započinje Lav Semjonovič Vigotski svojom postavkom o socijalnoj determinaciji i ustrojstvu viših psihičkih funkcija. Značajno je napomenuti da Vigotskova istraživanja nisu fokusirana na individualni razvoj u kolektivu, već na uobličavanje kolektivnih odnosa u lične karakteristike pojedinca. Sociokulturna teorija sugerise da se kulturni razvoj viših funkcija, a posebno naučnog mišljenja, ostvaruje kao deo obrazovnog procesa u kojem važnu ulogu ima interakcija između nastavnika i učenika (Milutinović, 2011a). Doprinos diskursu socijalnog konstruktivizma daje centralni koncept *zone narednog razvoja* koja se opisuje kao ona koju dete još uvek nije u stanju da samostalno postigne, ali to može uz podršku odrasle osobe ili naprednijeg vršnjaka (Vigotski, 1996). Postoji uverenje da je razvoj viših mentalnih funkcija deteta potrebno podsticati i procenjivati pomoću zadataka ili problema koji zahtevaju aktivnosti kolaborativnog rešavanja uz pomoć naprednijeg drugog. U pitanju je to da interakcija s odraslima ili naprednijim vršnjakom podstiče verbalizaciju i ubrzava procese internalizacije govora i postupaka na socijalnom planu, što doprinosi razvoju veština samostalnog rešavanja problema (Windschitl, 2002).

U novije vreme iskazuje se pak potreba za daljim razvojem individualističke perspektive, posebno u području etike i socijalne interakcije (Von Glasersfeld, 2000). U literaturi u oblasti obrazovanja povećava se broj radova (O'Brien, 2000; Taylor, 1998) u kojima se navodi da je individualna forma konstruktivizma ustupila mesto socijalnoj perspektivi koja se usredsređuje na procese zajedničkog izgrađivanja znanja kroz interakciju i pregovaranja u društvenom okruženju. Ipak, u oblasti obrazovanja socijalni konstruktivizam ne predstavlja homogenu teorijsku orijentaciju (Milutinović, 2012b). Interesujući se za socijalne uticaje na učenje, Kenet Gergen (Kenneth Gergen), Vilijam Kobern (William Cobern) i Piter Tejlor (Peter Taylor) razvili su različita socijalno-konstruktivistička usmerenja.

Kenet Gergen je razvio *socijalni konstrukcionizam*, kao poseban i koherentan teorijski pristup socijalnoj konstrukciji znanja i realnosti. U okviru ovog usmerenja podvlači se da se

mesto konstrukcije sveta ne nalazi u unutrašnjosti pojedinaca već u odnosima među njima (Gergen & Gergen, 2006). Ova konstrukcionista ideja ima snažne efekte na nastavnu praksu. Konstrukcionista više ne smatraju da je dužnost „ispuniti” učenike podacima koje nastavnik smatra stvarnim znanjem. Predavanja se zamenjuju razgovorom, i uvodi se pristup kolaborativnog učenja, to jest pristup učenju od drugih i učenju s drugima. *Kontekstualni konstruktivizam*, kao posebno socijalno-konstruktivističko usmerenje, povezuje se uobičajeno s radom Vilijama Koberna. U okviru ovog usmerenja podvlači se da socijalne interakcije ne oblikuju celokupan kontekst ljudskog saznavanja. Veruje se da širi kulturni uticaji predstavljaju centralnu snagu razvoja i oblikovanja ideja učenika (Geelan, 1997). Takva postavka kontekstualnog konstruktivizma usmerava istraživački interes u oblasti obrazovanja na izučavanje relacija kulture nauke i kulture učenika.

Kritički konstruktivizam, koji takođe označava posebno socijalno-konstruktivističko usmerenje (Bentley, 2003; Kincheloe & Steinberg, 1998; Taylor, 1998), kombinuje gledišta razvijena u okviru radikalnog i socijalnog konstruktivizma s kritičkom teorijom i s njenim emancipatorskim programom radi razotkrivanja načina na koji socijalni činioци i društvena dinamika utiču na konstruisanje obrazovnih praksi. U tom kontekstu, kritički konstruktivizam orijentiše se na pitanja moći i pravednosti u školi i u društvu, dajući mesto glasovima učenika. U nastavi, akcenat je na kolaborativnim, refleksivnim i dijaloškim strategijama učenja i poučavanja. Kritička preispitivanja uvreženih znanja o učenju, obrazovnim institucijama i sadržajima obrazovanja usmerena su ka razvoju emancipatorskih kompetencija nastavnika i učenika i prema transformaciji sociokulturne realnosti učionice radi postizanja širih društvenih promena (Milutinović, 2012b). Iako među navedenim socijalno-konstruktivističkim usmerenjima postoje razlike, očigledno je da je svako od njih zasnovano na konceptu ontološkog i epistemološkog relativizma, te na ideji o istorijskoj i kulturnoj specifičnosti znanja, to jest na ideji o kolaborativnoj i socijalnoj prirodi formiranja značenja.

Uočavajući središnju ulogu individualnih iskustava u učenju i poučavanju i fundamentalan značaj šireg socijalnog konteksta u kojem se ta iskustva stiču, u novijoj literaturi (Breithorde & Swiniarski, 1999; Knežević-Florić, 2005) javljaju se nastojanja da se premosti teorijski jaz između individualnih interesa i socijalne odgovornosti. U literaturi se (Breithorde & Swiniarski, 1999) ističe, uostalom, da ni sam Žan Pijaže, kao začetnik individualnog konstruktivizma, nije pretpostavljao da učenik kreira značenja u socijalnoj izolaciji, niti da akt

formiranja značenja ima posledice samo na kvalitet ličnog života. Reč je o tome da pijaževski konstruktivizam osigurava okvir za razumevanje samog procesa učenja, a da socijalni konstruktivizam obezbeđuje razumevanje njegovog porekla i ishoda. U tom okviru, čini se da obrazovni naponi koji polaze od učeničkih prethodnih znanja i iskustava i trenutnih društvenih okolnosti otvaraju široke mogućnosti da se znanja i iskustva učenika upotrebe kao osnova ili „građevinska skela” za praćenje i razumevanje interkulturalnih, internacionalnih i globalnih pitanja.

Uopšte uzev, stara utopija o oslobađajućoj moći znanja – kao utopija koja prati tradiciju zapadne kulture još od njenih početaka – jeste u novom svetskom poretku još uvek na snazi. Otuda se u literaturi (Ruperéz, 2003) ističe da obrazovanje održava svoju snagu kao glavni instrument ostvarenja tog ideala i da danas, više nego ikada ranije, predstavlja osnovnu podršku i garanciju ekonomskog, društvenog i ljudskog razvoja. Pri tome, na početku 21. veka talasi velikih promena izazvani globalizacijom ekonomije i komunikacije ponovo postavljaju u centar interesovanja složeno i višeslojno pitanje ciljeva obrazovanja.

Suočavanje s burnim političkim, socijalnim, ekonomskim i tehnološkim promenama nameće potrebu za pronalaženjem načina ujedinjenja ciljeva individualnog napredovanja i socijalne transformacije. Drugačije rečeno, globalizacijski procesi traže da se obrazovanje stavi u službu, kako dobrobiti pojedinca, tako i društva. Značajno je da je još Džon Džui isticao da dihotomija između individualnog i socijalnog nema opravdanja. Džui je verovao da bi obrazovanje trebalo da služi i društvenim i individualnim ciljevima, i to bez utapanja pojedinca u društvo ili razvoja individualne slobode na račun socijalnog balansa. On je zagovarao neku vrstu obrazovanja koje će biti usmereno na dete, dok je istovremeno ukazivao na ograničenja individualističke ideologije, smatrajući da obrazovanje igra središnju ulogu u stalnom napretku društva. U tom okviru, Džui je (1970: 88) pisao da od svakog pojedinca treba zahtevati jedinstven doprinos društvu i da svakom pojedincu treba pružiti mogućnost realizovanja individualnih potencijala. Razdvajanje ta dva cilja, prema njegovom mišljenju, može imati kobne posledice na demokratiju.

Uzimajući u obzir sve navedeno, postavlja se izazov razvoja inovativnog kurikuluma i primene pedagoških strategija usmerenih prema sagledavanju i vrednovanju prethodnih znanja i iskustava učenika i prema pružanju pomoći učenicima u razumevanju socijalnih okolnosti u kojima žive. To znači da je u obrazovanju potrebno podsticati učenike na refleksiju, kako

vlastitih unutrašnjih iskustava, tako i socijalno konstruisane stvarnosti. U tim procesima značajno je poštovati učenike i kao jedinstvene osobe i kao građane sveta. Konačno, u literaturi se (Breithorde & Swiniarski, 1999) ističe da se povezivanje konstruktivističkog učenja s rekonstrukcionističkim fokusom nalazi u srži globalnog obrazovanja. Otuda predlozi za dizajniranje kurikuluma koji će ujediniti ciljeve sticanja kompetencija za kvalitetan život svakog pojedinca i ciljeve ostvarenja socijalne kohezije. Čini se da konstruktivističko poučavanje u skladu sa sposobnostima, potrebama i ciljevima pojedinaca i rekonstrukcionistički ciljevi obrazovanja usmereni na transformaciju društva predstavljaju dovoljno dobru polaznu osnovu za kreiranje i unapređivanje takvog kurikuluma.

3. SOCIJALNI KONSTRUKTIVIZAM U OBRAZOVANJU - TEORIJA I PRAKSA

U oblasti obrazovanja danas je široko uočena potreba za učenjem s dubokim razumevanjem, za ovladavanjem relevantnim znanjima koja se ne zaboravljaju i koja se mogu lako povezivati i primenjivati u različitim situacijama (Gardner, 2005; Perkins, 1993). U tom kontekstu, pretežna usmerenost obrazovnog procesa na sticanje korpusa taksativnih i normativnih činjenica ne smatra se više adekvatnom. Fokus se pomera na učenje kako se uči, na razvijanje veština nezavisnog mišljenja i pozitivnih stavova prema doživotnom učenju (Milutinović, 2011a). Međutim, uprkos tome što savremene obrazovne sisteme karakteriše intenzivno pomeranje s paradigme prenošenja znanja na paradigmu učenja, u literaturi se (Brooks & Brooks, 1999) identifikuju određeni problemi s kojima se suočavaju obrazovne institucije: (1) dominantan smer komunikacije kreće se od nastavnika ka učeniku; (2) nastavnik se u nastavnom radu čvrsto oslanja na udžbenike, bez obezbeđivanja mogućnosti da se prezentovane informacije sagledavaju iz drugačije perspektive; (3) dizajn učionica otežava saradnju među učenicima, dok su zadaci konstruisani na način da u većoj meri razvijaju sposobnosti mišljenja na nižim kognitivnim nivoima nego što promovišu razvoj sposobnosti mišljenja na višim kognitivnim nivoima; (4) nedovoljno se uvažava mišljenje učenika budući da nastavnik pretpostavlja da za svako pitanje postoji jedan tačan odgovor i (5) školovanje je bazirano na premisi da stvarnost postoji kao skup empirijski saznatljivih ili objektivnih istina, te da ne zavisi od subjektivnih utisaka.

Navedene konstatacije mogle bi da se dopune i činjenicom da se u okviru tradicionalne nastave uspeh učenika posmatra pre u terminima postignuća nego u terminima ovladavanja veštinama učenja. Akcenat na postignućima podstiče doslovno učenje zadatih sadržaja, to jest mehaničko učenje. Posledice jesu nerazumevanje bitnih koncepata, lako zaboravljanje i nemogućnost primene znanja u rešavanju realnih životnih problema. Pojedina istraživanja (Yager, 1991) ukazuju na to da i oni učenici koji pokazuju visoke skorove na standardizovanim testovima imaju teškoće u uspostavljanju smislenih veza između onoga što uče u školi, s jedne, i vanškolskih i životnih iskustava, s druge strane. Stoga nije iznenađujuće da se u literaturi (Gardner, 2005: 115) konstatuje činjenica da čak i najbolji učenici u najboljim školama ne razumeju veliki deo nastavnih sadržaja, da uprkos godinama školovanja umovi tih učenika ostaju

u načelu „neškolorani”. Navedene činjenice predstavljaju samo neke od razloga zbog kojih je konstruktivistička teorija posljednjih decenija privukla pažnju naučnika u oblasti obrazovanja.

Već je ukazano na to da konstruktivizam danas predstavlja heterogen skup teorijskih pristupa u različitim naučnim oblastima, pri čemu se u literaturi (Stojnov, 2005) konstatuje da se u domenu filozofije izazov konstruktivizma najčešće svodi na preispitivanje održivosti dve temeljne tvrdnje naučnog realizma. Prva podrazumeva da objekti saznavanja postoje nezavisno od uma onoga koji saznaje, a druga da naučne teorije predstavljaju istinu o objektivnom svetu. Konstruktivizam tako predstavlja epistemološku poziciju kojom se tvrdi da svaka osoba konstruiše vlastitu realnost u skladu sa subjektivnim referentnim pozicijama, dok se ponekad poriče i sama mogućnost postojanja nezavisne stvarnosti. U tom okviru, u literaturi se mogu pronaći različite forme konstruktivizma (Botella, 1995; Geelan, 1997; Irzik, 2001; Moshman, 1996), pri čemu se u oblasti obrazovanja, u zavisnosti od postavljanja mesta konstrukcije sveta, konstruktivizam najčešće grupiše na *individualni* (kognitivni ili psihološki) i *socijalni* (Davis & Sumara, 2002; Matthews, 1998; Richardson, 2003; Windschitl, 2002).

U fokusu ovog poglavlja nalazi se *socijalni konstruktivizam*, koji se usredsređuje na ulogu društvenih procesa u kreiranju znanja. Njegove pristalice zainteresovane su za interakcije koje se shvataju kao načini putem kojih se zajedničke verzije znanja konstruišu. Ove pretpostavke socijalnog konstruktivizma imaju neposredan značaj za konceptualizaciju obrazovnog rada (Milutinović, 2011a). U ovom se poglavlju istražuju i osvetljavaju osnovna polazišta socijalnog konstruktivizma, kao i njegove različite interpretacije. Poseban naglasak stavlja se na kritičko preispitivanje mogućnosti uvođenja ideja socijalnog konstruktivizma u obrazovanje i nastavni proces. Obrazovna praksa utemeljena na idejama socijalnog konstruktivizma u savremenim alternativnim školama predstavlja, takođe, predmet ispitivanja ovog poglavlja. Namera jeste da se istraži kako obrazovanje utemeljeno na socijalno-konstruktivističkim idejama funkcioniše u školskoj praksi, ali i da se u kontekstu društvenih promena sagleda eventualni doprinos ovakvog modela obrazovanja obrazovnom sistemu u celini.

3.1. SOCIJALNI KONSTRUKTIVIZAM - ODREĐENJE I TIPOLOGIJA⁶

U oblasti obrazovanja socijalni konstruktivizam odnosi se na perspektivu kojom se naglašava uloga društva i kulture u procesu učenja (Davis & Sumara, 2002; Palincsar, 1998). Prema ovom tipu konstruktivističke misli, kultura i socijalne zajednice oblikuju načine na koje pojedinci percipiraju, interpretiraju i pripisuju značenja vlastitom iskustvu. U skladu s takvim shvatanjem, socijalni konstruktivizam posmatra znanje kao proizvod socijalnih procesa i upotrebe jezika (Jordan, Carlile & Stack, 2008). Otuda je idejama socijalnog konstruktivizma primerena mogućnost da ljudska bića međusobno dele značenja i razumevanja koja se zajednički ustanovljavaju putem pregovaranja. Takođe, socijalni konstruktivizam prihvata istovremeno postojanje različitih konstrukcija sveta, što predstavlja dodirnu tačku ove perspektive s radikalnom formom konstruktivizma.

Potrebno je naglasiti da socijalni konstruktivizam nije moguće poistovetiti s jednim koherentnim pogledom ili skupom verovanja i pretpostavki. Naime, u literaturi koja se bavi pitanjima socijalnih konstrukcija (Geelan, 1997; Hruby, 2001; Richardson, 2003) postoje različiti stavovi prema tome koja se teorijska usmerenja mogu označiti kao socijalno-konstruktivistička. Tako se, na primer, u literaturi (O'Connor, 1998) višestruki entitet socijalnog konstruktivizma posmatra kroz tipologiju teorijskih usmerenja čiji zastupnici eksplicitno artikulišu i razvijaju teorije koje se bave značajnim aspektima socijalne prirode znanja ili učenja. Te teorije jesu: (1) socijalni konstruktivizam: sociologija znanja i konstrukcija realnosti; (2) socijalni konstruktivizam: proširenje okvira pijaževskog konstruktivizma i (3) socijalni konstruktivizam: sociokulturno-istorijska teorija.

Socijalni konstruktivizam: sociologija znanja i konstrukcija realnosti jeste poseban pravac kojeg sačinjava nekoliko teorijskih struja uobličenih novijim radovima u oblasti sociologije znanja, uključujući socijalnu konstrukciju realnosti Pitera Bergera (Peter L. Berger) i Tomasa Lukmana (Thomas Luckmann), sociologiju nauke, etnometodologiju i kritički socijalni konstruktivizam. U skladu s tvrdnjom da se društvena stvarnost sastoji od objektivnog fakticiteta i subjektivnog značenja u dijalektičkom međusobnom delovanju (Berger & Luckmann, 1992:

⁶ Pod identičnim naslovom odeljak je objavljen u časopisu *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* (Milutinović, 2011a), i predstavlja rezultat rada na projektu „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi”, br. 179010, čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

34), ovaj se pravac socijalnog konstruktivizma usredsređuje na razotkrivanje načina na koji pojedinci i grupe učestvuju u konstruisanju socijalne stvarnosti. Naime, osnovna pretpostavka Bergera i Lukmana jeste da ljudska bića zajedno formiraju, a zatim održavaju sve društvene fenomene kroz društvenu praksu. U tom kontekstu, autori sagledavaju načine na koje se društvene pojave kreiraju, institucionalizuju i uključuju u tradiciju. Unutar ovog teorijskog pravca, posebna struja u oblasti sociologije nauke sugerise da ni naučne činjenice nisu izuzete iz procesa socijalnog konstruisanja (Ristić, 2006). Jasno se naglašava socijalna uslovljenost naučnog znanja pri čemu važno mesto zauzima konsenzus naučnika.

Iako se teorijske struje u okviru ovog pravca mogu razlikovati u metodologiji i krajnjim ciljevima, prisutan je zajednički stav prema kojem se sve one nedvosmisleno povezuju sa znanjem. Fokus je stavljen na kolektivna verovanja i prakse unutar realnosti koja je društveno konstruisana individualnom voljom i ličnim delovanjem. Prema pojedinim autorima, upravo se na nivou kolektivne konstrukcije realnosti mogu uočiti pedagoške implikacije ovog teorijskog pravca (O'Connor, 1998). One se odnose na temeljna pitanja prirode i smisla obrazovanja, i pokreću kritička preispitivanja uvreženih znanja o učenju, obrazovnim institucijama i sadržajima obrazovanja.

Socijalni konstruktivizam: proširenje okvira pijaževskog konstruktivizma uobličilo se primarno pod uticajem učenja Žana Pijažea i, za razliku od prethodnog pravca, usredsređen je više na mehanizme individualne konstrukcije stvarnosti. Ovo teorijsko usmerenje posmatra učenika kao aktivnog pojedinca koji se putem asimilacije i akomodacije adaptira spoljašnjem svetu, kreirajući u tim procesima nove sazajne strukture. U ovom slučaju, reč je o tradicionalnom pijaževskom konstruktivizmu u kojem se polazi od pretpostavke da detetu nije moguće preneti unapred formulisano znanje (O'Connor, 1998). Najistaknutiji predstavnik radikalnog konstruktivizma Fon Glasersfeld (Von Glasersfeld, 2000: 4) naglašava da je Pijaže pisao da „saznati” nešto ne znači konstruisati sliku realnog sveta, ali da većina njegovih pristalica veruje da znanje treba da korespondira za realnošću koja postoji izvan čoveka. Otuda radikalni konstruktivizam dodatno poziva na preispitivanje tradicionalne sazajne koncepcije. Napušta se shvatanje znanja kao ispravne refleksije jednog sveta esencijalnih svojstava, i prihvata se stav da svako znanje zavisi od strukture saznavaoa.

Iako se konstruktivizam u literaturi tretira, pre svega, kao sazajna teorija a ne kao teorija poučavanja (Brooks & Brooks, 1999; Von Glasersfeld, 2000), može da se govori o značajnim

implikacijama ideja radikalnog konstruktivizma u pedagogiji. Načela odricanja mogućnosti pristupanja bilo kojoj realnosti osim onoj doživljenoj i jedinstvenosti individualnih konstrukcija pomeraju fokus obrazovnog rada sa sadržaja poučavanja na sklop subjektivnih doživljaja učenika. Uloga nastavnika ne vidi se prvenstveno u prosleđivanju određenih znanja, već u podsticanju učenika na preispitivanje vlastitih konstrukcija stvarnosti. Navedeno ukazuje na to da se u okviru ovog pravca sagledava značaj socijalne dimenzije sveta. Posredi je to da se procesi asimilacije i akomodacije uvek odvijaju u određenom društvenom kontekstu. Pijaževski i radikalni konstruktivizam podupiru socijalni konstruktivizam i tvrdnjom da status znanja nikada ne treba uzimati kao gotovu činjenicu (O'Connor, 1998). U njihovom fokusu nalazi se proces individualnog učenja u kolektivu koji predstavlja deo konteksta učenja. Komparativno posmatrano, u odnosu na pravac socijalne konstrukcije realnosti, kod pijaževskog i radikalnog konstruktivizma socijalno jeste tek od sekundarnog značenja u individualnoj konstrukciji sveta.

Socijalni konstruktivizam: sociokulturno-istorijska teorija usmerava se, pre svega, ka istraživanju dinamičnih interakcija između društva i pojedinca. Ovu tradiciju započinje Lav Semjonovič Vigotski svojom postavkom o socijalnoj determinaciji i ustrojstvu viših psihičkih funkcija. Značajno je da istraživanja Vigotskog nisu fokusirana na individualni razvoj u kolektivu već na uobličavanje kolektivnih odnosa u lične karakteristike pojedinca. Osnovno pitanje ovog teorijskog usmerenja jeste kako kolektiv kod deteta izgrađuje više psihičke funkcije. Za sociokulturnu teoriju govor predstavlja glavnu socijalnu kariku posredovanja u razvoju viših psihičkih funkcija. Vigotski (1996) veruje da osnovna linija razvoja mišljenja deteta ide od prvobitnog socijalnog govora s funkcijom saopštavanja, preko egocentričnog govora (prenošenja društvenih vidova ponašanja u sferu individualnih psihičkih funkcija), do unutrašnjeg govora kao osnovnog preduslova razvoja mišljenja.

Sociokulturna teorija sugerše da se kulturni razvoj viših funkcija ostvaruje kao deo obrazovnog procesa u kojem važnu ulogu ima interakcija između nastavnika i učenika. Doprinos diskursu socijalnog konstruktivizma daje centralni koncept *zone narednog razvoja*, koja se opisuje kao ona koju dete još uvek nije u stanju da samostalno postigne, ali to može uz podršku odrasle osobe ili naprednijeg vršnjaka (Vigotski, 1996). Posmatrano iz ove perspektive, institucionalizovani sistem školovanja javlja se kao povoljan kontekst u kojem učenik putem sistematsko organizovane nastave ovladava naučnim pojmovima, koji kao sistemi naučnih znanja imaju presudnu ulogu na tok intelektualnog razvoja.

Sociokulturna teorija Lava Semjonoviča Vigotskog, razvijena tridesetih godina 20. veka, postala je osnova razvoja mnogih teorijskih gledišta kojima se proširuju ideje nastale u okviru vigotskijanske tradicije. Među njima značajno mesto zauzima teorija *situacione kognicije* koja polazi od pretpostavke da je znanje kontekstualizovano, da predstavlja produkt aktivnosti, kulture i konteksta (Brown, Collins & Duguid, 1989). Kao alternativa konvencionalnoj obrazovnoj praksi, predlaže se pristup *šegrtovanja* ili *naukovanja* (*apprenticeship*), koji se tiče unapređivanja veština i razumevanja putem razmene iskustava s drugim učenicima i ekspertima u autentičnom kontekstu (Rogoff, 1995). Ideja *legitimnog perifernog učestvovanja* (*legitimate peripheral participation*) podržava, takođe, shvatanje učenja kao kontekstualizovane aktivnosti koja se ostvaruje kroz društvene kontakte na taj način što se od početnika zahteva da od posmatrača postane aktivni učesnik sociokulturnih aktivnosti određene zajednice (Lave & Wenger, prema: Smith, 1999). U početku učenik treba da se pridruži zajednici i da uči posmatrajući sa strane. Tokom procesa učenja, on se premešta u „središte” zajednice i postaje punopravan učesnik sociokulturne prakse.

Izložena tipologija različitih škola mišljenja koje se bave pitanjem socijalne prirode znanja logično otvara pitanje značenja terminološke forme *socijalnog konstrukcionizma* koja se, u odnosu na ostale forme konstruktivizma, pojavljuje kao blizak saveznik socijalnom konstruktivizmu. Socijalni psiholog Gergen (2001) koristi termin „socijalni konstrukcionizam” kako bi označio shvatanja koja, u okviru postmodernističkog pokreta, polaze od stava da stvarnost predstavlja produkt interaktivnih procesa koji se svakodnevno odvijaju među ljudima. Termin „socijalni konstrukcionizam” upotrebljava se i kako bi se naglasile razlike u odnosu na pijaževsku teoriju (Ber, 2001) ili radikalni konstruktivizam (Stojnov, 2005). Sumirajući navedeno, može da se zaključi da se unutar socijalno-konstruktivističke perspektive susreću raznovrsni, a u nekim domenima čak i kontradiktorni pravci ili škole mišljenja. Pri tome je važno napomenuti da se u literaturi u oblasti obrazovanja (Davis & Sumara, 2003; Jordan et al., 2008; Palincsar, 1998) najčešće mogu pronaći pozivanja na socijalni konstruktivizam u vigotskijanskoj tradiciji.

3.2. SOCIJALNI KONSTRUKTIVIZAM I PROMENE OBRAZOVNOG KONTEKSTA

Nastupajuće postindustrijsko doba i fenomen globalizacije zahtevaju promene u oblasti obrazovanja i pronalaženje adekvatnih odgovora na izazove koje postavlja demokratija. Izvesno je da područje obrazovanja za demokratiju zauzima značajno mesto u društvima koja karakterišu procesi opšte demokratizacije socijalnih odnosa. Džon Džui je još krajem 19. i u prvoj polovini 20. veka govorio o povezanosti koncepcije demokratije s pitanjem obrazovanja za demokratiju, verujući da se adekvatnim obrazovanjem može unaprediti društvo u celini. Promenljivi globalni uslovi čine danas njegova shvatanja o značaju socijalnog individualizma za smisaoni demokratski život jednako važnima kao i u prvoj polovini 20. veka (Skrtic et al., 1996). Budući da demokratija nije samo oblik političkog uređenja i strukture vlasti već da, isto tako, uključuje demokratsko društveno uređenje, to jest pretpostavlja oblik zajedničkog života s odlikama prihvatanja i praktikovanja principa jednakosti prava, mogućnosti i postupanja za sve članove zajednice (Kovač-Cerović i Levkov, 2002), javlja se potreba za istraživanjem teorije i prakse obrazovanja iz perspektive obrazovanja za život u demokratskom društvu.

3.2.1. Obrazovanje i procesi demokratizacije⁷

Demokratiju je moguće definisati na mnoge načine. Demokratija nije samo oblik upravljanja i politički sistem zasnovan na ograničenoj ulozi građana kao „glasača” koji obezbeđuju većinu onima koji sprovode vlast. Osim ovog formalnog aspekta, demokratija može da se posmatra i kao oblik zajedničkog života koji postaje poželjan samo ako se u njemu političke slobode aktivno koriste, ako te slobode svi građani simetrično uživaju i ako svi oni doprinose njihovom daljem razvoju (Düerr et al., 2002). Međutim, uprkos sveopštoj opredeljenosti za demokratski poredak, danas postoje različita značenja i razni modaliteti tog poretka.

Posmatrano s aspekta postmodernizma, demokratija jeste jedan od tekućih „velikih narativa” koji ima snagu da obezbedi legitimitet veoma različitim vrednosnim sistemima. U tom okviru, u literaturi se pravi razlika između „formalne”, „fasadne” i „supstancijalne” demokratije

⁷ Pod naslovom *Obrazovanje za demokratiju* odeljak je objavljen u tematskom zborniku *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi, knjiga 2* (Milutinović, 2012c), i predstavlja rezultat rada na projektu „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi”, br. 179010, čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

(Haynes, prema: Davies, 1999: 131). Različitost pristupa demokratskom uređenju vlasti nije oznaka samo teorijskih modela jer se danas demokratijama nazivaju i unitarističko-centralizovani i federalni/konfederalni sistemi. Demokratijama se nazivaju i sistemi s predsedničkim, polupredsedničkim i parlamentarnim režimom, kao i oni sistemi koji imaju razvijene visoke političke standarde, ali i oni u kojima se guše osnovna ljudska prava i slobode (Spajić-Vrkaš, 1997). Otuda se u literaturi (Delor, 1996) ističe da je neophodno ponovo naći demokratski ideal koji treba da se nalazi na samom vrhu liste prioriteta, budući da ne postoji drugi sistem za organizaciju političkog života koji istovremeno može da zahteva zamenu demokratije i da sprovodi zajedničku akciju u korist slobode, mira, istinskog pluralizma i društvene pravednosti.

Pojačano interesovanje za odnose između obrazovanja i demokratije bazirano je na svesti o neophodnosti razvoja demokratske političke kulture kako bi se podržao demokratski politički sistem, kao i na razumevanju da je demokratske vrednosti koje kreiraju tu kulturu moguće razvijati putem obrazovanja. Ključni faktor koji je direktno odgovoran za ove promene jeste kolaps komunizma u zemljama istočne Evrope. Period od 1989. godine karakteriše ustanovljavanje internacionalnog konsenzusa o potrebama razvijanja demokratskih formi vladavine (Harber, 1997). Promovisanje demokratskih vrednosti nametnulo je kreiranje multikulturalne i multilingvalne evropske zajednice, kao i prisustvo etničkih tenzija. Reafirmacija opšte ideje o demokratskom uređenju društva i društvenih odnosa uticala je na pojavu danas veoma izraženog pokreta za demokratizaciju obrazovanja. Izraz *demokratizacija obrazovanja* sugerise da je u prvom planu dinamička interakcija između realnih zbivanja u društvu i promena u obrazovnom sistemu. Prema pojedinim autorima (Havelka, 2000), proces demokratizacije obrazovanja može da se posmatra iz spoljašnje i unutrašnje perspektive. Gledano iz spoljašnje perspektive, naglasak je na angažovanju društvene zajednice u oblikovanju uslova za razvijanje i podržavanje demokratskog modela obrazovnog sistema. Posmatrano iz unutrašnje perspektive, u prvom planu nalaze se akteri svih delatnosti koje postoje u okviru obrazovnog sistema, kao i međusobni odnosi tih aktera, viđeni kroz prizmu njihovih prava i odgovornosti.

Pri tome se demokratske transformacije društva, kao i dalji razvoj i očuvanje demokratskih tekovina društva, ne može ostvariti bez odgovarajućeg potencijala njegovih članova. U pitanju je to da pojedinci treba da usvoje određena znanja, veštine i vrednosti kako bi bili aktivni građani, a obrazovanje može i treba da ima glavnu ulogu u tim procesima. Kada je reč o *obrazovanju za demokratiju* unutar škole, u literaturi se identifikuju tri nivoa tog procesa: (1)

nivo nastavnog plana i programa - nivo školskih predmeta; (2) nivo kurikuluma - nivo celokupnog školskog života i rada i (3) nivo međupredmetnog povezivanja ili integracije - povezivanje nastavnih tema i sadržaja uključenih u različite nastavne predmete (Klemenčić, 2006). Jasno je da se vrednosti koje podupiru demokratsku političku kulturu (na primer, tolerancija prema različitosti, uzajamno poštovanje, otvorenost duha, odgovornost, pravednost, poštovanje ljudskih prava) i odgovarajuće veštine i sposobnosti (na primer, nenasilno razrešavanje konflikata, vođenje dijaloga, kooperacija, pregovaranje) ne mogu sticati isključivo putem prenošenja društveno akumulisanog znanja, već da se moraju direktno učiti kroz iskustvo. Demokratske vrednosti moguće je usvajati u demokratskom okruženju, gde se ohrabruju učešće i slobodno izražavanje mišljenja i potreba svakog pojedinca i gde se neguju tolerantnost prema različitim mišljenjima, saradnja, solidarnost, poštenje i pravičnost (Milutinović, 2008). Osim toga, ukoliko se demokratija shvati kao nezavršeni projekat, onda učenike ne treba usmeravati ka savladavanju određene sume znanja već, pre svega, ka evaluiranju i re-kreiranju samog značenja demokratije.

Konačno, u literaturi se navodi da obrazovanje za demokratiju pretpostavlja postojanje demokratskog obrazovnog sistema i, šire, demokratskog socijalnog i političkog okruženja (Kovač-Cerović i Levkov, 2002). Ističe se da je reč o bazičnoj kontroverzi i izvoristu strateških dilema u koncipiranju i realizaciji procesa transformacije nedemokratskog u demokratski obrazovni sistem. S jedne strane, demokratizacija društva je pretpostavka demokratske transformacije obrazovanja, a, s druge, razvijene kognitivne, etičke i proceduralne kompetencije za demokratsko delovanje jesu preduslovi demokratizacije društva. Drugačije rečeno, demokratski progres i kreiranje kurikuluma predstavljaju uzajamno povezane procese. Ukoliko ne postoje demokratske transformacije društva, verovatnoća da će obrazovanje za demokratiju biti efikasno jeste mala. Istovremeno, teško je ostvariti dalju demokratizaciju društva ukoliko se ne promoviše obrazovanje za demokratiju.

U celini posmatrano, obrazovanje jeste uslov demokratije i njen sastavni deo. U tom kontekstu, ne treba zanemariti činjenicu da istinska demokratija nije stabilna. Otuda se čini da najveći izazov za demokratiju predstavlja upravo pitanje obrazovanja budući da opšta i kvalitetna prosvetćenost predstavlja pretpostavku kvalitetnog društvenog i individualnog života. Demokratija zahteva prosvetćene ljude, kompetentne i sposobne da ispituju probleme i ocenjuju situacije, ljude koji uz to osećaju želju za participiranjem potkrepljenu moralnim obrazovanjem

(Mougniotte, 1995). Obrazovanje za demokratiju stoga neminovno mora uključivati kognitivnu, emotivnu i konativnu dimenziju. Tako se u literaturi (Audigier, 1999) ističe da se obrazovanje za demokratiju odnosi na razvoj i kombinaciju specifičnih kognitivnih, afektivnih i socijalnih kompetencija. *Kognitivne kompetencije* obuhvataju kompetencije političke i pravne prirode, poznavanje svetskih poslova, kompetencije proceduralne prirode i poznavanje principa i vrednosti ljudskih prava i demokratskog građanstva. *Afektivne kompetencije* odnose se na individualne izbore vrednosti koje promoviše obrazovanje za demokratsko građanstvo koncentrisano oko slobode, jednakosti i solidarnosti, a *socijalne kompetencije* ili sposobnosti za delovanje tiču se sposobnosti za život i saradnju s drugima, sposobnosti rešavanja konflikata u skladu s pravnim principima demokratije i sposobnosti za učešće u javnim debatama. Sagledavanje navedenih kompetencija neminovno otvara pitanje da li tradicionalna obrazovna paradigma, koja još uvek dominira u našim školama, otvara dovoljno prostora za ostvarivanje zahteva koje demokratija postavlja pred obrazovne sisteme, to jest upućuje na sagledavanje epistemologije socijalnog konstruktivizma kao potencijala za obrazovanje za demokratiju.

3.2.2. Epistemologija socijalnog konstruktivizma i obrazovanje za demokratiju⁸

Obrazovna praksa uobičajeno je povezana s mrežom pretpostavki koje sačinjavaju zajednički diskurs o prirodi realnosti i ljudskoj prirodi, prirodi znanja i načinima sticanja znanja, prirodi društva i etici. Neki autori (Gergen & Wortham, 2001) pišu da središnji koncept obrazovanja verovatno predstavlja shvatanje same prirode znanja. Reč je o tome da način na koji se konceptualizuje ili definiše znanje i put njegovog sticanja vode ka određenom pogledu na obrazovni proces, i, shodno tome, ka pripadajućoj obrazovnoj praksi. Tako, na primer, iz epistemološke pozicije naivnog realizma, koja predstavlja znanje kao fiksirano, nepromenljivo i nezavisno od perspektive saznavaoaca, proizlazi koncepcija o obrazovanju kao usvajanju ili sticanju znanja koja treba da se reflektuju u pojedincu u istom obliku kako je spolja zadato.

⁸ Pod naslovom *Socijalni konstruktivizam i obrazovanje za demokratiju* odeljak je objavljen u tematskom zborniku *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi, knjiga 2* (Milutinović, 2012c), i predstavlja rezultat rada na projektu „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi”, br. 179010, čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

U ovom kontekstu, od nastavnika se očekuje da prenosi unapred određenu sumu znanja, da „ispuni” učenike određenim sadržajima i oblikuje ih prema postavljenom modelu.

Kao nova paradigma u oblasti obrazovanja, konstruktivizam dovodi u pitanje mnoge tradicionalne pretpostavke vezane za znanje i usmerava pažnju ka načinima na koje pojedinci konstruišu vlastito razumevanje sveta. Već je rečeno da se u osnovi konstruktivizma kao teorije saznavanja nalazi metafora konstrukcije implicirana u prvom principu konstruktivizma (Von Glasersfeld, 1995), kojim se ističe da znanje predstavlja aktivnu konstrukciju subjekta koji saznaje. Pri tome, iz perspektive socijalnog konstruktivizma učenje predstavlja više jednu socijalnu aktivnost u kojoj oni koji uče stupaju u međusobne odnose i zajednički izgrađuju znanje kroz pregovaranja u društvenom okruženju. Posredi je to da socijalni konstruktivizam odbacuje endogenu epistemologiju individualnog konstruktivizma, i usmerava pažnju na ulogu društvenih procesa u kreiranju znanja. Drugačije rečeno, gledište socijalnog konstruktivizma jeste da društvo ili njegove podgrupe oblikuju načine razumevanja sveta, kategorije i pojmove kojima se ljudska bića koriste. Ovo gledište implikuje mogućnost istovremenog postojanja višestrukih realnosti, što predstavlja ideju od izuzetnog značaja za razvoj demokratije.

Iako socijalni konstruktivizam ne predstavlja homogenu teorijsku orijentaciju, u literaturi iz oblasti obrazovanja autori se najčešće pozivaju na vigotskijansku tradiciju za koju se veruje da u školskom kontekstu pokazuje mnoge pedagoške vrednosti, posebno u odnosu na transmisioni model obrazovanja (Davis & Sumara, 2002; Jordan et al., 2008; Palincsar, 1998). Naime, za razliku od stanovišta naučnog realizma koji podrazumeva postojanje stvarnog prirodnog sveta nezavisno od čovekovih verovanja, s gledišta socijalnog konstruktivizma znanje o stvarnosti i njeno poimanje nastaju kao posledica čovekovih akcija i tvorenja (Ristić, 2006). Znanje se u okviru socijalnog konstruktivizma posmatra kao proizvod određenih zajednica vođenih određenim pretpostavkama, verovanjima i vrednostima. Reč je o uverenju da ne postoji „istina za sve” već samo „istina u okviru zajednice” (Gergen & Gergen, 2006: 63). Ove pretpostavke sugerišu da nezavisno od ljudske percepcije ne postoji istina koja se može obelodaniti učenicima na bazi prenošenja i primanja informacija.

Iz shvatanja da znanje o svetu nije jednostavna mapa stvarnosti već da je pre relativno i sociokulturno uslovljeno, proizlazi razumevanje učenja kao aktivne konstrukcije stvarnosti koja nastaje u složenoj interakciji sa socijalnim i fizičkim okruženjem (Milutinović, 2011a). U tom okviru, interakcija predstavlja ključnu komponentu procesa učenja i nužan preduslov efikasne

nastave shvaćene u smislu aktivne konstrukcije znanja. Pri tome, kada se govori o interaktivnoj prirodi učenja misli se prevashodno na interakciju u toku izgradnje znanja: (1) izgradnju znanja kroz asimetričnu interakciju nastavnik-učenik; (2) cirkulaciju i razmenu znanja, ideja i iskustava među samim učenicima i (3) komunikaciju učenika sa sredinom u kojoj se uči (Pešikan, 2010). Reč je o tome da kroz interakciju u društvenom okruženju kao središtu procesa učenja učenici istovremeno razvijaju vlastita značenja i pomažu drugima u otkrivanju značenja. Saradničke aktivnosti u procesu rešavanja problema, a posebno interaktivni odnosi između nastavnika i učenika, kao i samih učenika, doprinose zajedničkom izgrađivanju znanja.

Navedena shvatanja predstavljaju direktnu refleksiju sociokulturne teorije Lava Semjonoviča Vigotskog, koji naglašava važnost društvenog konteksta i kulturnih uticaja u olakšavanju razvoja čoveka, te središnju ulogu socijalne interakcije u procesu učenja. Interpersonalne relacije smatraju se značajnim u kontekstu vođenja razvoja veština i oblika ponašanja koji su u skladu sa zahtevima određene kulture (Rogoff & Morelli, 1997). Delovanje u zoni narednog razvoja, prema Vigotskom (1996), omogućava detetu da u saradnji s nastavnikom i pod njegovim rukovodstvom participira u nekoj aktivnosti koja trenutno nadilazi njegove individualne mogućnosti. Zajedničko rešavanje problema, prožeto saradnjom, vođenjem i usmeravanjem od strane odrasle osobe ili naprednijeg vršnjaka, učeniku stavlja na raspolaganje informacije koje ga izazivaju da dosegne nove kognitivne, akademske i socijalne ciljeve. Uloga nastavnika jeste da pruža pomoć učeniku da dosegne zonu narednog razvoja. Nastavnik u tom procesu objašnjava, informiše, sluša i podstiče učenika na objašnjenje. U početku on daje snažnu podršku učeniku, da bi kasnije poučavanje uključilo postavljanje problema za samostalno vežbanje. Odgovornost za učenje prenosi se postepeno s nastavnika na učenika (Milutinović, 2011a).

Značajno je da se u novije vreme u okviru neovigotskijanskih shvatanja učenje posmatra kao učešće u zajednici učenika. Znanje se shvata kao socijalno podeljena kognicija koja se konstruiše unutar zajednice participanata (Green & Gredler, 2002). Polazi se od pretpostavke da se ključne promene u razvoju izgrađuju u okviru socijalnih interakcija putem kojih se konstruišu i rekonstruišu konteksti, znanja i značenja. Uloga nastavnika je da kreira nastavne situacije koje omogućavaju aktivno angažovanje učenika, koji treba da aktivno participira u procesu konstrukcije znanja i da upravlja vlastitim učenjem. Takvi stavovi pretpostavljaju izgradnju relacionih procesa u centru obrazovne prakse i primenu raznih kooperativnih oblika rada u

nastavi, što je veoma važno za razvoj demokratske ličnosti. Konačno, u literaturi se napominje da interaktivna metodologija rada nužno rađa novu formu discipline (Pešikan, 2010). Ističe se da se disciplina odnosi na poštovanje pravila u smislu lične odgovornosti prema zajednički dogovorenim i usvojenim normama ponašanja (kako se radi u grupi, završavanje zadataka prema propisanim uslovima, poštovanje mišljenja ili rešenja koje je različito od vlastitog, neometanje drugih u njihovim aktivnostima).

Uzimajući u obzir sve navedeno, kao centralno nameće se pitanje da li pedagoške implikacije socijalnog konstruktivizma mogu otvoriti nove, obećavajuće puteve demokratskom razvoju zajednice. Iz perspektive obrazovanja za demokratiju od suštinskog značaja jeste pretpostavka socijalnog konstruktivizma da sve tvrdnje o znanju izrastaju u konkretnim socijalnim i istorijskim okolnostima, da se istina nalazi samo unutar zajednice. Iz te pretpostavke proizlazi shvatanje da sve može biti važeće za neku grupu ljudi, da su vrednosti kontingentne i da se o njima može pregovarati. Konceptualizujući znanje na takav način i fokusirajući se na značaj različitosti i pluralizma, socijalni konstruktivizam otvara prostor za individualne izbore i slobode, pozivajući na pomak od monologa ka dijalogu. Posmatrano iz perspektive škole, svi su pozvani da učestvuju u razvoju programa, da promišljaju predmetni sadržaj, njegovu vrednost i relevantnost.

3.3. SOCIJALNI KONSTRUKTIVIZAM U ŠKOLSKOM KONTEKSTU I NASTAVI

U skladu sa shvatanjem Lava Semjonoviča Vigotskog da više mentalne funkcije predstavljaju internalizovane socijalne odnose, socijalni konstruktivizam temelji se na ideji da škola poučava ne samo akademski kurikulum, već i da razvija pojedine diskurse kojima pojedinci raspolažu unutar svoje kulture. Na primer, Matusov, Bel i Rogof (Matusov et al., 2002) tvrde da deca uče više od sadržaja obuhvaćenih kurikulumom kroz svoju uključenost u praksu nastave i učenja u školama. Učešće u različitim školskim institucijama oblikuje vrste dečje interakcije u vođenju i rešavanju zajedničkih problema. U školi orijentisanoj ka saradnji nastava je usredsređena na proces rešavanja problema, a podrazumeva i zajedničko rešavanje problema, dok je u tradicionalnoj školi orijentisanoj ka takmičenju nastava fokusirana na tačne odgovore koji su ostvareni na individualnoj osnovi. Istraživanja koja su sprovedili spomenuti autori pokazuju da, što se tiče rešavanja zajedničkih problema, deca koja imaju prethodna iskustva u školi zasnovanoj na

izgradnji zajedničkih ideja i nastavi kao saradnji rade to mnogo češće nego deca u tradicionalnom školskom sistemu. Deca iz tradicionalnih škola uspešno ovladavaju individualnim radom vodeći se memorisanjem informacija kao odgovorima na pitanja koja postavljaju nastavnici.

Socijalni konstruktivizam tako reflektuje teoriju dečjeg razvoja koja individualno smešta u određeni sociokulturni kontekst. Ključne promene u razvoju dece dešavaju se u socijalnim procesima i interakcijama koje omogućavaju deljenje značenja unutar grupe i konačno njihovo internalizovanje od strane pojedinačnih članova. Pojedinci aktivno konstruišu znanje u interakciji sa svojom okolinom, i u tom se procesu sama okolina, ljudi i njihovi odnosi menjaju (Milutinović, 2011a). Drugačije rečeno, interakcija s drugima u socijalnom okruženju i iskustva stečena u određenoj kulturi posreduju konstrukciju značenja svakog pojedinca. U tom okviru, škola se posmatra kao okruženje u kojem se koriste kulturni alati (simbolički sistemi, određeni diskursi) koji služe kao oslonac razvoja mentalnih funkcija.

Posmatrano u širem kontekstu, značajna su zapažanja pojedinih autora (Windschitl, 1999) koji konstruktivizam posmatraju ne samo kao alternativu tradicionalnom modelu obrazovanja ili kao skup zasebnih nastavnih praksi koje se mogu umetnuti u okruženje učenja kada god se proceni da je to potrebno, već, pre svega, kao filozofiju na kojoj se kultura učionice može sistemski izgrađivati. Posmatrano u školskom kontekstu, reč je o razumevanju konstruktivizma kao kulture, to jest kao koherentnog skupa verovanja, normi i praksi koje konstituišu strukturu školskog života. Konstruktivizam shvaćen kao kultura podržava određene načine na koji učenici stupaju u interakciju s vršnjacima, određene odnose s nastavnicima i načine saznavanja. Podrazumeva se postojanje adekvatne povezanosti između relacija učenika i nastavnika, njihovih obrazaca komunikacije i načina procenjivanja. Na primer, konstruktivističko sagledavanje učenika kao osobe koja misli i koja pri tome konstruiše teorije o svetu u tesnoj je vezi s verovanjem da učenje u značajnoj meri zavisi od prethodnog znanja i podrazumeva konstruisanje značenja nekog iskustva. Takva se verovanja povezuju dalje s praksom učenja putem rešavanja problema u autentičnom kontekstu, u ambijentu uzajamnog uvažavanja i razumevanja različitosti u učionici (Milutinović, 2011a).

Kada je reč o socijalnom konstruktivizmu, polaznu pretpostavku ove perspektive čini stanovište da stvarnost ne postoji nezavisno od društvenih aktera koji je oblikuju u svakodnevnim interakcijama, a posebno pomoću upotrebe jezika i drugih simboličkih formi. Otuda znanje kao produkt predstavlja rezultat složenih interakcija između saznavaoaca i fizičkog i socijalnog sveta.

Ove osnovne pretpostavke socijalnog konstruktivizma imaju značajne implikacije na pedagogiju i nastavnu praksu. One utiču na način na koji se tumači proces učenja, na način na koji nastavnici opažaju svoju ulogu i na način na koji poučavaju. Iz socijalno-konstruktivističkog shvatanja da znanje o svetu nije direktna kopija stvarnosti proizlazi stav prema kojem se učenje ne odnosi na proces sticanja znanja koje „postoji” negde izvan učenika, već se tiče procesa zajedničkog konstruisanja znanja, procesa koji se odvija kroz interakciju s drugima u socijalnom i kulturnom kontekstu u užem i širem smislu. Pri tome, socijalna interakcija jeste ključna komponenta procesa učenja. Posmatrano s aspekta konstrukcije znanja, efikasno učenje ne događa se u vakuumu nego se odvija kroz recipročne relacije s odraslima i naprednijim vršnjacima unutar neposrednog socijalnog i kulturnog okruženja (Stears, 2009). Iz socijalno-konstruktivističkog pristupa procesu učenja sledi razumevanje nastave kao dijaloga, kao interaktivnog procesa koji obuhvata zajedničku aktivnost nastavnika i učenika.

U literaturi se ukazuje na to da nastavnu praksu zasnovanu na socijalnom konstruktivizmu karakterišu sledeća obeležja: (1) usmerenost na saradničko (kolaborativno) konstruisanje znanja i značenja; (2) uvažavanje različitih perspektiva učenika, njihovih načina mišljenja i osećanja; (3) istovremeno uključivanje nastavnika i učenika u proces poučavanja i učenja; (4) postavljanje socijalne interakcije u središte obrazovnog procesa; (5) oblikovanje kurikuluma kroz proces pregovaranja, a u odnosu na specifična iskustva učenika i zajednica u kojima žive; (6) zadovoljavanje razvojnih potreba i interesa učenika kroz kurikulum i obrazovnu sredinu prožetu njihovim kulturama; (7) pored intelektualnih sposobnosti, uzimanje u obzir i fizičkih, emocionalnih i psiholoških mogućnosti i potreba učenika i (8) procenjivanje na osnovu ličnog napretka svakog pojedinca, a ne isključivo u skladu s unapred postavljenim normama (Oldfather, West, White & Wilmarth, 1999). Ta obeležja zajedno sačinjavaju kulturu učionice unutar koje se uobičajene norme ponašanja nastavnika i učenika transformišu u nove obrasce interakcije zasnovane na zajedničkom razumevanju i pronalaženju smisla vlastitim aktivnostima u građenju kurikuluma (Milutinović, 2014b).

Važno je da ključnu ulogu u kreiranju kulture učionice imaju nastavnici. Sistemi vrednosti, implicitne teorije i verovanja nastavnika imaju snažan uticaj na vrstu kulture koja se uspostavlja i održava u učionici. Nastavnici koji uzimaju višestruke socijalne konstrukcije realnosti kao polaznu osnovu poučavanja i učenja dele s učenicima vlasništvo nad znanjem i uključuju ih u proces kreiranja kurikuluma. Time učenici preuzimaju odgovornost nad vlastitim

učenjem, razvijajući samostalnost i inicijativnost. Iz ugla socijalnog konstruktivizma, nastavnik jeste pomagač koji kao „skela” podupire učenje i istraživanje učenika i koji podstiče učenike na formulisanje vlastitih ideja, na rekonstrukciju postojećih koncepcija i na ispitivanje njihove održivosti unutar uže i šire zajednice. Otuda je glavna uloga nastavnika da dizajnira sredinu za učenje u kojoj postoje mogućnosti aktivnog participiranja i konstruisanja znanja i smisla na osnovu ličnih iskustava, socijalnog pregovaranja i medijacije (Babić, 2007). Delotvorni pedagoški postupci nastavnika jesu: osiguravanje određenog vremena za uspostavljanje relacija i razmenu ideja među učenicima, omogućavanje učenicima da svojim odgovorima usmeravaju tok nastavnog procesa, istraživanje mišljenja učenika kako bi se njihova iskustva i interesi iskoristili u toku nastavnog časa i u narednim nastavnim jedinicama, podsticanje učenika da se angažuju u dijalogu radi unapređivanja zajedničkog razumevanja, postavljanje pitanja otvorenog tipa i insistiranje na obrazloženjima odgovora učenika, davanje određenog vremena za razmišljanje nakon postavljanja pitanja, korišćenje različitih stilova rada i tako dalje (Jordan et al., 2008). Dakle, iz perspektive socijalnog konstruktivizma ključno jeste podržavanje širokog raspona interesa i stilova učenja, uz pružanje dovoljno mogućnosti za socijalne interakcije i samoekspresiju.

Kada se perspektiva učenika nalazi u središtu nastavnog procesa, menjaju se relacije nastavnika i učenika. Napuštaju se tradicionalne uloge i hijerarhija odnosa, a nastavnici i učenici postaju ravnopravni učesnici koji u nastavnom procesu dele moć i odgovornost za učenje. Nastavnici i učenici zajedno konstruišu društvena pravila i smernice, razumevanje sveta i znanje, što sve doprinosi opažanju vlastitih uloga kao ko-konstruktor znanja i značenja i zajedničkom unapređivanju razumevanja. Socijalni konstruktivizam, dakle, daje podršku shvatanju da učenici kvalitetno uče kada su uključeni u dijalog, to jest kada se bave zajedničkim (kolaborativnim) i kooperativnim aktivnostima. Ove aktivnosti omogućavaju nastavnicima i učenicima razmenu ličnih iskustava i perspektiva, podržavajući socijalnu konstrukciju znanja.

Socijalni konstruktivizam tako podrazumeva praktikovanje raznih kooperativnih oblika rada u nastavi, kao i mnoge druge vidove aktivirajućih nastavnih metoda i aktivnosti (Pešikan, 2010). Odbacujući transmisivni model poučavanja, Bruner (2000) govori o potrebi oblikovanja uzajamnih zajednica koje predstavljaju modele za načine na koje se nešto čini ili saznaje, pružaju prilike za oponašanje, omogućavaju razmenu komentara i kreiraju primeren kontekst za organizovano poučavanje. U ovom slučaju, nastavnik i napredniji učenici imaju ulogu

„građevinske skele” koja služi kao oslonac sve dok se učenik ne osposobi za samostalno izvršavanje aktivnosti. Metoda recipročnog poučavanja (Palincsar, 1998) jeste, takođe, u skladu sa sociokulturnom teorijom Lava Semjonoviča Vigotskog. Primena ove metode obezbeđuje da nastavnici i učenici vode dijalog koristeći četiri strategije (predviđanje, postavljanje pitanja, sažimanje i objašnjenje), s ciljem unapređivanja razumevanja pročitano. Radi se u malim grupama (četiri do šest članova), u kojima svaki član ima priliku da uvežbava upotrebu različitih strategija, to jest da preuzme ulogu nastavnika vodeći druge kroz tekst.

Uopšte uzev, određen broj inovativnih pristupa razvio se kroz uvođenje ideje *situacione kognicije*, koja je podstakla dalji razvoj metode kooperativnog učenja (zajednica učenja, kognitivno šegrtovanje, recipročno poučavanje). U ovom okviru, učenje se vidi kao kontekstualizovana aktivnost koja se ostvaruje kada ljudi učestvuju u sociokulturnim aktivnostima zajednice, transformišući u tom procesu vlastita razumevanja i odgovornosti. Teorija situacione kognicije podrazumeva odvijanje autentičnog učenja u značajnom okruženju, to jest u kontekstu „zajednica praksi”. Neki autori (Lave & Wenger, prema: Smith, 1999) pozivaju na uključivanje početnika u zajednicu eksperata unutar koje učenici postepeno postaju punopravni učesnici sociokulturne prakse. Učionica kao „zajednica prakse” obuhvata početnike i u predmetnom sadržaju i u procesu istraživanja. Interakcija unutar „zajednice prakse” razvija sposobnosti članova da kroz saradnju uspešno realizuju složenije aktivnosti (Milutinović, 2011a). Pri tome, učenici mogu da participiraju u radu malih grupa ili odeljenja kao celine (Green & Gredler, 2002). Ove forme ko-participacije reflektuju shvatanje da se učenje ne odvija u individualnom umu već da se događa u odnosima među participantima.

Konačno, socijalni konstruktivizam nalaže da se u procesu vrednovanja učenja uvode pristupi koji su saglasni s promenama u načinima poučavanja. Tako se evaluacija odnosi kako na procenjivanje koje se ugrađuje u sam tok učenja (procesna evaluacija), tako i na praćenje postignuća učenika (produktna evaluacija). Akcenat je stavljen na „dinamičku procenu” (Palincsar, 1998), koja podrazumeva da se učenje evaluiira analiziranjem različitih uloga pojedinaca u kontekstu njihovog učestvovanja u praksi neke zajednice. Evaluacija učenja provodi se posmatranjem napretka učenika u saradničkim aktivnostima, što podrazumeva primenu autentičnog procenjivanja putem vođenja beležaka, prikupljanja učničkih portfolija, korišćenja nestandardizovanih testova, esejskih pitanja i praktičnih zadataka (Milutinović, 2011a).

3.4. ALTERNATIVNE ŠKOLE I SOCIJALNI KONSTRUKTIVIZAM U ŠKOLSKOJ PRAKSI

Već je ukazano na to da se konstruktivizam najčešće određuje kao teorija saznavanja postmoderne s potencijalom transformisanja teorije u oblasti obrazovanja (Fleury, 1998; Richardson, 2003; Taylor, 1998). U literaturi se (Terwel, 1999) konstruktivizam u oblasti obrazovanja pak direktno povezuje s pragmatizmom Čarlsa Pirs (Charles Pierce), Vilijama Džejmsa (William James) i Džona Djuija. Vodeći predstavnik pragmatizma u oblasti obrazovanja bio je Djuj, čiji je rad anticipirao, ako ne i eksplicitno artikulisao, konstruktivističku epistemologiju i pedagogiju (Milutinović, 2008). On je smatrao da objektivna istina ne postoji, to jest da ne postoji svet koji je apsolutno nezavisan od subjektivne ideje. Djuijevo (1970) mišljenje jeste da je ono što je saznato neodvojivo od subjekta koji saznaje, od njegovog iskustva. Sve ideje, kategorije i teorije kojima se ljudska bića služe predstavljaju produkt prirodne i društvene sredine u kojoj žive i njihova svrha nalazi se u čovekovoj adaptaciji. Otuda sledi Djuijevo uverenje da saznanje ima izvor u iskustvu iz materijalnog sveta i da vredi onoliko koliko služi kao sredstvo za rešavanje praktičnih problema.

Polazeći od shvatanja da je srž obrazovanja kontinuirana rekonstrukcija iskustva, Džon Djuj je krajem 19. i početkom 20. veka u *Laboratorijskoj školi* na Univerzitetu u Čikagu u praksi primenjivao i preispitivao vlastite pedagoške koncepte, smatrajući da škola treba da bude usmerena na osposobljavanje mladih za potpuno učestvovanje u demokratskom životu. Reč je o tome da je Djuj povezivao obrazovanje i razvoj demokratije, verujući da su ta dva procesa međuzavisna, da vode i do individualnog razvoja i do društvenog napretka. *Laboratorijska škola* bila je dizajnirana kako bi se u njoj testirali efekti istraživačkog rada u oblasti primene metoda usmerenih na dete. Nastava koju karakteriše orijentisanost na životna iskustva učenika i na saradničke praktične i istraživačke aktivnosti u neposrednom kontaktu s realnošću zamenila je transmisiju verbalno posredovanih opštih znanja. Još jednu odliku ove škole predstavljao je holistički pristup školskom znanju, to jest međusobno povezivanje sadržaja različitih predmeta, kao i njihovo povezivanje s vanškolskim iskustvima deteta (Milutinović, 2014b).

Na evropskoj pedagoškoj i školskoj sceni danas deluju škole sličnog tipa, kao, na primer, one koje se temelje na idejama italijanske lekarke i prosvetne radnice Marije Montesori, belgijskog psihologa i pedagoga Ovida Dekrolija, francuskog pedagoga i obrazovnog reformatora Selestina Frenea, nemačkog pedagoga Petera Petersena i mnogih drugih (Milutinović, 2011b).

Filozofija koja se nalazi u osnovi rada tih škola seže do početka 20. veka kada se u Evropi i Sjedinjenim Američkim Državama javljaju pokreti *reformske pedagogije*, *novog* ili *progresivnog obrazovanja*, koji se kritički odnose prema teoriji i praksi „stare škole” nastojeći da uklone njene slabosti i nedostatke (Milutinović, 2014b). Unutar ovih pokreta istican je značaj koncepta obrazovanja usmerenog na dete, slobodnog razvoja individualnosti i jedinstvenosti svakog pojedinca, škole kao mesta života, demokratskog upravljanja školom i slično (Nagata, 2006). Danas se neki od modela reformskih pedagoških škola iz prve polovine 20. veka, zajedno s onima koji su kreirani od šezdesetih i sedamdesetih godina, nalaze pod zajedničkim imeniteljem *alternativne škole*.

Na kraju 20. veka konstruktivizam u oblasti obrazovanja naglasio je još jednom značaj aktivne uloge učenika u procesu sticanja znanja, dok je socijalna konstrukcija znanja postala vodeće načelo forme socijalnog konstruktivizma. U tom okviru, u nastavku monografije razmatra se alternativno obrazovanje posmatrano kroz prizmu delovanja alternativnih škola utemeljenih na socijalno-konstruktivističkim idejama i razumevanju socijalne prirode procesa učenja. Način na koji socijalni konstruktivizam daje podršku demokratiji sagledava se iz ugla funkcionisanja demokratskih i slobodnih škola kao jednog u nizu poznatih savremenih modela alternativnih škola. Poseban naglasak stavlja se na razmatranje obrazovne prakse koja se sprovodi u savremenim pojedinačnim alternativnim školama utemeljenim na idejama socijalnog konstruktivizma.

3.4.1. Alternativne škole - pojmovno određenje⁹

U razmatranju pojma „alternativna škola”, čini se da je veoma korisno postaviti ili sagledati ovaj koncept u istorijskoj perspektivi. U literaturi se ističe da je prirodni pristup obrazovanju, koji je u 18. veku postavio Žan-Žak Ruso, trasirao put razvoju savremene filozofije obrazovanja usmerene na dete ili diskursa razvoja čoveka (Armstrong, 2008; Curtis, 2012; Null, 2004). Već je rečeno da je Ruso u svom delu *Emil ili o vaspitanju* jasno artikulirao pedagoški

⁹ Pod naslovom *Obrazovanje usmereno na dete/učenika i alternativne škole* odeljak je objavljen u časopisu *Nastava i vaspitanje* (Milutinović, 2014b), i predstavlja rezultat rada na projektu „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi”, br. 179010, čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

pristup koji interese i dobrobit deteta stavlja u središte obrazovanja i aktivnosti učenja. Švajcarski pedagog Johan Hajnrih Pestaloci prihvatio je Rusoov romantičarski pogled na obrazovanje, te je početkom 19. veka u školi u Burgdorfu, a nekoliko godina kasnije i u Iverdonu, u praksi oprobao svoju filozofiju obrazovanja usmerenog na dete. Pod uticajem Pestalocija, Fridrih Frebel je tokom 19. veka dalje razvijao praksu obrazovanja usmerenu na dete, s naglaskom na samoaktivnosti, uključujući različite aktivnosti manuelne prirode.

Ove evropske ideje ostvarile su snažan uticaj na američku obrazovnu misao početkom 20. veka. U Sjedinjenim Američkim Državama su Frensis Parker, Džon Džui i drugi reformski orijentisani filozofi obrazovanja uticali na oblikovanje pokreta *progresivnog obrazovanja* zasnovanog na uverenju da bi obrazovanje trebalo da služi potrebama svakog pojedinačnog deteta. Parker je krajem 19. veka predvodio reforme školstva u bostonskom predgrađu Kvinsi u državi Masačusets, a potom i u školi *Cook County Normal School* u Čikagu. Smatrajući da dete treba da se nalazi u centru nastavnog procesa, on je tradicionalni nastavni obrazac zamenio radom na projektima od značaja za život učenika i kontekstualnim učenjem (Farnham-Diggory, 1990). Slično tome, Džui (Dewey, 1985) uobičajeno koristi dečja prethodna iskustva kao polaznu osnovu za uvođenje u sofisticiranije oblike znanja zastupljenih u različitim disciplinama. Njegova zamisao bila je da se deci obezbede obrazovna iskustva koja su socijalna, povezana s prethodnim iskustvima i ugrađena u životni kontekst (Džui, 1970). Povezujući ideje progresivnih pedagoga kao što su, na primer, Džon Džui i Marija Montesori s iskustvima iz primene Projekt metode Vilijama Kilpatrika (William Kilpatrick) i Vinetka plana Karltona Vošberna (Carleton Washburne), Helen Parkherst (Helen Parkhurst) je 1920. godine osnovala *Dalton školu* (*The Dalton School*). Ova je škola bila zasnovana na principima povezivanja sadržaja učenja s interesovanjima, potrebama i sposobnostima svakog učenika i kreiranja atmosfere za podržavanje, kako autonomije učenika, tako i duha saradnje i zajedništva (Milutinović, 2009).

Na evropskom pedagoškom tlu, tokom prve polovine 20. veka, koncepciju obrazovanja usmerenu na dete, među ostalima, razvijala je Marija Montesori. Ona je u Italiji 1907. godine osnovala prvi vrtić i školu pod nazivom *Dečja kuća* (*Casa dei Bambini*), koja je služila za sprovođenje i testiranje mnogih zamisli, strategija i materijala koji su činili sastavni deo metode Montesori. Verujući da je u obrazovanju potrebno uzeti u obzir celokupno biće deteta, austrijski filozof i pedagog Rudolf Štajner (Rudolf Steiner) primenjivao je u praksi vlastite pedagoške ideje u prvoj školi *Valdorf* (*Waldorf*) koju je 1919. godine osnovao u Nemačkoj. Kao protivstav

intelektualizmu tradicionalnog obrazovanja, Aleksandar Nil je u Engleskoj 1921. godine osnovao školu *Summerhill*, koju je utemeljio na romantičarskoj tradiciji (Milutinović, 2011b). Francuski pedagog Selestin Frene je 1935. godine, nakon oficijelnih kritika usmerenih prema njegovim inovativnim metodama poučavanja, napustio posao nastavnika javne škole kako bi pokrenuo vlastitu školu u Venceu (Sliwka, 2008). Koncept obrazovanja usmerenog na dete u Evropi razvijali su i Ovid Dekroli, Francisko Ferer, Peter Petersen, Adolf Ferijer i tako dalje. To su imena tek nekih od teoretičara i praktičara koji su ostvarili uticaj na oblikovanje alternativnih pedagoških koncepcija i škola relevantnih za savremenu obrazovnu scenu.

Tokom šezdesetih i sedamdesetih godina 20. veka alternativno obrazovanje preraslo je u široko rasprostranjen društveni pokret. Period od 1967. do 1972. godine označava se kao period krize javnog obrazovanja kada su studentske demonstracije, štrajkovi nastavnika i duboko propitivanje tradicionalnih pretpostavki uzdrmali obrazovne sisteme, što je, između ostalog, rezultiralo i uvođenjem prvih magnet-škola u američki javni školski sistem (Miller, 2007). U ovom razdoblju evolucija koncepcije obrazovanja usmerene na dete praćena je i nastankom pokreta *otvorenog obrazovanja*. Otvorena nastava, škola bez razreda, kooperativno učenje, višegeneracijsko grupisanje, socijalni kurikulum i doživljajna nastava predstavljaju primere infiltracije ranih progresivnih ideja u praksu obrazovanja tog perioda. Pod uticajem Abrahama Maslova (Abraham Maslow), Karla Rodžersa (Carl Rogers), Kurta Levina (Kurt Lewin) i drugih, razvijale su se mnoge slobodne škole. U literaturi se (Bertrand, 2003; Nagata, 2006) upravo početak sedamdesetih godina 20. veka označava kao „zlatan” period humanistički utemeljenih alternativnih škola.

Ovde se otvara pitanje tumačenja samog pojma „alternativna škola” koji se u literaturi definiše na različite načine (Nagata, 2006; Sliwka, 2008; Spevak, 2001). Pojedini autori (Ridl, 2003) ističu da alternativna može biti bilo kakva škola ili bilo koji pokret u odnosu na drugu školu ili pokret, zavisno od aspekta, pristupa ili kriterijuma koji se odabere kao određujući. Ovde je reč o korišćenju pojma „alternativna škola” sa šireg gledišta. Uže posmatrano, u pitanju su samo one škole koje su bile obeležavane pojmom „alternativne” od sedamdesetih godina 20. veka, u vreme nezadovoljstva javnosti sadržajem i organizacijom javnog školstva i osnivanja škola na osnovu predstava nekih društvenih grupa (Nagata, 2006; Ridl, 2003). S tog gledišta, prioritetni kriterijum određenja pojma „alternativna škola” jeste sama pedagoška specifičnost određene obrazovne institucije. Posmatrano u ovom kontekstu, alternativne su one škole koje

karakteriše obrazovanje usmereno na dete i njegovu individualnost, inovativan i fleksibilan kurikulum u kojem se polazi od učeničkih potreba i interesovanja, partnerski odnosi u nastavi, aktivno učešće učenika, roditelja i interesnih grupa u školskom životu i razvoju škole i tako dalje.

Dok značaj pokreta *slobodnih škola* zamire osamdesetih godina 20. veka, transformacija industrijske ekonomije u globalnu ekonomiju zasnovanu na znanju devedesetih godina podstiče raspravu o budućnosti standardnog modela školovanja (Sliwka, 2008). To je, između ostalog, rezultiralo širokim spektrom alternativnih oblika obrazovanja koji se danas ostvaruju, kako u privatnim školama, tako i u sektoru javnog obrazovanja. Velike, globalne mreže škola posebne pedagoške orijentacije (škole Montessori i Valdorf) koegzistiraju s novim pokretima u alternativnom obrazovanju, kao i s mnogim pojedinačnim alternativnim školama, pri čemu neke od njih eksplicitno zasnivaju svoj rad na konstruktivističkoj filozofiji obrazovanja.

3.4.2. Primeri uvođenja ideja socijalnog konstruktivizma u školsku praksu

Dok je ideja o socijalnoj konstrukciji znanja i značenja ugrađena u nastavnu praksu mnogih alternativnih škola, kao, na primer, onih koje rade prema modelu demokratskih i slobodnih škola, u literaturi se (Sliwka, 2008) navodi da švajcarska škola *Institut Beatenberg* i kanadski program *PROTIC* poslednjih decenija predstavljaju primere modela alternativnog obrazovanja eksplicitno zasnovanog na socijalno-konstruktivističkoj perspektivi.

Demokratske i slobodne škole predstavljaju jedan od mnogih modela alternativnih škola i značajan napor u pravcu praktikovanja direktne demokratije u školskom kontekstu (Milutinović, 2012c). Zasnovan na principima autonomije i demokratije, taj model školske organizacije danas uspešno funkcioniše širom sveta: od Izraela do Japana, i od Novog Zelanda i Tajlanda do Sjedinjenih Američkih Država. Iako u literaturi ne postoji precizna i jednoznačna definicija demokratskih i slobodnih škola, u središtu svake od njih nalazi se ideja o neposrednoj demokratiji. U tom okviru, u literaturi se ističe da ovaj model škole karakterišu demokratske forme: (1) upravljanja odeljenjem; (2) rukovođenja školom i (3) odnosa između osoblja škole i učenika (Barr, 2007). Upravljanje odeljenjem je demokratsko budući da se svaki učenik posmatra kao jednako vredna i jedinstvena jedinka i da se svi glasovi jednako uvažavaju. Demokratsku školsku upravu sačinjavaju svi članovi školske zajednice (direktor, školsko osoblje, učenici), koji ostvaruju jednaka prava na participiranje u donošenju odluka vezanih za zajednicu. Konačno,

odnosi između učenika i osoblja škole jesu demokratski; svi učenici tretiraju se jednako od strane osoblja čiji se autoritet ne postiže različitim sredstvima i postupcima prinude, već se oslanja na njihova znanja, sposobnosti i kompetencije.

Značajno je da najstarija demokratska i slobodna škola jeste škola *Summerhill*, koju je osnovao Aleksandar Nil 1921. godine u Engleskoj. Danas pak u svetu deluju mnoge demokratske i slobodne škole koje se oslanjaju na tradiciju i iskustva te škole. *Sudbury Valley School* je jedna u nizu takvih škola. Ona je zahvaljujući svojoj jedinstvenoj filozofiji i uspehu postala uzor i inspiracija za mnoge škole kao što su, na primer, *Leerhuis Brussel* (Belgija), *Naestved Fri Skole* (Danska), *Jerusalem Sudbury School* (Izrael), *Democratic School Makkukurosuke* (Japan), *Windsor House School* (Kanada), *De Kampanje* (Holandija), *The School of Self-Determination* (Rusija), *The Clearwater School* (Sjedinjene Američke Države), *Fairhaven School* (Sjedinjene Američke Države), *The Circle School* (Sjedinjene Američke Države), *Ojo de Agua - Ambiente Educativo* (Španija) i tako dalje.

Sudbury Valley School osnovali su Danijel Grinberg (Daniel Greenberg) i Hana Grinberg (Hanna Greenberg) 1968. godine u Masačusetsu (Sjedinjene Američke Države), i utemeljili je na pretpostavci da dete poseduje prirodnu motivaciju za učenje i težnju da se razvije u nezavisno ljudsko biće (Milutinović, 2012c). Glavno obeležje ove škole jeste obrazovanje kroz demokratske procese u okviru kojih se poštuje i uzima u obzir glas svakog učenika, što podiže nivo građanske participacije u odraslom dobu (Nagata, 2006). Pedagoška praksa ove samoupravne škole može da se danas označi i kao primer uvođenja ideja socijalnog konstruktivizma u školski kurikulum. Svrha obrazovanja ne vidi se u gomilanju informacija, već u razvijanju sposobnosti za što je moguće smislenije i bogatije oblikovanje života. Osnovna premisa ove škole je da su deca prirodno znatiželjna i da prirodno žele da delaju kako bi povećali svoje razumevanje sveta.

Pedagoški rad ove škole, koju pohađaju deca od predškolskog do srednjoškolskog uzrasta, zasnovan je na uverenju da se kvalitetno učenje odvija kada je inicirano od strane učenika. Otuda *Sudbury Valley School* predstavlja mesto gde učenik sam odlučuje kako će da provede dan. U školi ne postoji unapred određen kurikulum, niti se primenjuje metoda direktnog poučavanja. Celokupan obrazovni rad temelji se na uverenju da učenik treba da se bavi područjem vlastitog interesovanja, bez ograničenja. Učenik ima slobodu da odluči šta, kada, kako i s kim želi da uči. Ideja je ta da će dete putem samoinicirane aktivnosti usvajati bazična znanja, da će učiti kako da misli za sebe i da upravlja vlastitim životom, kako da postavlja prioritete, da raspoređuje resurse i

da uspešno sarađuje s drugima. Iako pohađanje nastave nije obavezno, učenici se često opredeljuju da posećuju časove matematike, stranih jezika, biologije, geografije i tako dalje. Literatura, izvori informacija i nastavnici uvek su dostupni, pri čemu se poštuje pravo svakog učenika na slobodan izbor aktivnosti. Uloga nastavnika vidi se u podsticanju učenika na razmišljanje i kritičko promišljanje, u omogućavanju ostvarivanja ličnog izbora i pružanju pomoći i informacija kada god učenik to zatraži.

Filozofija obrazovanja *Sudbury Valley School* počiva na konceptu lične odgovornosti. Od učenika se očekuje da otkrije ili da razvija vlastita interesovanja, da postavlja lične ciljeve i da donosi odluke o načinima njihovog ostvarivanja. Konsekventno tome, od učenika se očekuje i da procenjuje vlastiti progres. Posredi je to da se u školi ne primenjuju uobičajeni načini provere znanja kao što su testovi i kontrolni zadaci. Takođe, ne postoji ni napredovanje iz razreda u razred, niti pismeni ili usmeni izveštaji o postignutom uspehu. Ipak, kako bi stekao srednjoškolsku diplomu, učenik treba da napiše rad na temu kako ga je boravak u *Sudbury Valley School* osposobio za preuzimanje odgovornosti u odraslom dobu i za uključivanje u društvo u celini. Učenik mora da prezentuje i odbrani rad na sastanku Veća škole sastavljenog od odabranih članova osoblja, učenika i roditelja, koji donose odluku o tome da li su zadovoljeni uslovi za sticanje diplome (Gray & Chanoff, 1986).

Dok se u središtu ove škole, kao okruženja učenja, nalazi ideja o ličnoj odgovornosti, organizacija škole kao zajednice pretpostavlja koncept odgovornih pojedinaca koji deluju radi postizanja zajedničkih ciljeva za opštu dobrobit. Polazi se od uverenja da učenici nisu samo odgovorni za vlastito obrazovanje, nego da su odgovorni i za život i rad celokupne školske zajednice. Takav koncept pretpostavlja egalitarizam i praktikovanje razmene mišljenja poput otvorene diskusije. Naime, o svemu što se događa u školi (pravila ponašanja, korišćenje opreme, angažovanje nastavnika, finansijska pitanja, upravljanje školom, relacije s javnošću), odlučuje se glasanjem nakon debate na školskom sastanku koji se održava jednom nedeljno. Na ovom sastanku svaki učenik i svaki član osoblja ima jednako pravo glasa i može da slobodno izrazi svoje ideje. Značajno je to da se, za razliku od personalizovanih odnosa u školi, školski sastanci odvijaju na prilično formalan način. Dnevni red utvrđuje se unapred i poštuju se standardna pravila parlamentarne procedure (Gray & Chanoff, 1986). Primaran cilj jeste efektivno, pravično i demokratsko upravljanje školom. Prisustvo i aktivno učestvovanje na sastancima u potpunosti su na dobrovoljnoj osnovi. Pretpostavka je da će svaki član školske zajednice različito

praktikovati svoja prava u zavisnosti od uzrasta, interesovanja, personalnih karakteristika i mnogih drugih faktora (Milutinović, 2012c).

U okviru škole deluje i *Pravosudna komisija (Judicial Committee)*, sastavljena od grupe učenika i nastavnika zaduženih da rade na zaštiti prava svakog člana školske zajednice i na osiguranju sprovođenja zajednički dogovorenih pravila ponašanja. Komisija prima i istražuje žalbe, obezbeđuje medijaciju i objavljuje presude. Članovi Pravosudne komisije smenjuju se često kako bi svako došao u priliku da učestvuje u njenom radu. Važno je napomenuti da su u rad ove komisije uključeni i najmlađi učenici. Međutim, oni češće posmatraju postupke i perspektive onih koji imaju više iskustva nego što aktivno participiraju. Uopšte uzev, putem institucije školskih sastanaka i rada Pravosudne komisije obezbeđuje se demokratski način upravljanja koji je konzistentan sa sociopolitičkim idealima šireg društva. Reč je o tome da je u *Sudbury Valley School* organizovan zajednički život i rad na način da stariji članovi zajednice imaju mogućnost da primenjuju vlastito iskustvo i mudrost, a da su mlađi članovi zaštićeni od neovlašćenog uplitanja u rad i igru. Demokratski način upravljanja osigurava učenicima da se njihovi glasovi čuju i priznaju, te otvara prostor za samostalno odlučivanje putem testiranja različitih izbora i uviđanja vlastitih mogućnosti i ograničenja. Putem svakodnevnog praktikovanja demokratije i razvijanja osećanja odgovornosti prema sebi i drugima, učenici ove škole pripremaju se od najranijeg uzrasta za aktivno učešće u životu demokratske zajednice.

Konačno, u osnovi rada *Sudbury Valley School* nalazi se model obrazovanja usmerenog na učenika u kojem se, u različitim momentima i situacijama, svaki član zajednice istovremeno posmatra i kao učenik i kao nastavnik (Skogen, 2010). Pri tome se konverzacija i dijalog nalaze u osnovi obrazovnog procesa. Tako je organizacija života i rada u *Sudbury Valley School* u skladu s pretpostavkom socijalnog konstruktivizma da je ljudska interakcija ključ učenja, da se najveći deo učenja javlja kao rezultat socijalne participacije. Istraživanja sprovedena u ovoj školi (Gray & Feldman, 2004) potvrđuju doprinos socijalnih interakcija fizičkom, intelektualnom i socijalnom/moralnom razvoju. Višegeneracijsko grupisanje otvara mogućnost da stariji učenici pomažu mladima u dostizanju zone narednog razvoja, a da mlađi učenici podstiču starije na konverziju implicitnog znanja u eksplicitno, na kreativnost i liderstvo. Socijalni odnosi u kojima postoji uzajamno poverenje i poštovanje doprinose međusobnom razumevanju. U takvim oblicima interakcije učenici uviđaju da stavovi drugih ne moraju da budu identični s njihovim, te

tako uče da probleme posmatraju sa stanovišta drugih, što doprinosi zajedničkom unapređivanju razumevanja (Milutinović, 2012c).

Institut Beatenberg je privatna škola internatskog tipa u Bernu (Švajcarska), gde se školuju učenici od petog do desetog razreda na nivou obaveznog školovanja kako bi se pripremili za život i nastavak obrazovanja u nekoj strukovnoj školi ili gimnaziji (Milutinović, 2014b). Cilj obrazovanja u ovoj školi vidi se u povećanju interpersonalne kompetentnosti učenika, kao i njihove sposobnosti i spremnosti za učenje tokom čitavog života, uključujući razvoj veštine učenja i proživljavanje trenutaka radosti i uspeha u učenju (Ramseier & Von Gunten, 2012). Otuda je ova škola fokusirana na dizajniranje optimalne sredine za učenje unutar koje se poštuju individualne pretpostavke i istovremeno integrišu u socijalni okvir. U tom smislu, u školi se podstiče nezavisno učenje i uzimaju u obzir razvojne potrebe učenika i njihovi individualni ciljevi učenja. Ovaj se pristup neguje kako bi se osiguralo da zahtevi koji se postavljaju pred učenike budu primereni njihovim sposobnostima i individualno postavljenim ciljevima, što povratno utiče na izgrađivanje pozitivne slike o sebi, samopoštovanja i motivacije za učenje.

U cilju kreiranja optimalne sredine za učenje, napuštaju se elementi tradicionalne strukture škole kao što su, na primer, grupisanje učenika po uzrastu, nastavni čas u trajanju od 45 minuta, unapred određeni kurikulum, testiranje i brojčane ocene. Uobičajene dnevne aktivnosti odvijaju se kroz različite aranžmane učenja, koji ne samo da dozvoljavaju već i podstiču samoorganizovanje i praktikovanje slobode izbora. Oko polovinu vremena predviđenog za učenje učenici provode u aranžmanu *timova za učenje (learning teams)*, u kojem su angažovani na zadacima pažljivo oblikovanim u skladu s njihovim individualnim obrazovnim programima. Oni imaju mogućnosti da rade samostalno, u parovima ili u malim grupama. Potom sledi frontalna zajednička nastava koja se realizuje četiri dana u nedelji iz nemačkog jezika, matematike, engleskog i francuskog jezika. Ipak, u ovom *predmetnom aranžmanu (subject settings)* predviđa se i dosta vremena za samostalni i grupni rad. Učenici imaju i mogućnosti da prezentuju svoje radove ili da obavljaju zadatke na kojima će kasnije nastaviti da rade u timovima. Povezanost aranžmana je veoma značajna jer obezbeđuje priliku za kontinuirani i koncentrisani rad na određenoj temi (Ramseier & Von Gunten, 2012). U poslepodnevnim časovima učenici mogu da se bave različitim aktivnostima, uključujući sportske aktivnosti, muziku, ručni rad ili rad na temama iz prirodnih nauka ili istorije.

U skladu s celokupnom filozofijom škole, od učenika se traži da tokom vremena postane odgovorniji za sebe i svoje usmeravanje. Otuda je uloga nastavnika da vodi i savetuje učenika, kao i da po potrebi pruža smernice za rad. Pri upisu u školu svakom učeniku dodeljuje se jedan nastavnik koji je, u ulozi ličnog savetnika, zadužen za vođenje i praćenje napretka učenika. U ovoj su školi osmišljene i specifične procedure, to jest „alati” za planiranje, procenjivanje, refleksiju i dokumentovanje učenja. Učenje se za svakog učenika unapred projektuje za period od jedne godine i redovno procenjuje u susretima između učenika, roditelja, ličnog savetnika i predstavnika školske administracije. Veštine učenika i njihov razvoj procenjuju se na osnovu dokumentacije koju vodi nastavnik u saradnji s učenikom i putem periodičnog procenjivanja. Kao oruđa dokumentovanja napretka koriste se portfolija, agenda (osvrt na planiranje i refleksije o učenju) i izveštaj koji uključuje prikaz stečenih veština, dokumentaciju o radu, procenu od strane ličnog savetnika i samoprocenu učenika. Učenici na početku školske radne nedelje upisuju ciljeve učenja u *nedeljni plan (layout)* i formulišu konkretne aktivnosti koje treba da realizuju (Sliwka, 2008). Planiranje rada na ključnoj temi nedelje je od posebnog značaja jer treba da rezultira specifičnim, merljivim, dostižnim i relevantnim ciljevima učenja. Konačno, procenjivanje postignuća ostvaruje se na osnovu individualno postavljenih ciljeva učenja, a u odnosu na matricu veština ili kompetencija koja uključuje listu veština u određenom predmetu ili području predstavljenih na jednoj osi i nivoe razvijenosti tih veština na drugoj. Ta matrica obezbeđuje sagledavanje dostignutog nivoa ovladanosti određenom veštinom, ukazujući istovremeno na stepen ovladanosti koji se nastoji postići u sledećem koraku.

Kako bi se osiguralo da sredina za učenje bude dizajnirana u skladu s individualnim ciljevima učenja, interesovanjima i prethodnim znanjima učenika, početnu tačku u razvijanju kurikuluma predstavlja ugovor, koji zajednički dogovaraju učenik, roditelj i osoblje pri upisu učenika u školu. Na osnovu ovog ugovora kreira se obrazovni program po meri svakog učenika koji se nastavlja kontinuirano razvijati tokom boravka učenika u školi. Rad u različitim grupama i konstelacijama (na primer, višegeneracijsko grupisanje, grupisanje prema postignućima) obezbeđuje podržavajući socijalni kontekst (Ramseier & Von Gunten, 2012). Timovi za učenje obezbeđuju individualizovan rad i razvoj veština samousmerenog učenja. Intervjui koji se odvijaju između učenika i ličnog savetnika jednom nedeljno osiguravaju pružanje kontinuirane podrške, praćenje razvoja i procenu procesa učenja. Nedeljne prezentacije radova i portfolija podržavaju ove procese. U tom okviru, može se konstatovati da je institucionalna i pedagoška

struktura ove škole orijentisana ka podržavanju opšteškolske filozofije optimalnih izazova, efektivne komunikacije i društvenog razvoja kroz procese socijalnog učenja (Milutinović, 2014b).

PROTIC predstavlja alternativnu pedagogiju ugrađenu u školsku praksu državne niže srednje škole *Les Compagnons-de-Cartier* u Kvebeku (Kanada), fokusiranu na nove pedagoške pristupe koji integrišu informaciono-komunikacionu tehnologiju u nastavu i učenje (Milutinović, 2014b). Nastava koja se odvija po programu *PROTIC* usmerena je na razvoj socijalnih, emocionalnih, saznavnih i metakognitivnih kompetencija kroz kolaborativna istraživanja i interdisciplinarnе projekte (Council of Ministers of Education, 2005). Socijalno-konstruktivistička perspektiva učenja, koja se nalazi u osnovi ove alternativne pedagogije, uslovlja je rekonstrukciju celokupne sredine za učenje kako bi se svi materijalni i ljudski resursi optimalno koristili u formiranju mreže zajednica učenja. Svaki učenik ima obezbeđen radni prostor smešten unutar radnog tima od četiri učenika, i to u okviru odeljenja s tridesetak učenika. Na svakoj klupi nalazi se prenosni računar, a učenici se slobodno šetaju i razgovaraju o projektima na kojima rade. Nastavnik se takođe kreće po učionici, razgovara s pojedinačnim učenicima ili grupom učenika, proverava šta su napravili, postavlja pitanja i pruža povratne informacije. Prednosti okruženja učenja potpomognutog informaciono-komunikacionim tehnologijama vide se u osiguravanju komunikacije i razmeni iskustava uprkos odvojenosti u vremenu i prostoru, to jest vide se u širenju mreže zajednica učenja.

Proces nastave/učenja odvija se kroz kolaborativna istraživanja u okviru projektnog pristupa koji povezuje različite predmete i discipline. Unutar malih heterogenih grupa, učenici rade zajedno na interdisciplinarnim projektima, rešavaju probleme kroz aktivno istraživanje i eksperimentisanje, organizuju timski rad, diskutuju, objedinjuju prikupljene podatke i predstavljaju rezultate rada (Sliwka, 2008). Cilj jeste da se učenici učine odgovornim za vlastito učenje, pri čemu se od njih očekuje da postavljaju ciljeve učenja, da organizuju vlastito učenje, da uče samostalno i u grupama, kao i da se služe informacionom tehnologijom u istraživanju i komunikaciji. Socijalne interakcije uspostavljaju se i van učionice. Učenici nose svoje prenosne računare kući i njima se služe kako bi stupili u kontakte s drugima. Elektronska komunikacija zahteva preciznost u izlaganju stavova i izvođenju zaključaka. Kada učenik nije dovoljno precizan, nastavnik ili ostali članovi grupe traže detaljnija objašnjenja za neke stavke ili razjašnjenje nekih nejasnoća preko internet foruma. Iz ove perspektive, nastavnici preuzimaju

višestruke uloge i funkcije. Unutar zajednice učenja, nastavnici postaju pomagači procesa učenja, ali i medijatori usredsređeni ne samo na povezivanje učenika sa sadržajem učenja već i na međusobno povezivanje učenika kroz saradnju i timski rad.

U okviru ove alternativne pedagogije, procenjivanje se posmatra kao ključna poluga uspeha za sve. Otuda se ono uklapa u svakodnevne procese nastave i učenja, to jest primenjuje se formativno procenjivanje. Svakih devet dana učenici pokazuju šta su naučili podnoseći izveštaj nastavniku, koji svoj odgovor unosi u portfolio. Izveštaj i povratne informacije služe učenicima kako bi stekli uvid u vlastiti proces učenja i planirali dalji rad. Elektronska portfolija koja vode učenici sadrže lične ciljeve učenja i omogućavaju identifikaciju jakih strana učenika, kao i područja u kojima je neophodno dodatno zalaganje (Council of Ministers of Education, 2005). Procene vršnjaka i samoprocenjivanje procesa učenja na kognitivnom, socijalnom i emocionalnom nivou potpomažu razvoj metakognitivnih strategija. Od četiri pisana izveštaja koja učenici dobijaju tokom godine, samo jedan sadrži elemente sumativne evaluacije, pokazujući da li su učenici uspešno završili godinu. Procena nivoa razvijenosti kros-kurikularnih kompetencija kao što su, na primer, organizacione, digitalne, socijalne i građanske kompetencije, uključena je takođe u taj izveštaj (Milutinović, 2014b).

3.5. IZGLEDI SOCIJALNOG KONSTRUKTIVIZMA U OBRAZOVANJU

Na osnovu predstavljenih teorijskih usmerenja koja se bave značajnim aspektima socijalne prirode znanja ili učenja, moglo bi da se zaključi da se unutar socijalno-konstruktivističke literature susreću raznovrsne škole mišljenja, pri čemu se u oblasti obrazovanja autori najčešće pozivaju na vigotskijansku tradiciju, koja u školskom kontekstu pokazuje mnoge pedagoške vrednosti, posebno u odnosu na transmisioni model obrazovanja. Slika učionice u kojoj se odvija aktivna diskusija i ko-konstruišu razumevanja unutar kolaborativne zajednice učenja danas jeste mnogo prihvatljivija nego slika nastavnika koji istovremeno „prenosi” znanja na sve učenike (Milutinović, 2011a). Reč je o tome da se od šezdesetih godina 20. veka intenzivno povećava baza znanja iz oblasti teorija učenja, uključujući širok korpus radova o alternativnim koncepcijama učenika i metakogniciji.

U novije su vreme, zahvaljujući promeni teorijsko-metodoloških paradigmi, stečeni i značajni uvidi o socijalnim i kulturnim uticajima na proces konstruisanja znanja. Predloženi su

novi načini utemeljenja nastavnog procesa, kao, na primer, oni zasnovani na procesu ko-konstrukcije znanja, na socijalnoj interakciji iz koje proističu konceptualne promene, na kooperativnim aktivnostima u zoni narednog razvoja i na pružanju podrške zajednici učenika (Windschitl, 2002). Kada je reč o izmenjenom tehnološkom, ekonomskom i društvenom kontekstu obrazovanja, nove tehnologije su moćni „alati” za podršku učenja kojima se olakšava samostalno otkrivanje, učenje na daljinu, komunikacija i saradnja s drugima. Konačno, fenomen globalizacije postavlja pred škole zahtev za obrazovanjem pojedinaca koji će biti osposobljeni da kreativno misle, da se fleksibilno prilagođavaju novim radnim zahtevima, da identifikuju i rešavaju probleme, kao i da efektivno komuniciraju s drugima u tehnološkom kontekstu, što su sve pretpostavljeni ishodi učenja u socijalno-konstruktivističkoj sredini za učenje (Milutinović, 2014b).

Neki autori (Aireasian & Walsh, 1997) podvlače da konstruktivizam na različite načine i s različitim mogućim posledicama simbolizuje emancipaciju. Reč je, između ostalog, o tome da socijalno-konstruktivističko uverenje kako znanje zavisi od istorijskog i kulturnog konteksta pretpostavlja istovremeno postojanje mnoštva realnosti, te time otvara novi prostor za pluralizam i demokratiju. Iz perspektive obrazovanja za demokratiju, od ključnog je značaja pretpostavka socijalnog konstruktivizma prema kojoj su svi načini razumevanja sveta istorijsko i kulturno relativni. Iz takvog stava proizlazi shvatanje da ne postoji apsolutna istina, te da ne postoje razlozi da se veruje da su određeni načini razumevanja bolji od drugih načina shvatanja sveta. Socijalni konstruktivizam tako validira mogućnost istovremenog postojanja različitih realnosti i ostavlja raznovrsne mogućnosti za ljudsko delanje. Posmatrano u kontekstu obrazovanja i škole, upravo zato što ne postoji neko krajnje sredstvo za vrednovanje tradicija, važno je savladavanje umetnosti uzajamnog i međusobnog istraživanja (Gergen & Gergen, 2006). U tom okviru, ova teorijska pozicija zahteva unošenje resursa koji će omogućiti učenicima da se angažuju u novim dijalozima. Pretpostavlja se sredina za učenje u kojoj se odvija aktivna diskusija i ko-konstruišu razumevanja unutar kolaborativne zajednice. Akcenat na zajedništvu i kolaboraciji daje ovoj perspektivi socijalnu dimenziju koja se često proširuje na brigu o socijalnoj pravdi i participativnoj demokratiji (Milutinović, 2012c). Jedan od primera predstavlja demokratska praksa koja se još od prvih decenija 20. veka primenjuje u demokratskim i slobodnim školama.

Naime, teorijska analiza pokazuje da su rane progresivne ideje s osloncem na ideologiju reformske pedagogije velikim delom zastupale demokratske vrednosti i filozofiju nastave koju

danas promoviše socijalno-konstruktivistička pedagogija. Modeli reformskih pedagoških škola s početka 20. veka predlagali su nova rešenja kao odgovor na pedagoške izazove koji su na mnogo načina nalik na današnje (na primer, prilagođavanje kurikuluma učeničkim individualnim potrebama i interesovanjima, podsticanje aktivnog učenja, negovanje dijaloga i kooperativnih situacija za učenje, stavljanje učenika u poziciju da bude odgovoran za vlastito učenje). Mnogi izazovi koji se danas postavljaju pred konstruktivističku nastavu, dakle, nisu novi. Ipak, proširivanje i produbljivanje psiholoških saznanja, zajedno s jedinstvenim tehnološkim, ekonomskim i društvenim uslovima, kreiraju nov kontekst za obrazovanje, što zahteva ispitivanje mogućnosti daljeg ugrađivanja inovativnih modela obrazovanja u školsku praksu (Milutinović, 2014b).

Kao primer sprovođenja ideja socijalnog konstruktivizma, mogla bi se navesti dijaloška praksa koja se neguje u *Sudbury Valley School*, američkoj školi osnovanoj 1968. godine. Centralne aspekte rada ove škole kao demokratske institucije predstavljaju mogućnosti slobodnog izbora i ravnopravnog glasanja. Učenici imaju pravo slobodnog izbora i odlučivanja u procesu sticanja znanja i veština potrebnih za vlastiti razvoj. Nastavnici, takođe, imaju slobodu u izboru mnogih sadržaja (mogućnost nastavničkog oblikovanja programa), kao i u izboru metoda i oblika rada. Pri tome, socijalna interakcija posmatra se kao ključ učenja. Otuda se praktikuje višegeneracijsko grupisanje, u kojem stariji učenici mogu da doprinesu napredovanju mlađih, uz istovremeno unapređivanje vlastitih znanja i veština. Egalitarne relacije neguju se i u segmentu neposrednog praktikovanja demokratije. U srži prakse ove škole nalazi se ideja participativnog upravljanja prema principu jednakog prava glasa. Svi učenici i svi članovi osoblja škole prisustvuju školskim sastancima na kojima se raspravlja o dnevnoj praksi i pregovara oko politike škole. Sve to predstavlja načine da se učenici uče da preuzimaju odgovornost za svoje postupke i da aktivno učestvuju u životu zajednice. Prema rečima Golemana (2001: 268), u pitanju su putevi izgrađivanja osnovnih emocionalnih i društvenih veština koje su preduslov suštinske predanosti građanskim i moralnim vrednostima. Uopšte uzev, u okviru škole *Sudbury Valley* kurikulum se prilagođava potrebama učenika i njihovom emotivnom, kognitivnom i socijalnom razvoju (Milutinović, 2012c). Koristeći terminologiju Armstronga (2008), moglo bi se reći da se u ovoj školi ostvaruje alternativni pedagoški diskurs, *diskurs razvoja čoveka* koji ima znatno širu perspektivu u odnosu na diskurs akademskog postignuća. Longitudinalne studije pokazuju da ova škola postiže izvrsne efekte kao obrazovna institucija (Gray & Feldman, 2004). Njeni bivši

učenici postižu prepoznatljive uspehe u nastavku školovanja i profesionalnoj karijeri, a većina njih te uspehe pripisuje stavu koji su razvili prema učenju.

Kada je reč o modelima alternativnog obrazovanja eksplicitno zasnovanim na idejama socijalnog konstruktivizma, značajno je osvrnuti se na istraživačke nalaze o efikasnosti njihovog pedagoškog rada (Milutinović, 2014b). Tako, na primer, istraživanja efekata rada škole *Institut Beatenberg* pokazuju da intervjuisani učenici i nastavnici dele zajednički stav da se unutar ove institucije u velikoj meri neguje individualizovano, nezavisno, saradničko i samousmereno učenje (Ramseier & Von Gunten, 2012). Ispitivanja, takođe, pokazuju da pedagoški rad u ovoj školi doprinosi razvijanju osećanja samoeфикаsnosti, pri čemu veliki broj ispitanika pozitivno procenjuje ulogu nastavnika kao savetnika. Uz to, bivši učenici pozitivno procenjuju uticaj distinktivnih karakteristika ove škole na razvoj karijere i vlastiti profesionalni razvoj. Efikasnost pedagoškog rada škole *Institut Beatenberg* povezuje se i sa činjenicom da je nekoliko škola u Nemačkoj i Švajcarskoj usvojilo elemente ove sredine za učenje. Kada je reč o kanadskom programu *PROTIC*, koji takođe ugrađuje ideje socijalnog konstruktivizma u svoj kurikulum, školske 2001/02. godine izašla je prva generacija završenih diplomaca, što je omogućilo poređenje postignuća učenika po oblastima (prirodne nauke, matematika, istorija, francuski i engleski jezik), na nivou cele pokrajine. Merenja postignuća standardizovanim testovima pokazuju da učenici iz programa *PROTIC* uobičajeno postižu rezultate iznad proseka u poređenju s ostalim učenicima na istom nivou školovanja (Council of Ministers of Education, 2005). Druga istraživanja (Legault & Laferrière, 2002) pokazuju da interakcija učenika s ovom društvenom i pedagoškom sredinom podstiče spremnost na saradnju i participaciju u zajedničkim projektima.

Pored toga što se u pedagošku praksu predstavljenih alternativnih škola ugrađuju ideje socijalnog konstruktivizma, važno je napomenuti da se danas mnoštvo efektivne obrazovne prakse u javnim školama (na primer, problemska i projektna nastava, kooperativno učenje, autentično procenjivanje) nalazi pod direktnim uticajem ove obrazovne perspektive (Milutinović, 2011a). Savremena interesovanja za primenu grupnog rada i rada na projektima proizlaze iz sagledavanja značaja socijalnih aktivnosti i distribuiranja ideja za podsticanje motivacije i poboljšanje učenčkih postignuća. U Sjedinjenim Američkim Državama verovatno najuverljiviji primer ugrađivanja socijalno-konstruktivističkih ideja u nastavu predstavlja istraživački projekat *Zajednica učenika* (*Community of Learners*), koji vode En Braun (Ann L. Brown) i Džozef Kempion (Joseph C. Campione). Socijalni konstruktivizam integriše se u nastavu i u okviru

poznatog projekta *Kompjuterom potpomognuto intencionalno okruženje učenja* (*Computer Supported Intentional Learning Environment – CSILE*), te projekta *Vođeno otkrivanje u zajednici učenika* (*Guided Discovery in a Community of Learners*) usredsređenog na ekspliciranje i revidiranje učeničkih ideja u diskursu. Rezultati nastojanja da se učionice i škole preoblikuju u zajednice učenja čine se obećavajućim jer se pokazalo da saradničke aktivnosti učenika u nastavi doprinose sticanju novih znanja, razvijanju veština kritičkog mišljenja, veština čitanja i pisanja, te sposobnosti argumentovanja (Palincsar, 1998; Terwel, 1999). Nalazi nekih istraživanja (Kolić-Vehovec & Muranović, 2004; Palincsar, 1998), takođe, višestruko potvrđuju pozitivan efekat *recipročnog poučavanja* na veštine razumevanja pročitnog.

Mnoga se pitanja, međutim, otvaraju kada se socijalni konstruktivizam koristi kao okvir za dizajniranje kurikuluma, budući da postoji zahtev da se vodi računa o različitim načinima na koji različiti učenici konstruišu znanje. U tom okviru, u istraženju literaturi se jednako konstatuju i mnogi izazovi i problemi koji mogu nastati u nastavnom procesu utemeljenom u socijalno-konstruktivistički teorijski okvir. Tako, neki autori (Airasian & Walsh, 1997; Brophy, 2006; Windschitl, 1999) zapažaju da socijalni konstruktivizam nije jednostavno efektivno ugrađivati u nastavu jer zahteva od nastavnika novo promišljanje profesionalnog samorazumevanja, kao i temeljno poznavanje predmetnog sadržaja i posedovanje pedagoških znanja i kompetencija koje će mu omogućiti da adekvatno reaguje na samo delimično predvidljiv razvoj odeljenjskog diskursa. Takođe, ovaj pristup traži od učenika aktivnije učestvovanje i razvijenu sposobnost preuzimanja rizika za zajedničko učenje. Uz to, zahteva se mnogo vremena kako bi se učenici doveli do nivoa na kojem mogu da kolaborativno funkcionišu kao zajednica učenja. Posebne teškoće odnose se na traganje za pravim balansom između priznavanja angažovanja usmerenog ka konstruisanju znanja svakog pojedinog učenika i vođenja grupe ka konstruisanju znanja tačnog sa stanovišta naučne discipline (Mirkov, 2011).

Na osnovu svega pomenutog, moglo bi se zaključiti da najrealniju perspektivu u našoj obrazovnoj realnosti otvaraju ukazivanja na mogućnosti objedinjavanja prednosti tradicionalne nastave sa savremenom paradigmom konstruisanja znanja (Šefer, 2004; UNESCO, 2004). Međutim, kada je reč o pitanju praktične izvodljivosti ideja socijalnog konstruktivizma, čini se da naša školska praksa u dovoljnoj meri ne sagledava potencijalne prednosti ove filozofije obrazovanja. Određeni primeri socijalno-konstruktivističkog pristupa mogu se pak pronaći u predškolskoj teoriji i praksi. Naime, predškolski programi koji polaze od deteta (*Model A*), u

centar stavljaju dete i njegovu urođenu sposobnost da uči u interakciji s okruženjem konstruišući svoja znanja samostalno i kroz saradnju s drugima (Klemenović, 2009). Iako je ova koncepcija veoma zahtevna, naponi u pravcu njene realizacije jesu opravdani, posebno ako se ima u vidu da osposobljavanje deteta za ulogu aktivnog i odgovornog člana zajednice učenja predstavlja dugotrajan proces koji započinje u ranom detinjstvu. Socijalni konstruktivizam kao teorijski okvir naše osnovnoškolske prakse može se uočiti u inovativnom programu *Korak po korak* koji je zasnovan na filozofiji i metodologiji međunarodnog istoimenog udruženja (*International Step by Step Association*). U ovom slučaju, reč je o programu koji je akreditovan od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja i koji se sprovodi za učenike od I do IV razreda u više od deset osnovnih škola u Srbiji (Milutinović, 2011a).

Mada ostaje činjenica da ugrađivanje socijalnog konstruktivizma u školsku praksu suočava nastavnike s mnogim konceptualnim, pedagoškim, kulturnim i političkim dilemama (Windschitl, 2002), može se konstatovati da se ideje ove filozofije obrazovanja mogu manje ili više uvoditi u nastavu u postojećim uslovima, u radu s učenicima na različitim uzrastima. Međutim, kako bi socijalni konstruktivizam bio šire prihvaćen i kako bi njegove dobre strane zaživele u nastavnoj praksi, potrebno je, pre svega, aktivno i iskreno angažovanje nastavnika kao središnjih činilaca upravljanja tokovima obrazovanja. Jasno je da se pitanje spremnosti i otvorenosti nastavnika za promene direktno povezuje s pitanjem njihovog profesionalnog obrazovanja i usavršavanja. Ovaj izazov istovremeno otvara i mnogo šire pitanje koliko je naše društvo spremno da prihvati socijalni konstruktivizam u oblasti obrazovanja, to jest koliko se u našem društvu očekuje od dece, mladih i odraslih da u školskom kontekstu zajednički donose odluke o aktivnostima u procesu učenja. Naime, kako bi bio uspešno integrisan u nastavnu praksu, socijalni konstruktivizam mora biti podržan širokim i snažnim socijalnim konsenzusom (Milutinović, 2011a).

Iako socijalni konstruktivizam ne predstavlja čvrstu garanciju doživotnom učenju pojedinaca i celokupnih zajednica, čini se da uspostavljanje „kulture uzajamnog učenja” (Bruner, 2000) predstavlja dobru osnovu za debatu o mogućnostima osiguravanja kvalitetnog obrazovanja i učenja za sve. Osim toga, rastuće tendencije da se za rešavanje socijalnih i ekonomskih problema koriste pedagoške institucije i sredstva (Vujisić-Živković, 2009) daju dovoljno razloga za istraživanje bazičnih verovanja, tvrdnji i ishoda socijalnog konstruktivizma. Konačno, važno je i to da je sagledavanje socijalnog konstruktivizma - kao filozofije obrazovanja na kojoj se

kultura učionice može sistemski izgrađivati pre nego kao skupa izolovanih nastavnih aktivnosti koje se jednostavno mogu „nakalemiti” na postojeći način rada (Windschitl, 1999) - veoma značajno za promišljeno integrisanje ove obrazovne perspektive u nastavni proces i za unapređivanje teorije i prakse obrazovanja.

4. KRITIČKI KONSTRUKTIVIZAM U OBRAZOVANJU I NASTAVI

U poslednjih nekoliko decenija pedagoška teorija i praksa suočavaju se direktno s izazovima koje postavlja demokratska transformacija društva, kao i dalje održavanje i unapređivanje demokratije. U tom okviru, pojedini teoretičari koji pripadaju, pre svega, kritičkim usmerenjima (Freire, 2002; Giroux, 1988; Kincheloe & Steinberg, 1998; Rodriguez, 1998) iskazuju težnju ka kreiranju egalitarnijeg društva, to jest društva u kojem će se više vrednovati jednakost mogućnosti, uporedo s razvojem kulture prava i preuzimanja personalne i socijalne odgovornosti. S pedagoškog aspekta značajno je to da pravednije društvo i osiguravanje njegove budućnosti zahteva odgovorne, aktivne i kritički orijentisane građane. Građani mogu usvojiti znanja, veštine, vrednosti i dispozicije aktivnog građanstva iz mnogo izvora, ali je očigledno da škola kao središnja društvena institucija može i treba da ima glavnu ulogu u tim procesima. Otuda se kao važan cilj obrazovnih i nastavnih aktivnosti postavlja osnaživanje mladih kako bi mogli da aktivno deluju kao informisani, odgovorni i autonomni članovi demokratskog društvenog uređenja.

Ubrzani razvoj u dinamičnim društvima znanja i globalizacijski procesi postavljaju pred obrazovanje, takođe, nove izazove. Kako bi se čovek uspešno prilagođavao brzim tehnološkim i društvenim promenama, neophodno je da stekne kompetencije povezane s ličnim ostvarenjem i razvojem, s aktivnim građanstvom, socijalnom inkluzijom i mogućnošću zapošljavanja na tržištu rada. Prioritetni zadatak obrazovne politike u Evropi stoga predstavlja poboljšanje kvaliteta obrazovanja za društvo znanja, to jest obrazovanje i učenje koje uključuje razvoj sposobnosti mišljenja i razumevanja prirodnih i društvenih procesa, te primenu stečenih znanja radi ostvarivanja individualnih i društvenih ciljeva. Produktivan i ispunjen život u društvu znanja zahteva određena znanja, veštine i sposobnosti kao što su, na primer, sposobnosti učenja, sposobnosti kritičkog i kreativnog mišljenja, sposobnosti autonomnog delovanja i uspešne komunikacije i saradnje u multikulturalnom društvu. Sve to otvara pitanje kakvo je obrazovanje potrebno pojedincu kako bi stekao znanja, veštine i sposobnosti koje su neophodne radi brzog prilagođavanja novim situacijama i izazovima (Milutinović, 2012d).

U ovom kontekstu, važno je da su, uprkos pomeranju usmerenosti obrazovnih reformi s poučavanja na učenje i uočavanju značaja razvoja kritičkog i kreativnog mišljenja, mnoge škole u

21. veku zadržale tradicionalne obrasce školske kulture. Neki autori (Brooks & Brooks, 1999), kao što je već rečeno, identifikuju niz problema s kojima se danas suočavaju obrazovne institucije: dominantan smer komunikacije kreće se od nastavnika ka učeniku; u nastavi se ne obezbeđuju mogućnosti da se prezentovane informacije sagledavaju iz drugačije perspektive; dizajn učionice otežava saradnju među učenicima; nastavne aktivnosti u većoj meri razvijaju sposobnosti mišljenja na nižim kognitivnim nivoima nego što promovišu razvoj sposobnosti mišljenja na višim kognitivnim nivoima; mišljenje učenika ne uvažava se dovoljno; školovanje je utemeljeno na premisi da stvarnost ne zavisi od subjektivnih utisaka, već da postoji kao skup empirijski saznatljivih ili objektivnih istina. Sve to odslikava statičan, apstraktan i dekontekstualizovan proces učenja i sticanja znanja, te upućuje na nedemokratsku klimu u odeljenju povezanu s formalnim, hijerarhijskim, autoritarnim i kompetitivnim odnosima. U takvoj sredini za učenje učenici u odnosu na druge interesne grupe u obrazovnom kontekstu (nastavni kadar, roditelji, direktori škola, organizacije iz lokalne zajednice, udruženja prosvetnih radnika, državna uprava) zauzimaju poziciju najmanje društvene moći. Budući da transparentna i ravnomerna raspodela moći predstavlja preduslov procesa demokratizacije u kontekstu obrazovanja, pojedini autori (Stojnov, 2004) ukazuju na to da je umesto proglašavanja nekog pojedinačnog viđenja za opšte dobro potrebno kritički i iz više uglova sagledati čiji se interesi tim viđenjem favorizuju a čiji marginalizuju.

Navedene konstatacije predstavljaju samo neke od razloga povećane potrebe za preispitivanjem pedagoške teorije i prakse. Uzimajući u obzir potencijalne pedagoške vrednosti teorijskih usmerenja koja se mogu označiti kao socijalno-konstruktivistička (Milutinović, 2011a, 2012b), kao i podatak da se u pedagoškom diskursu u poslednje vreme sve više ističe potreba za proučavanjem odnosa moći i znanja, njihovog sprovođenja kroz školski kurikulum i njihovog uticaja na društvene procese (Stojnov, 2004), u ovom se poglavlju sagledava obrazovni potencijal *kritičkog konstruktivizma*, posebno kada je reč o obrazovanju za aktivno građanstvo i demokratiju. U tom okviru, u nastavku monografije razmatraju se bazične pretpostavke kritičkog konstruktivizma, te se ispituju njihove implikacije na obrazovanje i nastavu. Uz to, predstavljaju se istraživački nalazi o efektima uvođenja ideja kritičkog konstruktivizma u nastavni proces. Poseban naglasak stavlja se na ispitivanje implikacija ove teorijske perspektive na razumevanje uloge nastavnika, kao i na programe njihovog profesionalnog obrazovanja i usavršavanja.

4.1. KRITIČKI KONSTRUKTIVIZAM - DRUŠTVENA KONSTRUKCIJA ZNANJA I OBRAZOVANJE KAO POLITIČKI ČIN

Već je rečeno da konstruktivizam predstavlja heterogen skup teorijskih pristupa u različitim naučnim oblastima, te da se stoga u literaturi susreću i njegove različite forme (Geelan, 1997; Irzik, 2001; Moshman, 1996). Za većinu formi konstruktivizma zajednička je tvrdnja da svaki pojedinac konstruiše vlastitu realnost u skladu sa subjektivnim referentnim pozicijama. U tom kontekstu, u literaturi se (Babić, 2007) konstatuje da zajedničke niti varijacijama u konstruktivističkoj epistemologiji jesu: (1) usmerenost ka subjektu; (2) utemeljenost na iskustvu i (3) relativizam. Reč je o uverenju da individualno doživljena stvarnost ne predstavlja direktnu kopiju spoljašnje stvarnosti koja postoji nezavisno od procesa opažanja ili mišljenja, pri čemu se u nekim slučajevima poriče i sama mogućnost postojanja nezavisne stvarnosti. Konstruktivizam tako ukazuje na to da pojedinci konstruišu svet na različite načine, a da su njihove konstrukcije stvarnosti uslovljene neurološkim i biološkim osnovama, ličnim iskustvom, socijalnim, kulturnim i istorijskim kontekstom, te jezikom kao oblikom društvenog delanja (Milutinović, 2012b). *Socijalni konstruktivizam*, kao jedna od dominantnih formi konstruktivističke misli u oblasti obrazovanja, predstavlja teorijsku perspektivu koja se fokusira upravo na ulogu društvenih procesa u kreiranju znanja.

Socijalni konstruktivizam polazi od stava prema kojem individua ne može da sazna ontološku stvarnost na pouzdan način i iskazuje skepticizam u pogledu mogućnosti da opažanje spoljašnje stvarnosti daje jednostavnu i tačnu sliku tog realiteta (Doolittle & Hicks, 2003). Filozofsko uverenje da ljudska bića konstruišu vlastito razumevanje realnosti otvara mogućnost istovremenog postojanja mnoštva različitih konstrukcija sveta, to jest mogućnost postojanja višestrukih realnosti koje su, u slučaju socijalnog konstruktivizma, društveno konstruisane. Za socijalno orijentisane konstruktiviste, sintagma Pitera Bergera i Tomasa Lukmana (Berger & Luckmann, 1992) o društveno konstruisanoj stvarnosti iz 1966. godine jeste osnova teorijskog razumevanja sveta i ljudi. Pitanje koje se nalazi u centru rasprave tih autora tiče se načina i postupaka pomoću kojih se konstruiše socijalni svet. Shvatanja Bergera i Lukmana istovremeno pokazuju kako subjektivna značenja mogu postati „objektivna realnost”, to jest kako se svet može socijalno konstruisati društvenom praksom ljudi, a da oni tokom procesa socijalizacije prirodu tog sveta uče kao objektivnu stvarnost, kao oduvek prisutnu i neupitnu. Važno je i to da socijalni

konstruktivizam, tretiranjem znanja kao društvenog produkta i insistiranjem na tome da je konstrukcija znanja više zajedničko nego individualno iskustvo, centralnu ulogu daje jeziku, kulturi i kontekstu (Doolittle & Hicks, 2003). U središtu socijalnog konstruktivizma nalaze se socijalne interakcije koje se shvataju kao postupci putem kojih se zajedničke verzije znanja konstruišu.

Budući da ne postoji jedinstveni opis koji bi odgovarao svim socijalno orijentisanim konstruktivističkim usmerenjima, neprecizno bi bilo shvatiti socijalni konstruktivizam kao homogenu teorijsku orijentaciju. Već je rečeno da pojedini autori (O'Connor, 1998) posmatraju višestruki entitet socijalnog konstruktivizma kroz tipologiju teorijskih usmerenja čiji zastupnici eksplicitno artikulišu i razvijaju teorije koje se bave značajnim aspektima socijalne prirode znanja ili učenja u kontekstu pedagogije. Ta usmerenja su: (1) socijalni konstruktivizam: sociologija znanja i konstrukcija realnosti; (2) socijalni konstruktivizam: proširenje okvira pijaževskog konstruktivizma i (3) socijalni konstruktivizam: sociokulturno-istorijska teorija. Drugi autori (Davis & Sumara, 2002), takođe, ukazuju na to da se termin „socijalni konstruktivizam” odnosi na raznovrsne perspektive, uključujući one koje se identifikuju kao sociokulturne, kulturne i kritičke. Konstatuje se da se ti diskursi mogu značajno razlikovati, u zavisnosti od njihove pragmatične i etičke usmerenosti. U literaturi se nailazi i na stanovište prema kojem su Kenet Gergen, Vilijam Kobern i Piter Tejlor, baveći se socijalnim uticajima na učenje i uvažavajući teorijske uvide Džoa Solomona (Joan Solomon), razvili različita socijalno-konstruktivistička usmerenja, a to su: socijalni konstrukcionizam, kontekstualni konstruktivizam i kritički konstruktivizam (Bodner, Klobuchar & Geelan, 2001).

Kritički konstruktivizam, koji predstavlja predmet ispitivanja ovog poglavlja, kombinuje gledišta razvijena u okviru radikalnog i socijalnog konstruktivizma s kritičkom teorijom i njenim emancipatorskim programom radi razotkrivanja načina na koji socijalni činioci i društvena dinamika utiču na konstruisanje obrazovnih praksi (Bentley, 2003; Kincheloe, 2008; Taylor, 1996). Konkretnije rečeno, kritički konstruktivizam pretpostavlja epistemologiju socijalnog konstruktivizma i s tim povezane metodičke procedure u nastavi podržavajući pedagoški diskurs usmeren ka generisanju kritičkog samorefleksivnog razmišljanja. Polazeći od stanovišta da realnost i naučne činjenice nisu date već da su generisane socijalnim procesima pregovaranja (Kukla, 2000), socijalni konstruktivizam situira znanje u socijalni i kulturni kontekst, usredsređujući se na ispitivanje načina na koje se društvene pojave ili predmeti svesti razvijaju u

socijalnom kontekstu. Isticanje centralne uloge jezika, kulture i moći u javnom školstvu usmerava pažnju na jezik i kulturu učenika, što pak zahteva priznavanje političke prirode obrazovanja (Milutinović, 2015).

Upravo obrazovanje kao politički čin jeste središnji predmet analize *kritičke pedagogije*, koja se povezuje s kritičkom teorijom i Frankfurtskom školom na čelu s Maksom Horkhajmerom (Max Horkheimer) i Teodorom Adornom (Theodor Adorno) u prvoj generaciji. Na toj liniji, kao jedan od osnivača kritičke pedagogije, Freire je (2002) smatrao da obrazovanje predstavlja deo projekta oslobođenja jer otvara mogućnost za razvijanje sposobnosti samopreispitivanja, upravljanja vlastitim životom i kritičkog delovanja. Kritička pedagogija, kao teorija u oblasti obrazovanja, ima za cilj reformu školstva i razvoj modela pedagoške prakse u kojem bi nastavnici i učenici postali kritički akteri koji aktivno preispituju i rešavaju pitanja teorije i prakse, odnos između kritičke analize i opšteprihvaćenih pretpostavki, te znanja i promena u društvu (Žiru, 2013). Za razumevanje kritičkog konstruktivizma, od posebnog su značaja središnje karakteristike kritičke pedagogije koje je sistematizovao Kinčelo (Kincheloe, 2004). Neke od njih su: (1) svako obrazovanje u suštini jeste politički čin; (2) važan aspekt obrazovanja odnosi se na umanjivanje ljudskih nesreća i patnji; (3) dobre škole ne kažnjavaju učenike zbog znanja koja unose u učionicu; (4) sadržaje obrazovanja treba da čine „generativne teme” čije istraživanje predstavlja proces saradničkog traženja predmeta saznavanja; (5) nastavnik treba da preuzme ulogu istraživača koji ima razvijenu svest o tome da se obrazovni proces ne može razumeti nezavisno od socijalnog, istorijskog, filozofskog, kulturnog, ekonomskog, političkog i psihološkog konteksta; (6) obrazovanje treba da potpomaže socijalne promene i da neguje intelekt; (7) posebna pažnja treba da bude posvećena iskustvima i potrebama marginalizovanih pojedinaca i društvenih grupa i (8) pedagogija treba da bude usredsređena na rasvetljavanje svih aspekata produkcije, opravdanja i prihvatanja znanja, posebno „validiranog” naučnog znanja koje može da predstavlja osnovu potčinjavanja.

Kritička pedagogija usredsređena je, tako, na različite socijalne, kulturne i političke diskurse koji organizuju društvo, dovodeći u pitanje njegove osnovne vrednosti, strukturu i organizaciju (Milutinović, 2011b). Obrazovanje se u kontekstu kritičke pedagogije posmatra kao transformišuća snaga koja može pomoći čoveku da osvesti socijalne probleme, da racionalno analizira postojeće socijalne i kulturne strukture, da uvidi vlastite sposobnosti i da promeni materijalne i socijalne okolnosti u kojima živi. Takvo viđenje naglašava značaj razvoja jezika

kritike kako bi se sagledali načini na koje se škole koriste kao sredstvo društvene, političke i kulturne reprodukcije.

Uopšte uzev, budući da socijalni konstruktivizam predstavlja teorijsku perspektivu fokusiranu na socijalnu prirodu konstrukcije realnosti i učenja, *kritički konstruktivizam* usmerava pažnju, takođe, na pitanje nastave i učenja, zasnivajući se na ideji da učenici aktivno konstruišu znanje putem interakcije sa sociokulturnim okruženjem. Istovremeno, polazeći od razmatranja kritičkih teoretičara kao što su Paulo Freire, Anri Žiru, Piter Meklaren (Peter McLaren), kritički konstruktivizam bavi se političkom prirodom znanja i načinom na koji se znanje posmatra i koristi u javnim školama. Uverenje je da školski kurikulum odražava glavnu ideologiju u društvu, i da, kao takav, može biti usmeren na reprodukciju društva ili na njegovu transformaciju (Milutinović, 2015). U smislu reprodukcije, prema rečima Žirua (2013: 14), pedagogija se uglavnom svodi na model prenošenja znanja, koji je ograničen na promovisanje kulture konformizma i pasivnog usvajanja znanja. Kao deo kritičkog diskursa, pedagogija ima cilj da mlade ljude odmakne od njima poznatog sveta i pokaže im kako su školsko znanje, vrednosti i društveni odnosi usko povezani s pojmom moći. Takav pristup polazi od stava prema kojem je neophodno obezbediti uslove za podizanje kritičke svesti i razvoj kritičkog mišljenja kako bi se i nastavnici i učenici osnažili da postanu aktivni učesnici u političkim i društvenim demokratskim promenama.

4.2. KRITIČKI KONSTRUKTIVIZAM U ŠKOLSKOM KONTEKSTU I NASTAVI

Zauzimajući kritički stav prema tvrdnji da je naše razumevanje sveta pouzdano, kritički konstruktivizam, kao socijalna epistemologija, sugerise potrebu za kritičkom refleksijom obrazovnih institucija i praksi. Reč je o uverenju da se pedagoška teorija i praksa ne razvijaju u vakuumu, već da ih oblikuju dominantne kulturne pretpostavke; oficijelno znanje, sadržaji kurikuluma i načini njihove prezentacije nalaze se pod direktnim uticajem istorijskog i kulturnog okruženja koje ih generiše. U tom okviru, kritički konstruktivizam odbacuje tri temeljne postavke na kojima počivaju tradicionalne obrazovne institucije: (1) *reifikacija* - predstavljanje nepostojanih socijalno konstruisanih formi znanja kao neizbežnih i nepromenljivih; (2) *dekontekstualizacija* - sistemsko predstavljanje znanja na način kojim se prikriva kompleksnost i kontingentnost socijalnih praksi koje ga proizvode i (3) *tehnokratizacija* - znanje se stavlja u

službu procesa birokratizacije (Bentley, Fleury & Garrison, 2007). Središnja postavka kritičkog konstruktivizma jeste da se procesima reifikacije, dekontekstualizacije i tehnokratizacije znanja prikrivaju određene činjenice koje objašnjavaju način ljudskog postojanja u svetu. Važna pedagoška posledica tih procesa odnosi se na činjenicu da školski kurikulum često predstavlja sadržaje obrazovanja kao objektivne i neupitne. Dekontekstualizacija sadržaja obrazovanja prikriva kontingentne okolnosti njihove konstrukcije, kao i njihovu povezanost sa širim sociopolitičkim i ekonomskim uslovima. U tom procesu, znanje koje se prezentuje u školi gubi kontakt s kontekstom svakodnevnog života učenika. Njegova reifikacija formira mitsku sliku prema kojoj se znanje ili sadržaji obrazovanja shvataju kao „vlasništvo” naučnika ili nastavnika, a ne kao produkt socijalnog konstruisanja. Posledice toga su: primarna usredsređenost nastavnika na transmisiju znanja, nametnuta pasivna pozicija koja učenika prilagođava svetu, slaba primenljivost stečenih znanja i njihova neintegrisanost u svakodnevno mišljenje i život.

U skladu s navedenim postavkama, kritički konstruktivizam iskazuje stav prema kojem je svako obrazovanje politički obojeno. On razjašnjava političku prirodu znanja i diskursa, te način na koje političke vrednosti oblikuju strukturu i praksu svakodnevnog života u društvu. Znanje se posmatra kao proizvod socijalnog konstruisanja koji je u velikoj meri određen socijalnim položajem i odnosima saznavalaca prema dominirajućim modalitetima moći i autoriteta u određenom istorijskom kontekstu (Mallott, 2011). To je razlog zbog kojeg se kritički konstruktivizam primarno usredsređuje na rasvetljavanje svih aspekata produkcije, opravdanja i prihvatanja znanja, posebno naučnog znanja (Bentley, 2003). Uverenje je da svest o procesima kroz koje se određenim tvrdnjama pridaje status znanja pomaže razotkrivanju nepostojane i kontekstualne prirode znanja. Time se uvećava spremnost da se tvrdnje o znanju podvrgnu dekonstrukciji i rekonstrukciji, što pak predstavlja značajnu podlogu za kritičniji, kreativniji i promišljeniji pristup u dizajniranju školskog kurikuluma i organizaciji nastave (Bentley et al., 2007). S tim u vezi, kritički konstruktivizam usmerava pažnju na propitivanje vrste znanja s kojom se učenici susreću u školi. Kritičkom preispitivanju podvrgavaju se sadržaji obuhvaćeni školskim kurikulumom i sva događanja unutar učionice (Milutinović, 2015). Cilj obrazovanja nije više prenošenje određene sume „validiranog” znanja, već je to radikalna promena odnosa prema znanju. Zato se javlja zahtev za uključivanjem nastavnika i učenika u proces proizvodnje znanja, što pretpostavlja angažovanje u ispitivanju postupaka koji najpre vode ka produkciji znanja, a potom i postupaka kojima se osigurava njegova reprodukcija putem školskog

kurikuluma (Bentley et al., 2007). Razjašnjavanje tih procesa određuje se kao ključno u osnaživanju i nastavnika i učenika kako bi zajednički radili na transformaciji znanja.

4.2.1. Ugrađivanje postavki kritičkog konstruktivizma u nastavni proces

Kako je već rečeno, kritički konstruktivizam utemeljuje se na konceptu ontološkog i epistemološkog relativizma, kao i na ideji o istorijskoj i kulturnoj utemeljenosti znanja, to jest na shvatanju o kolaborativnoj i socijalnoj prirodi formiranja značenja. Iz te perspektive, saznavanje se posmatra kao proces istraživanja trenutne stvarnosti i konstruisanja kritičkih vizija drugih mogućih stvarnosti kao korak na putu ostvarivanja socijalne transformacije (Stears, 2009). Iz tih postavki logično sledi stav prema kojem se učenje ne odnosi na sticanje znanja koje „postoji” negde izvan učenika, to jest ne odnosi se na pasivan proces usvajanja znanja već predstavlja proces koji se odvija kroz interakciju s drugima u određenom društvenom i kulturnom kontekstu. U tom okviru, Kinčelo (Kincheloe, 2008) ističe da su učenje i nastava tesno povezani s aktom istraživanja. Reč je o tome da se učenje opisuje kao proces kreacije koji je uvek situiran u određeni sociopolitički kontekst (Mallott, 2011). Drugačije rečeno, učenje se odnosi na aktivnosti analiziranja, interpretiranja i konstruisanja širokog raspona znanja koje izrasta u raznovrsnim kontekstima (Milutinović, 2015). Iz shvatanja da su procesi saznavanja i učenja tesno povezani s kulturnim vrednostima i socijalnim konsenzusom proizlazi uverenje da u središte nastavnog procesa treba postaviti socijalne procese koji dovode do kreiranja znanja.

Otuda se unutar kritičkog konstruktivizma posebna pažnja usmerava na kulturne mitove koji, kao uspostavljeni diskursi moći, autoriteta i znanja, određuju diskurzivnu praksu nastavnika i učenika (Milutinović, 2012d). Neki autori (Taylor, Fraser & Fisher, 1997) podvlače da kulturni mitovi koji preovlađuju u socijalnim realnostima mnogih škola i učionica jesu mitovi o „objektivnosti znanja” i „tehničkoj kontroli”. Negovanjem mita o „objektivnosti znanja” podržava se verovanje o postojanju stvarnosti nezavisno od uma, jezika, kulture i istorije. Taj mit daje sliku procesa saznavanja kao otkrivanja „apsolutnog” i „stvarnog” poretka stvari u svetu. Takvo viđenje pogoduje prihvatanju koncepta obrazovanja usmerenog ka nastavniku i razumevanju cilja obrazovanja kao prenošenja objektivnih i neupitnih istina. S druge strane, mit o „tehničkoj kontroli” pozicionira nastavnika kao kontrolora nastavnog procesa. Ovim se mitom

neguju neravnopravni odnosi snaga između nastavnika i učenika u korist nastavnika, s ciljem obnavljanja postojećeg društvenog poretka i kulturnih vrednosti, a ne njihovog transformisanja.

Ugrađivanje postavki kritičkog konstruktivizma u nastavni proces pretpostavlja nastojanje da se preovlađujući kulturni mitovi u obrazovanju identifikuju i razotkriju, te da se učine otvorenim za preispitivanje kroz konverzaciju i kritičku samorefleksiju. Otuda se unutar kritičkog konstruktivizma zastupa stav prema kojem, radi otvaranja mogućnosti za emancipaciju, obrazovanje treba započeti različitim oblicima osveščivanja učenika. Pri tome, akademsko znanje posmatra se samo kao jedan od instrumenata emancipacije učenika od vlastite biografije. Rekonstruisanje vlastite biografije na oslobađajući način zahteva da učenici participiraju u socijalnoj praksi u kojoj se nova značenja i forme znanja mogu prisvojiti bez podrivanja vlastitog kulturnog znanja. Bruner (2000: 55) podseća da se obrazovanje ne odnosi na tehnologiju primene teorija učenja u nastavi, niti na rezultate testova postignuća u pojedinim predmetima, već da predstavlja „...složen proces pokušaja uklapanja kulture u potrebe svojih pripadnika te uklapanje njezinih pripadnika i njihovih načina učenja u potrebe njihove kulture”. Te refleksije potvrđuju potrebu za razmatranjem znanja koja razvijaju učenici u kontekstu vlastite kulture.

Stoga je u svetlu kritičko-konstruktivističke perspektive uloga nastavnika da bude savetnik i pomagač koji istražuje kulturne svetove učenika i njihove potrebe. Njegova uloga jeste i da učeniku pruži pomoć da preuzme istraživačku ulogu i da transformiše svoj odnos prema znanju, to jest da razvije nove uvide u prirodu znanja i načine na koje se ono kreira (Bentley, 2003). Ova je uloga nastavnika veoma značajna budući da se smatra da je odnos prema znanju povezan s proizvodnjom i reprodukcijom strukture moći u društvu. U tom je smislu važno raditi na osnaživanju učenika kako bi mogao da stekne opštu sliku o socijalnim, političkim i pedagoškim protivrečnostima unutar škole i društva i da razotkrije načine na koje te protivrečnosti oblikuju njegovu svest i svest drugih učenika. Produbljujući saznanja o ovim protivrečnostima, učenik istovremeno razvija sposobnost razumevanja načina na koji društvena moć deluje u kreiranju opresivnih uslova za neke i privilegovanih za druge. Učenik u ulozi istraživača tako konstruiše nova znanja i stiče uvid u proces proizvodnje znanja. Otuda se u kritičko-konstruktivističkoj literaturi (Kincheloe & Steinberg, 1998) upotrebljava izraz „učenik kao istraživač”. Učenik kao istraživač poseduje ne samo viziju o tome „kako svet treba da izgleda” već i sposobnosti i veštine da razotkrije „kakav on zaista jeste”. Kritička svest udružena

s novim razumevanjima prirode znanja nudi mogućnosti oslobađanja, to jest delovanja i razmišljanja o svetu radi njegovog menjanja.

Značajan aspekt kritičkog konstruktivizma predstavlja promovisanje komunikativne etike koja se pojavljuje kao bitan preduslov uspostavljanja dijaloga orijentisanog prema postizanju uzajamnog razumevanja (Taylor, 1998). Komunikativna etika pretpostavlja usredsređenost na formiranje odnosa brige koja uključuje razvijanje empatičnosti i uzajamnog uvažavanja i poverenja. Ona, takođe, zahteva posvećenost dijalogu radi postizanja saglasnosti oko zajedničkih ciljeva, kao i sposobnost za kritičku refleksiju često nevidljivih pravila i rituala u učionici. Reč je o tome da, polazeći od okvira Habermasove teorije komunikativnog delovanja, kritički konstruktivizam zastupa ideju o potrebi uspostavljanja novih vrsta komunikativnih odnosa koji pretpostavljaju angažovanje nastavnika i učenika u formama *otvorenog* i *kritičkog diskursa* (Dawson & Taylor, 1998). Stavljanje *otvorenog diskursa* u središte nastavnog procesa podrazumeva povezivanje nastavnog sadržaja s vanškolskim iskustvima učenika i participiranje u diskurzivnim praksama koje zahtevaju obelodanjivanje vlastitih uverenja. Otvoreni diskurs u nastavi implicira i sagledavanje i vrednovanje perspektiva učenika kroz istraživanje njihovih životnih ciljeva, posebno njihovih vrednosti i pogleda na svet. Angažovanje učenika u otvorenom diskursu, takođe, implicira stimulisanje diskusije unutar malih grupa kako bi se kreirale prilike za razjašnjavanje postojećih razumevanja i za razvijanje novih. Sve to podrazumeva kreiranje atmosfere uzajamnog poverenja i poštovanja. Ova je atmosfera potrebna u bilo kojim relacijama koje uključuju kritičku refleksiju uspostavljenih verovanja i slobodno iznošenje vlastitih perspektiva (Milutinović, 2015).

Otvoreni diskurs u nastavi tako zahteva uvođenje određenih pravila u učionici kao što su poštovanje mišljenja drugih i tolerisanje različitih ideja, uverenja i vrednosti. Ovde je reč o esencijalnim pravilama za kreiranje sigurnog okruženja učenja u kojem učenici pažljivo slušaju druge učenike, otvoreno izražavaju misli i osećanja i, konsekvntno tome, preispituju uspostavljena etička uverenja i vrednosti. U literaturi se (Taylor et al., 1997) ukazuje na to da otvoreni diskurs u nastavi omogućava učenicima da: (1) pregovaraju o aktivnostima učenja; (2) participiraju u procenjivanju učenja, to jest učestvuju u postavljanju kriterijuma procene, samoproceni procesa učenja i proceni vršnjaka; (3) participiraju u kolaborativnim istraživačkim aktivnostima i (4) pregovaraju oko socijalnih normi i pravila ponašanja u učionici. Značajno je i

to da otvoreni diskurs u nastavi predstavlja nužan, ali ne i dovoljan uslov kako bi se ostvario emancipatorski potencijal kritičkog konstruktivizma.

Drugi tip diskursa koji zauzima centralno mesto u sredini za učenje izgrađenoj u referentnom okviru kritičkog konstruktivizma jeste *kritički diskurs*. Uspostavljanje kritičkog diskursa u nastavi ima za cilj dekonstrukciju kulturnih mitova o „objektivnosti znanja” i „tehničkoj kontroli”, mitova koji određuju komunikativne relacije nastavnika i učenika. Tako, kritički diskurs u centar obrazovne prakse postavlja relacioni proces kroz koji se razotkrivaju mitovi koji strukturišu uzajamno podeljene mape socijalnih značenja. Posredi je razotkrivanje mitova ukorenjenih u istoriji zapadne kulture i u istoriji školstva, mitova kojima se potkrepljuju transmisiona nastava i receptivno učenje. Kritički diskurs u nastavi tako podrazumeva angažovanje učenika u procesu preispitivanja uticaja nastavnika, nastavnih ciljeva, aktivnosti i sadržaja na vlastito učenje. Taj diskurs uključuje i priliku za učenike da iskažu kritičke poglede na nastavne aktivnosti i aktivnosti učenja. On, takođe, pretpostavlja podeljenu kontrolu nad sredinom za učenje, to jest spremnost nastavnika da u nastavnom procesu sasluša i uzme u obzir „glas” učenika (Taylor, 1996). Kritički diskurs na taj način obezbeđuje uslove da učenici upravljaju vlastitim procesima učenja i da pregovaraju s nastavnikom oko planiranja, sprovođenja i procenjivanja aktivnosti učenja.

Uzimajući u obzir svu kompleksnost nastavnog rada u sredini za učenje izgrađenoj u referentnom okviru kritičkog konstruktivizma, pojedini autori (Bentley, 2003) naglašavaju da ne postoje gotove formule za nastavnu praksu. Postoji mogućnost praktikovanja širokog spektra nastavnih metoda i postupaka radi promene odnosa prema znanju koje se izgrađuje u situacijama učenja (Milutinović, 2015). Tako se, na primer, kroz raznovrsne aktivnosti (pisanje, diskusije u malim grupama, simulacije, projekti) mogu otvoriti prilike da učenici dovode u pitanje epistemološki status koji se pripisuje naučnom znanju i budu uključeni u refleksiju pitanja produkcije znanja (Bentley, 2001). Takve aktivnosti otvaraju mogućnosti za kritičko posmatranje znanja i razmatranje opšteprihvaćenih pretpostavki koje utiču na dizajniranje školskog kurikulumuma.

Istraživačka nastava i učenje zasnovano na problemu jesu, kao primeri nastavne prakse usmerene na učenika, jednako saglasni s epistemološkom pozicijom kritičkog konstruktivizma. Kurikulum *nauka-tehnologija-društvo* (Science-Technology-Society, STS) promoviše se, takođe, od strane kritičkih konstruktivista (Bentley et al., 2007). Ovde je reč o povezivanju nauke,

tehnologije i društva u obrazovanju. Pristup nauka-tehnologija-društvo orijentisan je ka učeniku koji se nalazi u središtu obrazovnog procesa. Učenje se odvija putem proučavanja prirodnih nauka integrisanih u tehnološko i društveno okruženje s ciljem socijalnog osvešćivanja, razvoja kritičkog mišljenja i društvene odgovornosti. Primena freireanskog pedagoškog pristupa zasnovanog na postavljanju problema takođe dozvoljava učenicima da manje sagledavaju svet kao statičan, a više kao proces podložan stalnim promenama. U ovom slučaju, obrazovni cilj ulivanja znanja ustupa mesto postavljanju problema koji nastaju u odnosu ljudi prema svetu (Freire, 2002). Iz ovoga proizlazi shvatanje da učenici nisu pasivni primaoci znanja, već da su istraživači koji u dijalogu s nastavnikom istražuju generativne teme i konstruišu znanje.

4.2.2. Kritički konstruktivizam u nastavi – istraživački nalazi¹⁰

Dok su pedagoške vrednosti nastavne prakse utemeljene na idejama socijalnog konstruktivizma u vigotskijanskoj tradiciji uveliko potvrđene (Palincsar, 1998; Terwel, 1999), moglo bi se reći da efekti kreiranja kritičko-konstruktivističke sredine za učenje tek očekuju potvrdu u istraživačkim nalazima. Istraživački instrumentarijum *CLES (Constructivist Learning Environment Survey)* konstruisali su Piter Tejlor i Beri Frejzer (Barry Fraser) devedesetih godina 20. veka kako bi pomogli nastavnicima istraživačima da kreiraju nastavne situacije koje su utemeljene na konstruktivističkom pristupu. Revidirana verzija ovog instrumentarijuma konstruisana je krajem devedesetih godina zarad pružanja pomoći nastavnicima u kreiranju kritičko-konstruktivističke sredine za učenje, i radi istraživanja percepcija i efekata uvođenja ovog referentnog okvira u nastavnu praksu (Taylor et al., 1997). Reč je o instrumentu u obliku standardizovanog upitnika kojim se ispituje percepcija zastupljenosti ključnih dimenzija kritičko-konstruktivističke sredine za učenje. Ovaj instrument sadrži sledeće indikatore, to jest skale: (1) skala lične relevantnosti, koja ispituje do koje su mere u nastavnom procesu angažovane prethodne koncepcije i iskustva učenika; (2) skala nepouzdanosti znanja, koja ispituje percepcije kulturne i društvene uslovljenosti nastavnih sadržaja, odnosno meri učestalost primene

¹⁰ Pod naslovom *Uvođenje ideja kritičkog konstruktivizma u nastavu i istraživački nalazi* odeljak je objavljen u časopisu *Nastava i vaspitanje* (Milutinović, 2015), i predstavlja rezultat rada na projektu „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi”, br. 179010, čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

problemskog i interpretativnog pristupa; (3) skala kritičkog stava, koja je namenjena ispitivanju percepcija prilika za preispitivanje uticaja nastavnika, nastavnih ciljeva, sadržaja i metoda na učenje učenika; (4) skala podeljene kontrole, koja ispituje percepcije podeljene kontrole nad sredinom za učenje, odnosno meri koliko učenici učestvuju u kreiranju, procenjivanju i vrednovanju vlastitih aktivnosti i (5) skala ueničkog pregovaranja, koja je namenjena ispitivanju procena o mogućnostima angažovanja učenika u razvoju, razmeni i usvajanju novih znanja, te u raspravama o njihovoj održivosti.

Istraživački instrumentarijum *CLES* proveravan je na različitim uzorcima ispitanika, u različitim kulturama i zemljama, uključujući Australiju i Tajvan (Aldridge, Fraser, Taylor & Chen, 2000), Južnoafričku Republiku (Aldridge, Fraser & Sebela, 2004), Sjedinjene Američke Države (Nix, Fraser & Ledbetter, 2005), Tursku (Bukova-Güzel & Alkan, 2005). Na osnovu dobijenih rezultata, zaključeno je da ovaj instrumentarijum predstavlja pouzdano sredstvo evaluacije sredine za učenje, te da je korisna alatka u ispitivanju stepena u kojem učenici opažaju da se konstruktivistički principi uvode u nastavnu praksu. Neka istraživanja u kojima su korišćene kvalitativne i kvantitativne metode bila su fokusirana na ispitivanje učenikovih preferencija prema kritičko-konstruktivističkoj sredini za učenje. Tako je, na primer, akciono istraživanje sprovedeno u Australiji (Dawson & Taylor, 1998) pokazalo da učenici, u celini posmatrano, ispoljavaju preferencije prema mogućnostima aktivnog uključivanja u forme otvorenog i kritičkog diskursa. Međutim, rezultati istraživanja, takođe, pokazuju da pojedini učenici iskazuju nepoverenje prema novim načinima osmišljavanja iskustva, da ne pokazuju sklonost prema uzimanju učešća u diskusijama i time prema mogućnosti uključivanja u radikalnu rekonceptualizaciju tradicionalnih uloga u nastavi. Zaključak je da kreiranje kritičko-konstruktivističke sredine za učenje može motivisati i pomagati učenje kod učenika koji pozitivno reaguju na sredinu za učenje usmerenu na učenika i orijentisanu ka saradnji. Istovremeno, kritičko-konstruktivistička sredina za učenje može i da proizvede veliko opterećenje i otpor kod učenika čija lična istorija školovanja ili epistemološka uverenja podupiru pasivnu neverbalnu poziciju slušalaca.

Istraživanje u Hong Kongu, izvršeno na uzorku učenika starih od šesnaest do devetnaest godina, takođe pokazuje da ispitanici iskazuju sklonost prema nastavi u kojoj se nastavni sadržaji povezuju s vanškolskim iskustvima, uzimaju u obzir njihovi „glasovi”, obezbeđuju prilike za učestvovanje u planiranju nastavnih aktivnosti i za angažovanje u razvoju i razmeni novih znanja

(Wong, Watkins & Wong, 2006). Dobijeni podaci pokazuju da kongruencija između elemenata kritičko-konstruktivističke sredine za učenje i učenikovih preferencija nije povezana s kognitivnim ishodima učenja. Međutim, rezultati pokazuju da je ona čvrsto povezana s afektivnim domenom u smislu povećanja intrinzične motivacije za nastavne sadržaje i razvijanja doživljaja samoeфикаsnosti. Slično istraživanje izvršeno u Hong Kongu na uzorku učenika starih od petnaest do šesnaest godina (Fok & Watkins, 2007) pokazuje da kritičko-konstruktivistička sredina za učenje ima specifičan efekat na pristupe učenju uspešnijih učenika svesnih promena u sredini za učenje. Istraživački nalazi pokazuju da svesnost učenika o karakteristikama nove sredine za učenje utiče na porast dubinskog pristupa učenju koji se pak u literaturi (Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999) povezuje s ishodima učenja visokog kvaliteta. Važne implikacije odnose se na činjenicu da je u procesu uvođenja ideja kritičkog konstruktivizma u nastavu potrebno učenike eksplicitno upoznati s ciljevima ovog pristupa kako bi se podsticala svesnost o promeni u sredini za učenje. Međutim, dobijeni rezultati takođe sugerišu da bi takav pristup mogao biti adekvatan samo za uspešnije učenike koji imaju svesnost o vlastitom kognitivnom funkcionisanju. Istraživački nalazi studije slučaja, izvedene na uzorku učenika starosti od jedanaest do dvanaest godina u Južnoafričkoj Republici (Stears, 2009), sugerišu da se uvođenjem kritičko-konstruktivističkih elemenata u nastavni proces otvaraju mogućnosti za učenike da, pored razvoja konceptualnog znanja i naučnog načina mišljenja, ostvare ishode učenja i u drugim domenima (na primer, osećanje samopoštovanja, digniteta) kroz zadovoljenje socijalnih i ličnih potreba.

Iako, u celini posmatrano, pregled rezultata studija govori u prilog ovom teorijskom okviru, značajno je napomenuti da jasno artikulisan pogled kritičkog konstruktivizma pruža nastavniku samo epistemološki okvir unutar kojeg se otvaraju prilike za refleksiju vlastitih pedagoških ciljeva i za praćenje efekata uvođenja inovacija u nastavni proces (Dawson & Taylor, 1998). To znači da uvođenje ideja kritičkog konstruktivizma u nastavu pretpostavlja visok nivo angažovanja nastavnika i njegove istraživačke kompetencije.

4.3. KRITIČKO-KONSTRUKTIVISTIČKI MODEL NASTAVNIKA

U svetlu navedenih karakteristika otvorenog i kritičkog diskursa, može se konstatovati da postavljanje kritičkog konstruktivizma kao referentnog okvira profesionalnog rada zahteva

usvajanje nove uloge nastavnika. Ta se promena uloge u literaturi (Kincheloe, 2004) opisuje sintagmom „nastavnik kao istraživač”. Reč je o tome da se unutar postmodernističko-konstruktivističke paradigme odbacuje transmisioni model nastavnika u okviru kojeg se nastavnik sagledava kao pasivni potrošač tehnološko-ekspertske znanja, kao predstavnik, posrednik i kontrolor neupitnog društvenog autoriteta. Konstruktivističkoj perspektivi i teorijskim postavkama kritičke pedagogije odgovara *model kritičkog nastavnika*, koji se na makro-planu zasniva na saznanjima kritičke pedagogije o najširem socijalnom i političkom kontekstu unutar kojeg se odvija i institucionalizuje obrazovni proces. Na mikro-planu, ovaj model temelji se na saznanjima konstruktivističke pedagogije o kontingentnoj prirodi socijalno-kulturne konstrukcije odeljenjskog diskursa (Mušanović, 2001). Kritičko-konstruktivistički model nastavnika tako pretpostavlja nastavnika koji ima razvijenu svest o tome kako se socijalni i politički kontekst odražava na dizajniranje školskog kurikuluma. Ovaj model podrazumeva, takođe, nastavnika koji se, imajući na umu svu kompleksnost obrazovnog procesa, bavi istraživanjem i interpretiranjem procesa učenja, koji se kritički osvrće na metodičke procedure i postupke i u tim procesima preispituje vlastito profesionalno delovanje (Milutinović, 2012d). Otuda kritičko-konstruktivistički model nastavnika uključuje koncepciju nastavnika istraživača, to jest pretpostavlja istraživačku ulogu nastavnika u procesu kreiranja novih znanja o učenju, poučavanju i kurikulumu.

4.3.1. Kritički konstruktivizam - nove uloge nastavnika i njihovo profesionalno obrazovanje i usavršavanje

Kritički konstruktivizam proširuje profesionalne uloge nastavnika podržavajući koncepciju nastavnika istraživača koja pretpostavlja razvijene kompetencije za istraživanje svetova učenika, društvene pozadine javnog školstva i principa na osnovu kojih se sabira, organizuje i kontroliše školsko znanje. Ova koncepcija podrazumeva i nastavnika osposobljenog za samoispitivanje vlastitih uverenja i akcija, kao i za istraživanje socijalnog i kulturnog konteksta užeg i šireg društvenog okruženja (Milutinović, 2015). Naime, u svetlu kritičkog konstruktivizma nastavnik prestaje da bude činovnik koji neupitno ispunjava zahteve koji se postavljaju „s vrha na dole” i usvaja široku profesionalnu autonomiju u radu. S tim u vezi,

nastavnik se iz te perspektive posmatra kao istraživač i „radnik znanja” koji istražuje tekuća razumevanja učenika, refleksivno uči i deluje kao nosilac društvene kritike.

Jedno od centralnih područja istraživanja kritičko-konstruktivističkog nastavnika predstavlja istraživanje učenika (Kincheloe, 2004). Na istom tragu, Freire je (2002) ukazivao na značaj angažovanja nastavnika u neprekidnom dijalogu s učenikom. U svetlu freireanskog pedagoškog pristupa, nastavnik u dijaloškom susretu s učenikom određuje njegovu objektivnu situaciju i utvrđuje koliko je učenik te situacije svestan. Tu konkretnu, sadašnju situaciju nastavnik postavlja pred učenika kao problem ili izazov koji zahteva odgovor, ne samo na intelektualnom nivou već i na nivou delovanja. U tom procesu, nastavnik pomaže učeniku da sagleda problem u širem socijalnom, kulturnom i političkom kontekstu, i pronalazi „generativne teme” zasnovane na iskustvima i sociokulturnom nasleđu i miljeu učenika. Vodeći učenika u procesu osvešćivanja vlastitih iskustava, pretpostavki i utisaka, on upoznaje načine na koji učenik osmišljava sopstveni proces školovanja i životni svet. Ta su saznanja esencijalna za kritičko pedagoško delovanje budući da približavaju nastavniku učenikova znanja o svetu, drugima i sebi. Sve to omogućava kreiranje pedagoške situacije koja osigurava učeniku da ima udela u procesu učenja i u njegovim rezultatima.

Preduslov delovanja kritičko-konstruktivističkog nastavnika jeste, dakle, poznavanje onoga što se dešava u umu učenika (Kincheloe, 2004). U pitanju je to da se nove uloge kritičko-konstruktivističkog nastavnika odnose, pre svega, na dizajniranje nastavnih situacija koje daju kontinuirani impuls procesu učenja, što zahteva da se u nastavi polazi od problema i potreba učenika. Bitna je svest nastavnika o tome da učenici konstruišu znanje, i da u tom procesu reinterpreтираju postojeće koncepte i razvijaju nove na osnovu vlastitog iskustva. Uloga nastavnika jeste da na temelju poznavanja učenika i kulture učionice obezbedi podršku ili skelu koja podupire učenike u osmišljavanju i interpretiranju školskih i drugih znanja.

Pored ispitivanja dominantnih formi znanja koje oblikuju iskustva učenika i praćenja obrazaca diskursa u učionici, nove uloge nastavnika odnose se i na istraživanje načina dizajniranja postojećeg kurikulumu (Milutinović, 2015). Od nastavnika se očekuje da promišlja složen odnos međuzavisnosti znanja, moći, ideologije i školskog kurikulumu. Svest o političkoj prirodi znanja omogućava fokusiranje na centralna pitanja proizvodnje, distribucije i evaluacije znanja, kao i društvenih odnosa u nastavi (Kincheloe, 2008). Sve to osnažuje nastavnika da, kao partner u procesu učenja, podstiče učenike da postanu aktivni učesnici u potrazi za znanjem i

značenjem, da se uključe u kreiranje kurikuluma i time preuzmu aktivnu ulogu proizvođača a ne samo potrošača znanja (Žiru, 2013).

Nove uloge nastavnika pretpostavljaju i korišćenje strategije koja se odnosi na istraživanje vlastitih epistemoloških uverenja. Reč je o razumevanju nastavnika kao istraživača koji, ispitujući sebe kao nastavnika, otkriva snage koje oblikuju načine na koji posmatra svet i opaža sopstvene uloge. Ova samoispitivanja uključuju kritičku refleksiju ukalupljenih načina razmišljanja i duboko ukorenjenih ubeđenja i mitova koji svakodnevno oblikuju implicitne pedagogije i nastavne prakse (Taylor, 1998). Sa stanovišta kritičke teorije, ona takođe uključuju i preispitivanje pozitivističkog načina mišljenja koji obesnažuje nastavnika i odvaja ga od istraživačkog rada. U tom smislu, od nastavnika se očekuje spremnost na istraživanje društvenog konteksta obrazovanja, kao i na aktivno učestvovanje u procesima kulturnih promena i izvan škole (Taylor, 1996). Smatra se da razvijene istraživačke kompetencije osnažuju nastavnika za kritičko analiziranje svega onoga što se dešava u učionici, to jest za bavljenje sledećim pitanjima: Šta želim da postignem određenom nastavnom praksom? U kojim je okolnostima ta praksa adekvatna? Kako se ona može prilagoditi kontekstu određene učionice i povezati s načinima evaluacije i procenjivanja? Verovanje da nastavnici ne treba samo da budu praktičari koji obavljaju neophodne društvene funkcije već da treba da budu uključeni u istraživanje i teoretisanje o fundamentalnim pitanjima kao što su, na primer, ciljevi obrazovanja i najbolji načini njihovog dostizanja, pretpostavlja i korišćenje akcionih istraživanja kao strategije profesionalnog rada i kao ključne poluge menjanja škole i društva (Milutinović, 2015).

Teorijske pretpostavke kojima se podržavaju nove uloge nastavnika imaju implikacije na kurikulum profesionalnog obrazovanja i usavršavanja. Dok transmisioni model profesionalno obrazovanje nastavnika ograničava na usvajanje i kontrolisanu primenu ekspertskih znanja u praksi, kritički model shvata nastavnika kao aktivnog konstruktora ličnih znanja o učenju i poučavanju (Mušanović, 2001). U tom okviru, kritički konstruktivizam pretpostavlja nastavnika koji kreira podsticajnu sredinu za učenje, uključuje učenike u donošenje odluka, sprovodi istraživanja i zajedničke projekte s kolegama, podstiče učenike na nove načine osmišljavanja iskustva i kritičko mišljenje, i preispituje i reinterpretira vlastito znanje. Očigledno je da razvijanje istraživačkih kompetencija i prihvatanje nove uloge aktivnog kreatora znanja u velikoj meri zavisi od profesionalnog obrazovanja i usavršavanja nastavnika. Naime, u svetlu kritičkog konstruktivizma ključni aspekt profesionalnog obrazovanja i usavršavanja nastavnika jeste

promena odnosa prema znanju. Već je bilo reči o tome da se u okviru ovog teorijskog usmerenja tvrdi da obrazovanje predstavlja socijalno-političku delatnost, a poučavanje etički akt. Zastupnici kritičkog konstruktivizma veruju da se u planiranju i organizovanju školskih aktivnosti nastavnik svakog dana postavlja u poziciju da donosi složene odluke koje se odnose na moralna, socijalna i politička pitanja (Kincheloe, 2004, 2008). Jedno od njih odnosi se na pitanje mogućnosti koje se pružaju učenicima da se uključe u situacije preispitivanja postojećih znanja i konstruisanja novih. Međutim, i sama mogućnost postavljanja ovog pitanja pretpostavlja nastavnika koji je u toku vlastitog obrazovanja razvio spremnost prihvatanja pluraliteta ideja i istina, nastavnika koji ima razvijenu svest o sociopolitičkom kontekstu u kojem se obrazovanje odvija i sposobnost rasvetljavanja pretpostavki koje oblikuju njegovo shvatanje pedagogije i nastavne prakse.

Međutim, u literaturi se ukazuje na to da je uobičajena praksa da se tokom profesionalnog obrazovanja nastavnika socijalno konstruisane forme znanja predstavljaju kao zauvek date i nepromenljive, da se znanje prikazuje na način kojim se prikriva kontingentnost socijalnih praksi koje ga proizvode (Bentley et al., 2007). Profesionalno obrazovanje utemeljeno na pretpostavkama tehničke racionalnosti, pretpostavkama kojima se reifikuju određeni konstrukti o učenju, poučavanju i kurikulumu, rezultira time da većina nastavnika internalizuje inertan, neproblematizovan status formalnih znanja predstavljenih kroz taksonomije i implicitne i eksplicitne hijerarhijski organizovane forme. U literaturi se takođe ukazuje na to da većina budućih nastavnika tokom profesionalnog obrazovanja ne razvija sposobnost kritičke refleksije vlastite uloge u održavanju istorijsko-kulturnih mitova modernističke naučne paradigme, mitova kojima se podržava aplikacija odgovarajućih nastavnih praksi i reprodukcija određenih oblika ponašanja (Taylor, 1998). Otuda se, iz perspektive kritičkog konstruktivizma, kao važan cilj postavlja osposobljavanje nastavnika za refleksiju, kako pedagoške prakse, tako i ličnih pedagoških stavova i vrednosti. Epistemologija kritičkog konstruktivizma može biti plodno tlo za početak ostvarivanja ovog cilja ili za angažovanje nastavnika u preispitivanju i reinterpretiranju ličnih epistemologija.

Naime, način na koji nastavnik razvija ideje o poučavanju, učenju i kurikulumu, to jest način na koji konceptualizuje nastavu jeste u tesnoj vezi s njegovim pretpostavkama o prirodi znanja i s njegovom ličnom istorijom školovanja, čak i kada ta iskustva nisu jasno artikulisana. Otuda unutar kritičkog konstruktivizma postoji uverenje da je u toku inicijalnog obrazovanja i/ili procesa usavršavanja potrebno nastavnike upoznati s različitim teorijama u oblasti obrazovanja

koje je važno situirati u širi sociokulturni kontekst radi razjašnjavanja njihove socijalne i političke uslovljenosti. Preobražaj koji nastaje dovodi do toga da nastavnici posmatraju teorije kao artefakta koji se oblikuju kako bi odgovarali potrebama različitih grupa i pojedinaca, a koji se u određenim situacijama mogu pokazati da su manje ili više korisni (Bentley et al., 2007). Drugačije rečeno, preobražaj koji nastaje odnosi se na epistemološki razvoj budućih nastavnika u pravcu razumevanja kontingentne i nestalne prirode znanja o učenju, poučavanju i kurikulumu. Ekspliciranje načina na koje se teorije u oblasti obrazovanja odnose prema tekućim istorijskim, kulturnim, ekonomskim i političkim uplivima otkriva vrednosnu obojenost znanja, i omogućava budućim nastavnicima postizanje kritičke refleksije.

U svetlu kritičkog konstruktivizma, kritička refleksija nastavnika odnosi se na preispitivanje vlastitih pretpostavki, uverenja i vrednosti, kao i hegemonističkih aspekata dominantnih kulturnih vrednosti. Ona se, takođe, odnosi na preispitivanje mere u kojoj škola oblikuje kritičku svest kao sposobnost za problematizovanje socijalne i kulturne stvarnosti, to jest na razumevanje uloge škole i nastavnog procesa u socijalizovanju načina mišljenja učenika. Pored odgovarajućih normativnih, empirijskih, političkih, ontoloških, iskustvenih i refleksivno-sintetičkih znanja (Kincheloe, 2004), nastavniku kao istraživaču kontekst *kritičkih akcionih istraživanja* obezbeđuje takva razumevanja. Otuda je uvođenje kritičkih akcionih istraživanja u kurikulume profesionalnog obrazovanja i usavršavanja nastavnika veoma značajno. Ova vrsta istraživanja otvara mogućnosti za ostvarivanje kritičke refleksije, kao i za prevazilaženje jaza između teorije i prakse u obrazovanju nastavnika (Watts, Jofili & Bezerra, 1997). S jedne strane, akciona istraživanja omogućavaju nastavniku kao istraživaču da postavlja i proverava hipoteze, kao i da započne promene sa svrhom unapređivanja nastavne prakse. S druge strane, kritički konstruktivizam nastavniku pruža prilike da kontekstualizuje i preispituje vlastita uverenja koja se oblikuju unutar šireg socijalnog, istorijskog i političkog konteksta.

U svetlu zauzimanja proširene perspektive profesionalnih znanja, u literaturi se ističe da je obrazovanje nastavnika utemeljeno na kritičkom konstruktivizmu usmereno ka razvoju sledeće baze znanja i profesionalnih kompetencija: (1) stručna kompetentnost koja uključuje ekspertska znanja i razumevanje istorijske utemeljenosti discipline; (2) osposobljenost za kreiranje nastavne situacije od značaja za fizičku i emocionalnu dobrobit učenika; (3) poznavanje načina na koji deca uče i karakteristika razvojnih faza; (4) osposobljenost za kreiranje sredine za učenje izgrađenoj na poznavanju prethodnih znanja i iskustava učenika i usmerenoj ka razvoju njihovog

konceptualnog razumevanja; (5) osposobljenost za korišćenje različitih metodoloških pristupa u istraživanjima; (6) osposobljenost za kritičko preispitivanje bitnih istorijskih tendencija užeg i šireg društvenog okruženja radi uključivanja u socijalne i obrazovne procese izvan škole; (7) poznavanje strategija upravljanja i organizacije nastavnog procesa kojim se podstiče učenje svih učenika; (8) poznavanje istorijskih, kulturnih, političkih, ekonomskih, psiholoških i filozofskih dimenzija obrazovanja; (9) svest o političkim pitanjima nejednake distribucije moći i resursa, o nepravdnosti koja značajno umanjuje performanse nekih učenika i (10) osposobljenost za primenu različitih tehnika procenjivanja napretka i postignuća učenika radi unapređivanja nastavne prakse (Kincheloe, 2008).

Na kraju, važno je reći da, iako programi stručnog usavršavanja nastavnika zasnovani na kritičkom konstruktivizmu ne predstavljaju uobičajen pristup profesionalnom razvoju, pojedini primeri (Jofili, Geraldo & Watts, 1999; Watts et al., 1997) ilustruju inicirane promene u profesionalnoj praksi nastavnika. Akciona istraživanja praktičara pokrenula su promene u percepcijama vlastitih uloga i u svesnosti o implicitnim teorijama koje su u osnovi praktičnog delovanja. Ona su, takođe, pokrenula promene u razvoju nastavne prakse unutar određenog socijalnog i političkog konteksta u smislu angažovanja praktičara u pronalaženju i sagledavanju problema u nastavnim situacijama, te u pozicioniranju događaja u učionici u centar vlastitih istraživanja.

4.4. KRITIČKI KONSTRUKTIVIZAM U OBRAZOVANJU - MOGUĆNOSTI I OGRANIČENJA¹¹

U razmatranju pitanja unapređivanja kvaliteta nastave s obzirom na promenjene okolnosti savremenog sveta, perspektivu otvaraju najnoviji istraživački nalazi iz oblasti proučavanja procesa učenja koji, s jedne strane, potvrđuju nedostatke tradicionalnog modela prenošenja znanja, a, s druge, daju snažnu empirijsku podršku modelu konstruisanja znanja. Istraživački nalazi nedvosmisleno ukazuju na to da se uslovi za kvalitetno učenje omogućuju onda kada učenik sadržaje učenja doživljava kao smislene i korisne za vlastiti život, te kada je aktivno

¹¹ Pod naslovom *Zaključak* odeljak je objavljen u časopisu *Nastava i vaspitanje* (Milutinović, 2015), i predstavlja rezultat rada na projektu „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi”, br. 179010, čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

angažovan u kreiranju znanja kroz povezivanje novih informacija s prethodnim znanjima i iskustvima (McCombs & Whisler, 1997). Pri tome, u kontekstu pokretanja demokratskih procesa, čini se da je posebno relevantna kritičkom vizijom proširena ideja konstruktivizma s pretpostavkama koje imaju značajne implikacije na obrazovanje za demokratsko društvo. Te se pretpostavke odnose na: (1) povezanost znanja i društvenog delovanja; (2) kontingentnu prirodu znanja i (3) vrednosnu obojenost znanja, to jest na njegovu kulturnu i političku osetljivost (Bentley, 2003). Polazeći od tih pretpostavki kritički konstruktivizam poziva na kritičko preispitivanje nauke i njenih metoda, školskog kurikuluma i nastavne prakse.

U tom okviru, uverenje je pojedinih autora (Bentley et al., 2007) da kritičko-konstruktivistički uvidi predstavljaju važno oruđe odgovorne kritike nastavne prakse u demokratskom društvu, budući da nasuprot pozitivističkom idealu ne daju pravu sliku o načinu na koji svet funkcioniše. Posmatrano s pedagoškog aspekta, oni ne ukazuju nastavniku na ispravne načine poučavanja i učenja. Umesto toga, kritički konstruktivizam pomaže i nastavnicima i učenicima da situiraju sebe i vlastiti pogled na svet u širi socijalni, kulturni, istorijski, ekonomski i filozofski okvir (Kincheloe, 2008). Smatra se da produbljivanje i proširivanje mogućnosti kritičkog mišljenja inicira analizu i rekonstrukciju vlastitog položaja i uloge u institucijama obrazovanja. Uz to, veruje se da osposobljenost za propitivanje validnosti, dokaza, pretpostavki i implikacija znanja eksperata predstavlja epistemološki alat koji omogućava uključivanje u procese donošenja političkih odluka, što je promena u smeru balansiranja odnosa moći u društvu (Bentley, 2001). Uopšte uzev, kritičko-konstruktivističke pretpostavke i implikacije na nastavu koje se tiču zajedničkog donošenja odluka i oblikovanja kurikuluma, uloge nastavnika i učenika kao istraživača i kreatora značenja imaju snažan emancipatorski potencijal i konvergiraju s ciljevima obrazovanja za demokratiju.

I pored toga što su kritičko-konstruktivističke postavke potencijalno relevantne za praktično delovanje, moguće je konstatovati poteškoće s kojima se mogu suočiti nastojanja da se nastavna praksa utemelji na ovoj teorijskoj perspektivi. Najpre, reč je o tome da u obrazovnim institucijama i dalje dominira šira „kultura pozitivizma” (Žiru, 2013: 39) koja pozicionira učesnike obrazovnog procesa kao pasivne potrošače znanja i pretpostavlja poslušno izvršavanje zadataka koje postavljaju pretpostavljeni. Drugačije rečeno, načini na koji nastavnici tretiraju i koriste znanje, kao i načini na koji su učenici naučeni da posmatraju znanje, oblikuju ono što se dešava u učionici na način koji je u skladu s principima pozitivizma (Žiru, 2013). U socijalnoj

sredini i pedagoškoj situaciji u kojoj je teško uočiti da je školsko znanje društveno konstruisano nije jednostavno razvijati istraživačke kompetencije niti nastavnika, niti učenika. Posredi je to da istraživačke aktivnosti učenika mogu podsticati nastavnici koji su i sami istraživači osposobljeni za ispitivanje, kako perspektiva učenika, tako i ličnih uverenja i akcija. Važna je i spremnost nastavnika za preuzimanje rizika ulaska u nove i nepoznate oblasti, što podrazumeva uvođenje promena u vlastitu praksu. Dok se poteškoće u procesu uvođenja ideja kritičkog konstruktivizma u nastavu mogu povezati s kompetencijama nastavnika, istraživanja (Dawson & Taylor, 1998) potvrđuju da se one takođe povezuju i s ličnim verovanjima učenika, njihovim stilovima učenja, nivoima motivacije i percepcijama vlastitih uloga. Sve navedeno problematizuje osnovne teorijske i metodološke postavke kritičkog konstruktivizma, to jest otvara pitanje konkretnih polaznih osnova za procese emancipacije, uz uvažavanje uzajamne povezanosti pedagogije, politike i socioekonomskog i kulturnog konteksta.

Uzimajući u obzir sve rečeno, može se zaključiti da namera dizajniranja nastave koja odgovara zahtevima jačanja emancipatorskih potencijala nije garancija da će se sredina za učenje transformisati, niti da će biti pokrenuti procesi kritičke refleksije. Otuda se pojedini autori (Taylor, 1998) zalažu za ustanovljavanje odnosa brige, odnosa koji uključuje empatičnost, uzajamno uvažavanje, posvećenost dijaloškom diskursu, kao i metadiskursu pomoću kojeg se kritički propituju normativna pravila koja regulišu socijalne situacije u učionici. Smatra se da se rizik konfrontacije učenika s reformom epistemologije u učionici može prevazilaziti uvođenjem epistemološkog pluralizma, čime se otvaraju mogućnosti za uspostavljanje i održavanje sredine za učenje u kojoj je zastupljena briga za učenike sa širokim rasponom uverenja i vrednosti (Dawson & Taylor, 1998). Posredi je shvatanje o tome da se kritičko-konstruktivistička perspektiva ne sme posmatrati kao univerzalno rešenje za sve situacije, budući da se nastavnici u učionici suočavaju s različitim situacijama i s učenicima koji različito reaguju na sredinu za učenje usmerenu ka učeniku i na mogućnost participiranja u kritičkom diskursu. Iako je kritičko-konstruktivistička perspektiva od posebnog značaja za pripremu učenika za aktivnu ulogu građanina i za život u neizvesnom svetu različitosti, čini se da prednost u pedagoškoj praksi treba dati više pluralističkom pogledu koji ima mogućnost da na produktivan način objedini dobre strane paradigme orijentisane na sadržaj sa savremenom paradigmom konstruisanja znanja, uključujući njene individualne, socijalne i kritičke varijante.

5. SOCIJALNI I KRITIČKI KONSTRUKTIVIZAM - POTENCIJAL ZA PROMENE U OBRAZOVANJU

Predmet istraživanja ove monografije jesu socijalni i kritički konstruktivizam u oblasti obrazovanja. Istraživački cilj odnosio se na sagledavanje obrazovnog potencijala socijalnog i kritičkog konstruktivizma, posebno kada je reč o obrazovanju za demokratiju. Pri tome je polaznu pretpostavku za određenje predmeta istraživanja činilo stanovište da konstruktivizam danas jeste, u svim svojim različitim formama, značajna filozofija obrazovanja i pedagogija. Uprkos različitostima i protivrečnostima u njegovom tumačenju, zajedničku osnovu različitih interpretacija konstruktivizma u oblasti obrazovanja predstavlja tvrdnja da učenici nisu pasivni primaoci znanja već da aktivno učestvuju u njegovoj izgradnji. Konstruktivizam tako podseća na filozofiju obrazovanja implicitno sadržanu u ranim progresivnim idejama s osloncem na ideologiju reformske pedagogije. Otuda je, u svetlu odabranog predmeta istraživanja, bilo značajno predstaviti relevantne ideje obrazovnih mislilaca koje se danas sagledavaju kao konstruktivističke i ukazati na razvojne trendove ove perspektive. Poseban je naglasak stavljen na teorijsku analizu evolucije socijalno-rekonstrukcionističkih ideja tokom 20. veka, kao i na teorijsko proučavanje i kritičko preispitivanje socijalno-rekonstrukcionističke teorije i prakse obrazovanja u kontekstu savremenih društvenih promena.

Intenzivni globalni procesi koji obeležavaju život u savremenom društvu imaju snažan uticaj na obrazovanje, na njegove ciljeve i praksu. Budući da obrazovanje ima ključnu ulogu u prihvatanju nove globalne socijalne realnosti i u delotvornom adaptiranju na budućnost, neminovno se otvorilo pitanje kakvo bi obrazovanje danas trebalo da bude kako bi se mladi razvili u intelektualno radoznale, autonomne, demokratski orijentisane, socijalno odgovorne, produktivne i globalno svesne građane 21. veka. Otuda je u monografiji razmatrano pitanje pristupa obrazovanju iz svetske perspektive i sagledavan potencijal konstruktivističke pedagogije da odgovori na zahteve ere globalizacije u kontekstu zadovoljenja potreba i pojedinaca i društva.

Budući da od osamdesetih i devedesetih godina 20. veka sve dominantnije socijalne i kulturne perspektive unutar konstruktivističkog mišljenja ukazuju na pomak pažnje na socijalnu prirodu učenja i na njegovu sociokulturnu situiranost, u monografiji su istraživana osnovna polazišta socijalnog konstruktivizma, kao i njegove različite interpretacije. Poseban je naglasak

stavljen na kritičko preispitivanje mogućnosti uvođenja ideja socijalnog konstruktivizma u obrazovanje i nastavni proces. Tako je obrazovna praksa utemeljena na idejama socijalnog konstruktivizma u savremenim alternativnim školama predstavljala, takođe, predmet ispitivanja ove monografije. Namera je bila da se istraži kako obrazovanje utemeljeno na socijalno-konstruktivističkim idejama funkcioniše u školskoj praksi, ali i da se u kontekstu društvenih promena sagleda eventualni doprinos ovakvog modela obrazovanja obrazovnom sistemu u celini.

Uzimajući u obzir potencijalne pedagoške vrednosti teorijskih usmerenja koja se mogu označiti kao socijalno-konstruktivistička, kao i podatak da se u pedagoškom diskursu u poslednje vreme sve više ističe potreba za proučavanjem odnosa moći i znanja, u monografiji se sagledavao i obrazovni potencijal kritičkog konstruktivizma, posebno kada je reč o obrazovanju za aktivno građanstvo i demokratiju. U tom okviru, razmatrane su bazične pretpostavke kritičkog konstruktivizma, te su ispitivane njihove implikacije na obrazovanje i nastavu. Uz to, predstavljeni su istraživački nalazi o efektima uvođenja ideja kritičkog konstruktivizma u nastavni proces. Poseban je akcenat stavljen na ispitivanje implikacija ove teorijske perspektive na razumevanje uloge nastavnika, kao i na programe njihovog profesionalnog obrazovanja i usavršavanja.

Zaključci do kojih se došlo teorijskim istraživanjem socijalnog i kritičkog konstruktivizma su u nastavku monografije sistematski rezimirani i razrađeni kroz četiri zasebna odeljka. Reč je o: teorijskom i praktičnom nasleđu konstruktivističke pedagogije iz istorije obrazovanja; konstruktivističkoj pedagogiji i mogućnostima za individualno napredovanje i razvoj demokratskog društva; idejama o društvenoj konstrukciji znanja i njihovim implikacijama na teoriju i praksu obrazovanja, te o kritičkom konstruktivizmu s obeležjima socijalne konstrukcije znanja i kritičke pedagogije.

5.1. TEORIJSKO I PRAKTIČNO NASLEĐE KONSTRUKTIVISTIČKE PEDAGOGIJE IZ ISTORIJE OBRAZOVANJA

Konstruktivizam predstavlja epistemološku poziciju koja uključuje širok spektar ideja o produkciji znanja i njegovoj individualnoj i/ili kolektivnoj konstrukciji. U tom okviru, konstruktivistički diskurs razvijen je u poslednjih nekoliko decenija kao veoma uticajan model kojim se objašnjava kako se znanje proizvodi u društvu i kako učenici uče. Naime, iako se

konstruktivistička epistemološka pozicija odnosi, pre svega, na teoriju saznavanja a ne na teoriju učenja, ona je uticala na oblikovanje konstruktivističke teorije učenja, što je pak vodilo ka razvoju *konstruktivističke pedagogije* (Fleury, 1998). Polazeći od suštinskih odlika konstruktivistički zasnovane obrazovne prakse, konstruktivistička pedagogija opisuje se u literaturi (Richardson, 2003) kao pokušaj teorijskog utemeljenja procesa učenja i nastave čiji je cilj razvijanje sposobnosti učenja.

Konstruktivistička pedagogija danas privlači značajnu pažnju mnogih pedagoških stručnjaka, od onih koji su zainteresovani za proučavanje procesa poučavanja i učenja, do nastavnika, kreatora kurikuluma i tvoraca obrazovne politike. Pri tome se ističe da na pedagoškoj sceni taj teorijski konstrukt ne predstavlja u potpunosti novinu (Terhart, 2003; Null, 2004). Progresivne vizije obrazovanja u liberalno-humanističkoj tradiciji zagovarale su obrazovnu praksu koja se okretala ka učeniku, njegovim sposobnostima, interesovanjima i iskustvima, ne gubeći pri tome iz vida ni građansku dimenziju. Te progresivne ideje sežu do *reformске pedagogije* s kraja 19. i u prvim decenijama 20. veka, ali njihovih elemenata ima i u pedagoškim nastojanjima Žan-Žaka Rusoa, Johana Hajnriha Pestalocija i drugih (Milutinović, 2014a). Reč je o shvatanjima kojima se ističu potrebe povezivanja sadržaja obrazovanja s prethodnim znanjima učenika i njihovim interesovanjima, oslobađanja učenika od zavisnosti od autoriteta i mehaničkog zapamćivanja sadržaja koji nemaju smisao za njih, postavljanja učenika u središte obrazovnog procesa s naglaskom na otkrivanju i konstruisanju znanja, to jest na iskustvenom učenju, problemskoj i projektnoj nastavi. Zalaganja za aktivnu nastavu ili nastavu u okviru koje se traži od učenika da kreira vlastita razumevanja i samostalno otkriva koncepte aktuelizuju se danas ponovo, ali u okviru drugačijih postmodernističkih i pedagoških pretpostavki, uz korišćenje argumenata najnovijih istraživanja iz neurobiologije i kognitivnih nauka.

Razlog zbog kojeg je značajno analizirati ranija pedagoška shvatanja jeste taj što se današnja obrazovna promišljanja vraćaju idealima koji su razvijani od strane mnogih teoretičara i praktičara iz prošlosti. Iako se kontekst u kojem se obrazovanje danas odvija u znatnoj meri razlikuje od onog iz prošlih istorijskih epoha, ističe se da uvođenje konstruktivističkih ideja u nastavni proces suočava nastavnike s izazovima koji su veoma slični onima s kojima su se susretali nastavnici u prošlosti (Windschitl, 2002). U tom okviru, naglašava se da primeri uvođenja progresivnih ideja u škole tokom prve polovine 20. veka mogu biti veoma instruktivni u savremenim pokušajima reforme nastave i obrazovanja (Semel & Sadovnik, 1995). Otuda se

govori da je za procenu tekućih reformskih zahvata u obrazovanju potrebno razumevanje složenih odnosa između prošlosti, sadašnjosti i budućnosti (Milutinović, 2014a). Razmatranje, kako teorijskih postavki prethodnika konstruktivizma, tako i postignutih uspeha reformskih inicijativa i mnogih izazova koji su se javljali pri njihovom sprovođenju, moglo bi biti od koristi za obrazovnu politiku kako bi se pravilno ocenili dosadašnji dometi i donele bolje odluke za sadašnjost i budućnost.

U razmatranju mogućnosti razvijanja inovativnog kurikuluma dizajniranog radi socijalizacije učenika u novu globalnu realnost, korisna je analiza pedagoških orijentacija i koncepcija koje promovišu povezivanje škole s progresivnom socijalnom vizijom. Jednu takvu školu mišljenja predstavlja *socijalni rekonstrukcionizam*, koji je tokom dvadesetih i tridesetih godina 20. veka u Sjedinjenim Američkim Državama predstavljao radikalno krilo šireg pokreta *progresivnog obrazovanja* (Milutinović, 2013a). Socijalni rekonstrukcionisti, kao, na primer, Džordž Kaunts, Teodor Brameld, Harold Rag, Džon Čajlds, Vilijem Stenli i Kenet Bene, smatrali su da bi progresivna škola trebalo da proširi fokus interesovanja izvan okvira pedagogije usmerene ka detetu i da razvije adekvatnu socijalnu perspektivu. Iako među reprezentativnim predstavnicima rekonstrukcionističke misli ne postoji uvek konsenzus oko načina projektovanja kurikuluma tako da doprinosi društvenim promenama, zajedničko obeležje niza ideja koje se mogu označiti kao socijalno-rekonstrukcionističke jeste shvatanje obrazovanja kao sredstva rekonstrukcije društva na liniji jasnog opredeljenja za socijalnu pravdu i razvoj demokratije.

Budući da bi za uvođenje promena u savremenu obrazovnu praksu mogla biti korisna iskustva u demokratskom obrazovanju iz prošlosti, važan nalaz odnosi se na aspekte praktičnog rada ranih rekonstrukcionista. Ti se aspekti danas opažaju kao bliski savremenim nastojanjima kritičkih teoretičara u oblasti obrazovanja za demokratiju. Jedinstveni kurikularni eksperiment koji je sproveo Teodor Brameld u jednoj srednjoj školi u Fladvudu u državi Minesoti, napor socijalnog aktiviste Majlsa Hortona koji je u državi Tenesi osnovao *Hajlender narodnu školu* (*The Highlander Folk School*), projekat koji je na severu Džordžije pokrenuo Moris Mičel s namerom da kod učenika razvija svetsku perspektivu, jesu neki od primera ugrađivanja socijalno-rekonstrukcionističkih ideja u obrazovnu praksu. Pokazalo se da zajednički imenitelj razmatranih primera prevođenja socijalno-rekonstrukcionističke misli u praksu jeste shvatanje obrazovanja kao oruđa rekonstrukcije društva. Iako su socijalni rekonstrukcionisti retko realizovali

postavljene ciljeve, osim u manjem obimu i u prilično kratkom vremenskom periodu, oni su ostavili u nasleđe mnoga pitanja i koncepcije, čime su uticali na školske kurikulume širom sveta.

Pokazalo se pak da socijalno-rekonstrukcionista filozofija obrazovanja nije ostala bez kritika koje se, pre svega, odnose na poteškoće u vezi s ugrađivanjem bazičnih ideja ove teorijske perspektive u život škole i s nedostatkom eksplicitnih pedagoških sugestija. Kritike se odnose i na pristup kojim se favorizuju socijalne promene na račun razvoja esencijalnih znanja i veština (Morrow, 2011; Thomas, 1999; White, 2001). Uz to, rekonstrukcionizmu se zamera da vodi u socijalnu utopiju, da obiluje ideološkim spekulacijama i da otvara prostor za indoktrinaciju određenim sistemom vrednosti (Gutek, 2004). Iako navedene kritike upućuju na zaključak da je ideologija socijalnog rekonstrukcionizma usmerena ka oblikovanju utopijskog društvenog poretka, ostaje kao otvorena mogućnost da globalno društvo u 21. veku zahteva upravo tu vrstu impulsa koju je, barem u određenoj meri, moguće osigurati rekonstrukcionista pristupom obrazovanju.

Naime, posmatrano, kako s aspekta istorije, tako i s aspekta aktuelne perspektive, značaj socijalnog rekonstrukcionizma krije se u zahtevu za direktnim suočavanjem s političkom, ekonomskom, socijalnom i moralnom dimenzijom školovanja. Taj je zahtev konzistentan s pretpostavkama kritičke pedagogije u okviru koje se tvrdi da obrazovanje ne može da bude vrednosno neutralno. Aktuelizujući značajne elemente radikalne obrazovne tradicije, Žiru (Giroux, 1988) piše da su socijalni rekonstrukcionista, povezujući etiku, demokratiju i politiku sa svrhom školovanja, istovremeno nastojali da ospore preovlađujući socijalni poredak i da osiguraju svima onima koji se bave obrazovanjem bazu znanja kako bi produbili intelektualno, građansko i moralno razumevanje vlastite uloge kao delatnika socijalnih promena. U tom okviru, konstatuje se da je socijalno-rekonstrukcionista ideologija podstakla razvoj svesti o socijalnoj dimenziji obrazovnog procesa u školama i osvetlila uticaj skrivenog kurikuluma i činjenicu da svako znanje nosi sa sobom određene društvene vrednosti (Schiro, 2007). Na osnovu razmatranja socijalno-rekonstrukcionista ideja, zapaža se da je ta filozofija obrazovanja afirmisala ideju o tome da bi nastavnici trebalo sami da zauzimaju vrednosna stanovišta, te da bi jednako morali da obrate pažnju na društvene, političke i moralne vrednosti učenika.

Aktuelnost socijalnog rekonstrukcionizma potvrđuje i činjenica da se u novijim međunarodnim dokumentima (The European Parliament and the Council of the European Union, 2006; UNESCO, 2000a) promovišu globalne kompetencije potrebne za odgovoran život u

globalnom društvu. Reč je o tome da rekonstrukcionizam promovise internacionalno obrazovanje i inicira građanske i globalne perspektive. Uverenje je da će takav pristup obrazovanju doprineti socijalnim transformacijama, redukovati društvene sukobe i rešiti globalne probleme. Otuda se upravo socijalnom rekonstrukcionizmu pripisuju zasluge za razvoj globalnog obrazovanja, interdisciplinarnih studija i pedagoške futurologije (Stanley, 1992; White, 2001). Ističe se i da savremeni obrazovni trendovi - autentično učenje i procenjivanje, razvoj kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema - rekonceptualizuju ranije rekonstrukcionistačke ideje o obrazovanju kao sredstvu kojim se može transformisati društvo (Stern & Riley, 2002).

Imajući u vidu sve navedeno, može da se zaključi da nasleđe socijalnog rekonstrukcionizma može imati veliko značenje za sve one koji se bave obrazovanjem u 21. veku. Naime, zbog tehnološkog napretka čini se da danas, više nego ikada ranije, postoje mogućnosti sprovođenja ideje demokratije na globalnom nivou. U tom okviru, dijaloška nastava i učenje o savremenim konfliktima trebalo bi da predstavljaju značajnu komponentu obrazovanja, pri čemu samorefleksija i samokritičnost treba da se nalaze u stalnom fokusu obrazovnog rada. Reč je o ključnim idejama socijalnog rekonstrukcionizma koje se odnose na to da bi društvo trebalo da se nalazi u stalnom procesu adaptacije, da bi učenike trebalo orijentisati prema budućnosti i da bi obrazovne institucije trebalo da rade u pravcu transformacije svesti usaglašene za izrastajućim socijalnim miljeom (Milutinović, 2013b). Tako je socijalni rekonstrukcionizam direktno označio izazove globalizacije, i na taj način podstakao analitičke i refleksivne misli u odnosu na pitanja socijalne inkluzije, internacionalnih studija i obrazovnih reformi u kontekstu globalnih socijalnih promena. Otuda se zaključuje da istraživanje ideologije socijalnog rekonstrukcionizma i dostignutih nivoa praktičnih iskustava može da pomogne celovitijem razumevanju prirode i mogućnosti školovanja u demokratskom društvu.

5.2. KONSTRUKTIVISTIČKA PEDAGOGIJA - MOGUĆNOSTI ZA INDIVIDUALNO NAPREDOVANJE I RAZVOJ DEMOKRATSKOG DRUŠTVA

Tokom vekova, u zavisnosti od konkretnih uslova i okolnosti, unutar različitih zajednica i grupa razvijala su se raznovrsna shvatanja o obrazovanju, pri čemu je tenzija između dobrobiti pojedinca i blagostanja zajednice prisutna, kako u prošlosti, tako i danas. Kada je reč o ciljevima obrazovanja, ta dihotomija nameće pitanje da li se u obrazovanju treba usmeriti na potrebe

društva kao celine ili na potrebe pojedinaca koji čine to društvo. Tokom istorije, klatno obrazovnih reformi kretalo se između te dve pedagoške refleksije. U kasnijim razdobljima 20. veka, na liniji prvog pravca, razvijale su se teorija i praksa obrazovanja s ciljem da se kod mladih neguje svest o nepravdi u svetu, kao i želja i sposobnost za njegovim preobražajem, dok se drugi pravac pedagoškog mišljenja razvijao unutar pedagoške misli usredsređene na optimalni razvoj pojedinca kao jedinstvene i celovite ličnosti (Curtis, 2012; Breithorde & Swiniarski, 1999). U kontekstu ere globalizacije otvorena je dilema kakvo obrazovanje danas treba da bude kako bi pojedinci ostvarili lično ispunjenje i razvoj, s jedne, i bili pripremljeni za ulogu odgovornog građanina zajednice, države i globalnog društva, s druge strane.

Pokazalo se da era globalizacije zahvata ekonomsku, kulturnu i političku dimenziju sa snažnim implikacijama na obrazovanje. Ona je pred obrazovne institucije postavila niz značajnih izazova u pripremanju mladih za život u globalnom društvu. Tako se danas može govoriti o značajnim naporima, kako unutar država, tako i u okviru internacionalnih agencija, u pravcu definisanja novih temeljnih znanja i veština koje se shvataju kao ključne mere odgovora na globalizaciju i prelaz na ekonomiju utemeljenu na znanju. Kao pedagoški odgovor na različite aspekte globalizacije u svim životnim područjima, javlja se koncept *globalnog obrazovanja*, koji promoviše nova znanja i životne veštine za uspešnu interakciju u savremenom društvu. Ističe se da je smisao savremenog obrazovanja jačanje svesti učenika o sve većoj integrisanosti sveta i njihovo osposobljavanje za suočavanje s globalnim izazovima (Düerr et al., 2002). Mada se intenzivne rasprave o globalnom obrazovanju vode poslednjih dvadesetak godina, stiče se utisak da ideja globalnog obrazovanja i model „svetske zajednice” pripadaju ideologiji *socijalnog rekonstrukcionizma*, koji je anticipirao tekuće trendove u obrazovanju. Cilj socijalnog rekonstrukcionizma koji se odnosi na razvijanje i primenu inovativnog kurikuluma i pedagoških strategija za izgrađivanje svesti o međunarodnoj socijalnoj saradnji saglasan je sa zahtevom globalnog obrazovanja u pogledu pružanja znanja potrebnih za celovito razumevanje kompleksnosti globalizacije i razvijanje nove društvene i kulturne stvarnosti.

Kada je reč o pozivu za uključivanje svetske perspektive u kurikulum i razvoju građana za 21. vek, danas se čine značajni naponi u oblikovanju principa globalnog obrazovanja kojima se nastoji odrediti njegovo široko polje delovanja. Postoji uverenje da je u obrazovanju potrebno, s jedne strane, osigurati poštovanje individualnih identiteta i iskustava učenika, a, s druge, obezbediti korišćenje tih identiteta i iskustava radi povezivanja lokalnog i globalnog,

partikularnog i univerzalnog, individualnog i društvenog (Breithorde & Swiniarski, 1999). Posredi je o napor u pronalaženju balansa na kontinuumu između konstrukcije vlastite percepcije, ličnih prava, odgovornosti i značenja i potrebe za socijalnom rekonstrukcijom, što predstavlja jedan od krucijalnih zadataka obrazovanja za demokratsko društvo. Otuda se ukazuje na potrebu da se u nastavi napusti tradicionalno poimanje obrazovanja povezano s idejom prenošenja znanja i prihvati širi pristup obrazovanju u terminima konstrukcije i ko-konstrukcije znanja (Milutinović, 2012a). Značajni pedagoški pomaci reflektuju se u naglasku na učenje radi kreiranja novih znanja i mogućnosti, na učenje radi suočavanja s promenama i na učenje s drugima.

U tom smislu, pedagoški koncept globalnog obrazovanja nalazi uporište u novoj paradigmi učenja, koja je postala dominantna osamdesetih godina 20. veka. Povećano interesovanje za unapređenje kvaliteta obrazovanja, uslovljeno mnogim činiocima ekonomske i pedagoške prirode, usmerilo je pažnju poslednjih nekoliko decenija na teoriju i praksu obrazovanja koje učenicima daje središnje mesto u procesu učenja i poučavanja. Koncept *obrazovanja usmerenog na učenika* tako je, od osamdesetih i devedesetih godina 20. veka, počeo da dobija snažnu podršku u međunarodnim izveštajima (Milutinović, 2014a). Važno je i to da se nastava u kojoj se lična interesovanja učenika uzimaju u obzir prilikom osmišljavanja aktivnosti u učionici i u kojoj se u procesu kreiranja značenja podstiče produktivan dijalog i saradnja može identifikovati istovremeno i kao ona usmerena na dete/učenika i kao konstruktivistička (Windschitl, 2002). Očekuje se da uvođenje konstruktivizma kao pristupa koji u središte procesa nastave i učenja stavlja učenika rezultira kognitivnim i psihološkim, ekonomskim i političkim efektima (Vavrus et al., 2011). Kada je reč o kognitivnim i psihološkim efektima, Američka psihološka asocijacija (American Psychological Association, 1997) razvila je četrnaest principa utemeljenih na stanovištu da uvođenje pristupa usmerenog na učenika kreira, između ostalog, uslove za razvoj sposobnosti mišljenja na višim kognitivnim nivoima i kritičkog mišljenja, sposobnosti koje su neophodne za uspeh u složenom globalnom svetu. Očekivani efekti ugrađivanja konstruktivističkih ideja u obrazovanje odnose se i na oblast ekonomije jer se u uslovima globalne ekonomije povećava vrednost veština istraživanja, rešavanja problema, učenja kako se uči i komunikacije radi ko-konstrukcije znanja. Politički efekti uvođenja ideja konstruktivističke pedagogije tiču se pitanja kako se nastavnici i učenici odnose jedni prema drugima, to jest tiču se pitanja obezbeđivanja prilika za učenike da slobodno izražavaju vlastite

pogleda, pregovaraju i međusobno sarađuju, što jesu vrednosti i veštine koje su pojedincu potrebne kako bi postao participativan građanin sveta.

U celini gledano, pokazalo se da mnoge savremene reformske inicijative u sektoru obrazovanja promovišu nastavnu praksu koja se označava kao konstruktivistička (Leu, 2005; UNESCO, 2004). Tako se konstruktivizam u oblasti obrazovanja danas razmatra kao teorija koja ima obećavajuću ulogu u obezbeđivanju kvaliteta obrazovanja. Takođe se pokazalo da se, kada je reč o konstruktivizmu u obrazovanju, pravi distinkcija između učeničkih psiholoških procesa, s jedne, i socijalnih procesa u nastavi, s druge strane. U tom smislu, konstruktivizam u oblasti obrazovanja grupiše se najčešće u dve osnovne forme: *individualni* (kognitivni ili psihološki) i *socijalni*.

Uvid u savremenu pedagošku literaturu ukazuje na to da se danas sve više naglašavaju potencijalne prednosti prihvatanja širokog pristupa obrazovanju u terminima ko-konstrukcije znanja i značenja (Bentley et al., 2007; Tabulawa, 2003; Windschitl, 2002). Pri tome se smatra da je socijalni konstruktivizam, a posebno njegova kritička varijanta, adekvatan izbor za teorijsko utemeljenje obrazovanja za demokratiju. Posredi je to da je jedan od osnovnih ciljeva obrazovanja u demokratskim društvima taj da se podrži razvoj aktivnih građana osposobljenih za kritičko analiziranje informacija i donošenje odluka o relevantnim društvenim pitanjima za koja bi trebalo da preuzmu odgovornost. Veruje se da će učenici koji su tokom školovanja bili u poziciji da donose odluke, postavljaju vlastite ciljeve, biraju, planiraju i organizuju buduće aktivnosti - verovatno razviti kompetencije za aktivno učešće u životu zajednice, države i globalnog društva (Milutinović, 2014a). Naime, polazni stav socijalnog konstruktivizma jeste da je znanje proizvod društvenih procesa, a ne konstrukcija individualnog uma; znanje se posmatra kao proizvod određenih zajednica koje su vođene određenim pretpostavkama, verovanjima i vrednostima (Gergen & Gergen, 2006). Iz ovog stava proizlazi da nastavnik ne može jednostavno preneti informacije na učenika i očekivati da će takva nastavna praksa rezultirati dubljim razumevanjem. U svetlu socijalno-konstruktivističke perspektive, za učenike je od posebnog značaja da aktivno participiraju i konstruišu znanja na osnovu vlastitih iskustava i socijalnog pregovaranja. Veruje se da takva pedagoška praksa podržava: intelektualnu slobodu, autonomiju i kreativnost; demokratsko donošenje odluka i angažovanje u kooperativnim aktivnostima i otvoreni dijalog među ravnopravnim sagovornicima (Carter, 2009). Takva pedagoška praksa posmatra se istovremeno i kao razvojno primerena i kao demokratska (Miller, 2004; Tabulawa,

2003). Uočava se da takva pedagogija, s jedne strane, poštuje sposobnosti koje se prirodno razvijaju tokom života i aktivno uključuje učenika u proces učenja, a, s druge, pretpostavlja relacionizam u kojem se dijaloška praksa postavlja u središte obrazovnog procesa, što je izuzetno važno za razvoj demokratije.

Imajući u vidu sve navedeno, može se reći da su pred obrazovanje postavljeni izazovi razvoja inovativnog kurikuluma i primene pedagoških strategija usmerenih ka sagledavanju i vrednovanju prethodnih znanja i iskustava učenika, te ka pružanju pomoći učenicima u razumevanju socijalnih okolnosti u kojima žive. To znači da je u obrazovanju potrebno podsticati učenike na refleksiju, kako vlastitih unutrašnjih iskustava, tako i socijalno konstruisane stvarnosti. Ukazuje se na to da je u tim procesima značajno poštovati učenike i kao jedinstvene osobe i kao građane sveta (Milutinović, 2012a). Konačno, ističe se da se povezivanje konstruktivističkog učenja s rekonstrukcionističkim fokusom nalazi u srži globalnog obrazovanja (Breithorde & Swiniarski, 1999). Otuda predlozi za dizajniranje kurikuluma koji će ujediniti ciljeve sticanja kompetencija za kvalitetan život svakog pojedinca i ciljeve ostvarenja socijalne kohezije. Čini se da konstruktivističko poučavanje u skladu sa sposobnostima, potrebama i ciljevima pojedinaca i rekonstrukcionistički ciljevi obrazovanja usmereni na transformaciju društva predstavljaju dovoljno dobru polaznu osnovu za kreiranje i unapređivanje takvog kurikuluma.

5.3. DRUŠTVENA KONSTRUKCIJA ZNANJA - TEORIJA I PRAKSA OBRAZOVANJA

U oblasti obrazovanja, socijalni konstruktivizam odnosi se na perspektivu kojom se naglašava uloga društvenih procesa u kreiranju znanja, to jest uloga društva i kulture u procesu učenja (Davis & Sumara, 2002; Palincsar, 1998). Prema ovom tipu konstruktivističke misli, kultura i socijalne zajednice oblikuju načine na koje pojedinci percipiraju, interpretiraju i pripisuju značenja vlastitom iskustvu. Zato se ističe da je primerena idejama socijalnog konstruktivizma mogućnost da ljudska bića međusobno dele značenja i razumevanja koja se zajednički ustanovljavaju putem pregovaranja (Milutinović, 2011a). Pokazalo se pak da socijalni konstruktivizam nije moguće poistovetiti s jednim koherentnim pogledom ili skupom verovanja i pretpostavki. Unutar socijalno-konstruktivističke perspektive susreću se raznovrsni, a u nekim domenima čak i kontradiktorni pravci ili škole mišljenja, pri čemu se u oblasti obrazovanja

najčešće javljaju pozivanja na socijalni konstruktivizam u vigotskijanskoj tradiciji, za koji se veruje da u školskom kontekstu pokazuje mnoge pedagoške vrednosti, posebno u odnosu na transmisioni model obrazovanja.

U kontekstu zahteva koje nastupajuće postindustrijsko doba i fenomen globalizacije postavljaju pred obrazovne sisteme, otvorilo se pitanje potencijala epistemologije socijalnog konstruktivizma u obrazovanju za život u demokratskom društvu. Reč je o tome da je obrazovna praksa u tesnoj vezi s mrežom pretpostavki koje sačinjavaju zajednički diskurs o prirodi znanja i načinima sticanja znanja; način na koji se konceptualizuje ili definiše znanje i put njegovog sticanja vode ka određenom pogledu na obrazovni proces i, shodno tome, ka pripadajućoj obrazovnoj praksi. Iz socijalno-konstruktivističkog shvatanja da društvo ili njegove podgrupe oblikuju načine razumevanja sveta, kategorije i pojmove kojima se ljudska bića koriste proizlazi razumevanje znanja kao proizvoda određenih zajednica. Iz perspektive obrazovanja za demokratiju, od suštinskog je značaja pretpostavka socijalnog konstruktivizma da sve tvrdnje o znanju izrastaju u konkretnim socijalnim i istorijskim okolnostima, da se istina nalazi samo unutar zajednice. To znači da sve može biti važeće za neku grupu ljudi, da su vrednosti kontingentne i da se o njima može pregovarati. Iz takvih shvatanja proizlazi razumevanje učenja kao aktivne konstrukcije stvarnosti koja nastaje u složenoj interakciji sa socijalnim i fizičkim okruženjem (Milutinović, 2011a). Zato se smatra da se efikasno učenje shvaćeno u smislu aktivne konstrukcije znanja ne događa u vakuumu, već da se odvija kroz recipročne relacije s odraslima i naprednijim vršnjacima unutar neposrednog socijalnog i kulturnog okruženja (Stears, 2009). Takvi stavovi pretpostavljaju postavljanje relacionih procesa u centar obrazovne prakse, što otvara prostor za individualne izbore i slobode, pozivajući na pomak od monologa ka dijalogu.

Naime, pokazalo se da iz socijalno-konstruktivističkog pristupa procesu učenja sledi razumevanje nastave kao dijaloga, kao interaktivnog procesa koji u školskom kontekstu obuhvata zajedničku aktivnost nastavnika i učenika. Nastavnik se posmatra kao pomagač koji kao „skela” podupire učenje i istraživanje učenika, i koji podstiče učenike na formulisanje vlastitih ideja, na rekonstrukciju postojećih koncepcija i na ispitivanje njihove održivosti unutar uže i šire zajednice. Kada se perspektiva učenika nalazi u središtu nastavnog procesa, menjaju se relacije nastavnika i učenika; napuštaju se tradicionalne uloge i hijerarhija odnosa, a nastavnici i učenici postaju ravnopravni učesnici koji u nastavnom procesu dele moć i odgovornost za učenje. Nastavnici i učenici zajedno konstruišu društvena pravila i smernice, razumevanje sveta i znanje,

što sve doprinosi opažanju vlastitih uloga kao ko-konstruktor znanja i značenja, te zajedničkom unapređivanju razumevanja. Socijalni konstruktivizam u obrazovanju tako podrazumeva praktikovanje zajedničkih (kolaborativnih) i kooperativnih aktivnosti koje omogućavaju nastavnicima i učenicima razmenu ličnih iskustava i perspektiva. Određen broj inovativnih pristupa razvio se kroz uvođenje ideje *situacione kognicije*, koja je podstakla dalji razvoj metode kooperativnog učenja (zajednica učenja, kognitivno šegrtovanje, recipročno poučavanje). Socijalni konstruktivizam nalaže da se i u procesu vrednovanja učenja uvide pristupi koji su saglasni s promenama u načinima poučavanja. Otuda se ističe da evaluacija učenja podrazumeva primenu autentičnog procenjivanja putem vođenja beležaka, prikupljanja učeničkih portfolija, korišćenja nestandardizovanih testova, esejskih pitanja i praktičnih zadataka (Milutinović, 2011a).

Pokazalo se da je ideja o socijalnoj konstrukciji znanja i značenja ugrađena u nastavnu praksu mnogih alternativnih škola, kako onih koje rade, na primer, prema modelu demokratskih i slobodnih škola, tako i onih koje poslednjih decenija predstavljaju primere modela alternativnog obrazovanja eksplicitno zasnovanog na socijalno-konstruktivističkoj perspektivi. Primer ugrađivanja ideja socijalnog konstruktivizma u školski kurikulum jeste dijaloška praksa koja se neguje u *Sudbury Valley School* (Milutinović, 2012c). U osnovi rada te demokratske i slobodne škole nalazi se model obrazovanja usmerenog ka učeniku, kao i pretpostavka da je ljudska interakcija ključ učenja, da se najveći deo učenja javlja kao rezultat socijalne participacije. Centralne aspekte rada te škole kao demokratske institucije predstavljaju mogućnosti slobodnog izbora i ravnopravnog glasanja. Ključna je ideja participativnog upravljanja prema principu jednakog prava glasa; svi učenici i svi članovi osoblja škole prisustvuju školskim sastancima na kojima se raspravlja o dnevnoj praksi i pregovara oko politike škole. Imajući u vidu sve navedeno, može se reći da *Sudbury Valley School* predstavlja primer neposrednog praktikovanja demokratije s aspekta celokupnog života i rada škole. Budući da u svetu broj demokratskih i slobodnih škola nije beznačajan, a da je na evropskom tlu u konstantnom porastu, može se konstatovati potreba za daljim sagledavanjem dosadašnjih iskustava u delovanju tih škola, kao i potreba za kvalitativnim i kvantitativnim istraživanjima ukupnih efekata njihovog pedagoškog rada. To bi moglo osigurati potpunije sagledavanje mogućnosti ugrađivanja socijalno-konstruktivističke perspektive i integracije demokratske prakse u obrazovne sisteme u celini.

Kada je reč o modelima alternativnog obrazovanja eksplicitno zasnovanog na idejama socijalnog konstruktivizma, značajno je ukazati na istraživačke nalaze o efikasnosti njihovog pedagoškog rada (Milutinović, 2014b). Tako je, na primer, istraživanje efekata rada škole *Institut Beatenberg* pokazalo da intervjuisani učenici i nastavnici dele zajednički stav da se unutar te institucije u velikoj meri neguje individualizovano, nezavisno, saradničko i samousmereno učenje (Ramseier & Von Gunten, 2012). Ispitivanja su, takođe, pokazala da pedagoški rad u toj školi doprinosi razvijanju osećanja samoefikasnosti, pri čemu veliki broj ispitanika pozitivno procenjuje ulogu nastavnika kao savetnika. Bivši učenici pozitivno procenjuju uticaj distinktivnih karakteristika te škole na razvoj karijere i njihov profesionalni razvoj. Efikasnost pedagoškog rada škole *Institut Beatenberg* povezuje se i sa činjenicom da je nekoliko škola u Nemačkoj i Švajcarskoj usvojilo elemente te sredine za učenje. Kada je reč o kanadskom programu *PROTIC*, koji takođe ugrađuje ideje socijalnog konstruktivizma u svoj kurikulum, školske 2001/02. godine izašla je prva generacija završenih diplomaca, što je omogućilo poređenje postignuća učenika po oblastima (prirodne nauke, matematika, istorija, francuski i engleski jezik), na nivou cele pokrajine. Merenja postignuća standardizovanim testovima pokazala su da učenici iz programa *PROTIC* uobičajeno postižu rezultate iznad proseka u poređenju s ostalim učenicima na istom nivou školovanja (Council of Ministers of Education, 2005). Druga istraživanja (Legault & Laferrière, 2002) pokazala su da interakcija učenika s tom društvenom i pedagoškom sredinom podstiče spremnost na saradnju i participaciju u zajedničkim projektima.

Pored toga što su ideje socijalnog konstruktivizma ugrađene u pedagošku praksu mnogih alternativnih škola, važno je reći da se danas mnoštvo efektivne obrazovne prakse u javnim školama (na primer, problemska i projektna nastava, kooperativno učenje, autentično procenjivanje) nalazi pod direktnim uticajem ove obrazovne perspektive (Milutinović, 2011a). Tako, na primer, savremena interesovanja za primenu grupnog rada i rada na projektima proizlaze iz uočavanja značaja socijalnih aktivnosti i distribuiranja ideja za podsticanje motivacije i poboljšanje učeničkih postignuća. Uz to, utvrđeno je da saradničke aktivnosti učenika u nastavi doprinose sticanju novih znanja, razvijanju veština kritičkog mišljenja, veština čitanja i pisanja, te sposobnosti argumentovanja (Palincsar, 1998; Terwel, 1999). Pokazalo se pak da se mnoga pitanja otvaraju kada se socijalni konstruktivizam koristi kao okvir za dizajniranje kurikuluma. Zapaža se da socijalni konstruktivizam nije jednostavno efektivno ugrađivati u nastavu jer zahteva od nastavnika novo promišljanje profesionalnog samorazumevanja, kao i

temeljno poznavanje predmetnog sadržaja, kao i posedovanje pedagoških znanja i kompetencija koje će mu omogućiti da adekvatno reaguje na samo delimično predvidljiv razvoj odeljenjskog diskursa (Airasian & Walsh, 1997; Brophy, 2006; Windschitl, 1999). Između ostalog, taj pristup od učenika zahteva aktivnije učestvovanje i razvijenu sposobnost preuzimanja rizika za zajedničko učenje.

Mada ostaje činjenica da ugrađivanje socijalnog konstruktivizma u školsku praksu otvara mnoga konceptualna, pedagoška, kulturna i politička pitanja i dileme (Windschitl, 2002), može se konstatovati da ta obrazovna perspektiva daje značajan doprinos unapređenju nastave i učenja. Zaključuje se da je s početka 21. veka mnoštvo obrazovne prakse razvijene, kako pod direktnim uticajem socijalnog konstruktivizma, tako i unutar alternativnih škola, ušlo u glavne tokove obrazovanja, ostvarivši uticaj na kulturu javnog obrazovanja. Međutim, konstatuje se da šire prihvatanje socijalnog konstruktivizma u nastavnoj praksi zahteva, pre svega, aktivno i iskreno angažovanje nastavnika kao središnjih činilaca upravljanja tokovima obrazovanja (Milutinović, 2011a). Takođe, konstatuje se da uspešna integracija socijalnog konstruktivizma u nastavnu praksu zahteva široki i snažni socijalni konsenzus. Veruje se da ova pitanja i dileme treba da budu predmet promišljanja, budući da socijalno-konstruktivističko shvatanje da znanje zavisi od istorijskog i kulturnog konteksta pretpostavlja mogućnost istovremenog postojanja različitih konstrukcija sveta, čime otvara novi prostor za pluralizam i demokratiju. Akcenat na zajedništvu i kolaboraciji daje toj perspektivi socijalnu dimenziju koja se često proširuje na širu brigu za socijalnu pravdu i participativnu demokratiju.

5.4. KRITIČKI KONSTRUKTIVIZAM - SOCIJALNA KONSTRUKCIJA ZNANJA I KRITIČKA PEDAGOGIJA

Kao socijalno-konstruktivističko usmerenje, *kritički konstruktivizam* kombinuje gledišta razvijena u okviru radikalnog i socijalnog konstruktivizma s kritičkom teorijom i njenim emancipatorskim programom radi razotkrivanja načina na koji socijalni činioци i društvena dinamika utiču na konstruisanje obrazovnih praksi (Bentley, 2003; Kincheloe, 2008; Taylor, 1996). Kritički konstruktivizam tako pretpostavlja epistemologiju socijalnog konstruktivizma i podržava pedagoški diskurs razvijen unutar kritičke pedagogije usmerene ka generisanju kritičkog samorefleksivnog razmišljanja. Otuda se u fokusu kritičkog konstruktivizma nalazi

uloga socijalnog i kulturnog okruženja u kreiranju znanja, uz obuhvatanje kritičke dimenzije radi transformacije društvenih značenja i praksi. Posmatrano iz ovog ugla, transformacija se odnosi na razvijanje kritičke perspektive iz koje se mogu sagledati načini na koje se socijalne prakse oblikuju radi favorizovanja interesa određenih grupa ljudi. Ona se, takođe, odnosi na proces putem kojeg se ta razumevanja koriste kao podsticaj za akciju s ciljem ostvarivanja socijalnih promena i smanjivanja odnosa nejednakosti.

Budući da socijalni konstruktivizam predstavlja teorijsku perspektivu fokusiranu na socijalnu prirodu konstrukcije realnosti i učenja, kritički konstruktivizam takođe usmerava pažnju na pitanje nastave i učenja, zasnivajući se na ideji da učenici aktivno konstruišu znanje putem interakcije sa sociokulturnim okruženjem. Istovremeno, polazeći od stavova razvijenih u okviru kritičke pedagogije, kritički konstruktivizam bavi se političkom prirodom znanja i načinom na koji se znanje posmatra i koristi u javnim školama. U tom okviru, kritički konstruktivizam utemeljuje se na konceptu ontološkog i epistemološkog relativizma, kao i na ideji o istorijskoj i kulturnoj utemeljenosti znanja. Zauzimajući kritički stav prema tvrdnji da je naše razumevanje sveta pouzdano, kritički konstruktivizam tvrdi da se pedagoška teorija i praksa ne razvijaju u vakuumu, već da ih oblikuju dominantne kulturne pretpostavke; oficijelno znanje, sadržaji kurikuluma i načini njihove prezentacije nalaze se pod direktnim uticajem istorijskog i kulturnog okruženja koje ih generiše. Iz tih postavki logično sledi stav prema kojem se učenje ne odnosi na sticanje znanja koje „postoji” negde izvan učenika, već da predstavlja proces koji se odvija kroz interakciju s drugima u određenom društvenom i kulturnom kontekstu. Zahtevajući razjašnjavanje socijalnog, političkog i istorijskog konteksta oblikovanja društvenih činjenica, kritički konstruktivizam traži da se u proces proizvodnje znanja uključe nastavnici i učenici, što pretpostavlja njihovo angažovanje u ispitivanju postupaka koji najpre vode ka produkciji znanja, a potom i postupaka kojima se osigurava njegova reprodukcija putem školskog kurikuluma (Bentley et al., 2007). Dakle, cilj obrazovanja ne vidi se više u prenošenju određene sume „validiranog” znanja već u radikalnoj promeni odnosa prema znanju.

Razmatranje bazičnih pretpostavki kritičkog konstruktivizma omogućava sagledavanje nekih značajnih pedagoških implikacija. Iz shvatanja da su procesi saznavanja i učenja tesno povezani s kulturnim vrednostima i socijalnim konsenzusom proizlazi uverenje da u središte nastavnog procesa treba postaviti socijalne procese koji dovode do kreiranja znanja (Milutinović, 2015). Otuda se komunikativna etika postavlja kao bitan preduslov razvoja dijaloga orijentisanog

prema postizanju uzajamnog razumevanja. Reč je o zastupanju ideje o potrebi uspostavljanja novih vrsta komunikativnih odnosa nastavnika i učenika, te njihovog angažovanja u formama *otvorenog i kritičkog diskursa* (Dawson & Taylor, 1998). Uvođenje otvorenog i kritičkog diskursa u nastavni proces pretpostavlja sagledavanje i vrednovanje perspektiva učenika kroz istraživanja njihovih kulturnih svetova, s jedne, i razvijanja novih uvida u prirodu znanja i načina na koje se ono kreira, s druge strane. Pri tome se pokazalo da postoje mogućnosti praktikovanja širokog spektra nastavnih metoda i postupaka radi promene odnosa prema znanju. Smatra se da raznovrsne aktivnosti (pisanje, diskusije u malim grupama, simulacije, projekti) mogu otvoriti prilike da učenici dovode u pitanje epistemološki status koji se pripisuje naučnom znanju i da budu uključeni u refleksiju pitanja produkcije znanja (Bentley, 2001). Istraživačka nastava, učenje zasnovano na problemu, pristup nauka-tehnologija-društvo, freireanski pedagoški pristup zasnovan na postavljanju problema jesu, kao primeri nastavne prakse usmerene na učenika, jednako saglasni s epistemološkom pozicijom kritičkog konstruktivizma.

Iako efekti kreiranja kritičko-konstruktivističke sredine za učenje tek očekuju potvrdu u istraživačkim nalazima, do sada sprovedena istraživanja (Dawson & Taylor, 1998; Fok & Watkins, 2007; Wong et al., 2006) dozvoljavaju da se donesu određeni zaključci u pogledu percepcija i efekata uvođenja ovog referentnog okvira u nastavnu praksu. Pokazalo se da kreiranje kritičko-konstruktivističke sredine za učenje može motivisati i pomagati učenje kod učenika koji pozitivno reaguju na sredinu za učenje usmerenu na učenika i orijentisanu ka saradnji. Istovremeno, pokazalo se da kritičko-konstruktivistička sredina za učenje može da proizvede i veliko opterećenje i otpor kod onih učenika čija lična istorija školovanja ili epistemološka uverenja, na primer, podupiru pasivniju neverbalnu poziciju slušalaca. Dobijeni podaci pokazali su da kongruencija između elemenata kritičko-konstruktivističke sredine za učenje i učenikovih preferencija nije povezana s kognitivnim ishodima učenja. Međutim, rezultati pokazuju da je ona čvrsto povezana s afektivnim domenom u smislu povećanja intrinzične motivacije za nastavne sadržaje i razvijanja doživljaja samoeфикаsnosti. Pokazalo se i da kritičko-konstruktivistička sredina za učenje utiče na porast dubinskog pristupa učenju kod uspešnijih učenika svesnih promena u sredini za učenje. Iako se, u celini posmatrano, utvrdilo da rezultati studija govore u prilog ovom teorijskom okviru, konstatuje se da jasno artikulisan pogled kritičkog konstruktivizma pruža nastavniku samo epistemološki okvir unutar kojeg se otvaraju prilike za refleksiju vlastitih pedagoških ciljeva i za praćenje efekata uvođenja inovacija u

nastavni proces (Dawson & Taylor, 1998). Sve ovo ukazuje na to da nastavni rad pod referentnim okvirom kritičkog konstruktivizma pretpostavlja visok nivo angažovanja nastavnika i razvijene istraživačke kompetencije.

Naime, ističe se da kritički konstruktivizam podržava koncepciju nastavnika istraživača koja pretpostavlja razvijene kompetencije za istraživanje svetova učenika, društvene pozadine javnog školstva i principa na osnovu kojih se sabira, organizuje i kontroliše školsko znanje (Milutinović, 2015). Koncepcija nastavnika istraživača pretpostavlja i korišćenje strategije koja se odnosi na istraživanje vlastitih epistemoloških uverenja; nastavnik se posmatra kao istraživač koji razotkriva snage koje oblikuju načine na koji posmatra svet i opaža vlastitu ulogu. Očigledno je da razvijanje istraživačkih kompetencija nastavnika i prihvatanje nove uloge aktivnog kreatora znanja u velikoj meri zavisi od profesionalnog obrazovanja i usavršavanja. Budući da se u okviru kritičkog konstruktivizma tvrdi da obrazovanje predstavlja socijalno-političku delatnost, ključni aspekt profesionalnog obrazovanja i usavršavanja nastavnika jeste promena odnosa prema znanju. Ovde je, pre svega, reč o epistemološkom razvoju budućih nastavnika u pravcu razumevanja kontingentne i nestalne prirode znanja o učenju, poučavanju i kurikulumu. Iz perspektive kritičkog konstruktivizma, kao važan cilj postavlja se i osposobljavanje nastavnika za kritičku refleksiju koja se odnosi na preispitivanje vlastitih pretpostavki, uverenja i vrednosti, kao i hegemonističkih aspekata dominantnih kulturnih vrednosti. Ona se, takođe, odnosi i na refleksiju o pitanju mogućnosti koje se pružaju učenicima da se uključe u situacije preispitivanja postojećih znanja i konstruisanja novih. Uverenje je da, pored odgovarajućih normativnih, empirijskih, političkih, ontoloških, iskustvenih i refleksivno-sintetičkih znanja (Kincheloe, 2004), nastavniku kao istraživaču kontekst *kritičkih akcionih istraživanja* obezbeđuje takva razumevanja.

Uopšte uzev, u razmatranju pitanja unapređivanja kvaliteta obrazovanja s obzirom na promenjene okolnosti savremenog sveta, perspektivu otvaraju najnoviji istraživački nalazi iz oblasti proučavanja procesa učenja koji, s jedne strane, potvrđuju nedostatke tradicionalnog modela prenošenja znanja, a, s druge, daju snažnu empirijsku podršku modelu konstruisanja znanja. Pri tome se čini da je, u kontekstu pokretanja demokratskih procesa, posebno relevantna kritičkom vizijom proširena ideja konstruktivizma sa stavovima koji imaju značajne implikacije na obrazovanje za demokratsko društvo. Polazeći od pretpostavki koje se odnose na povezanost znanja i društvenog delovanja, kontingentnu prirodu i vrednosnu obojenost znanja (Bentley,

2003), kritički konstruktivizam poziva na kritičko preispitivanje nauke i njenih metoda, školskog kurikuluma i nastavne prakse. Može se zaključiti da se kritičko-konstruktivističke pretpostavke i implikacije na nastavu, kao, na primer, one koje se tiču zajedničkog donošenja odluka i oblikovanja kurikuluma, kritičke refleksije različitih uverenja i vrednosti, uloge nastavnika i učenika kao istraživača i kreatora značenja, odnose na unapređivanje razumevanja i znanja koja potpomažu demokratske forme života, kao i na težnju da se realizuje emancipacija.

I pored toga što se može reći da su kritičko-konstruktivističke postavke potencijalno relevantne za praktično delovanje, konstatacija je i da postoje mnoge poteškoće s kojima se mogu suočiti nastojanja da se nastavna praksa utemelji na ovoj teorijskoj perspektivi. Naime, u socijalnoj sredini i u pedagoškoj situaciji u kojoj je teško uočiti da je školsko znanje društveno konstruisano nije jednostavno razvijati istraživačke kompetencije niti nastavnika, niti učenika. Reč je o tome da u našim obrazovnim institucijama i dalje dominira kultura koja pozicionira učesnike obrazovnog procesa kao pasivne potrošače znanja i pretpostavlja poslušno izvršavanje zadataka koje postavljaju pretpostavljeni. Dok se poteškoće u procesu uvođenja ideja kritičkog konstruktivizma u nastavu mogu povezati s kompetencijama nastavnika i njihovom spremnošću za preuzimanje rizika ulaska u nove i nepoznate oblasti, pokazalo se (Dawson & Taylor, 1998) da se one takođe povezuju i s ličnim verovanjima učenika, s njihovim stilovima učenja, nivoima motivacije i percepcijama vlastitih uloga.

Imajući u vidu sve rečeno, zaključuje se da kritičko-konstruktivističku perspektivu ne bi trebalo posmatrati kao univerzalno rešenje za sve pedagoške situacije budući da se nastavnici u učionici suočavaju s različitim situacijama i s učenicima koji različito reaguju na sredinu za učenje usmerenu na učenika i na mogućnosti participiranja u kritičkom diskursu (Milutinović, 2015). Sve to vidi se kao veoma važno, pre svega, zato što je u razmatranju uvođenja ideja kritičkog konstruktivizma u našu sredinu potrebno da se, pored teorijskih rešenja i primera dobre prakse iz drugih zemalja, vodi računa i o našem socijalnom, političkom, kulturnom i ekonomskom kontekstu. U celini gledano, iako je kritičko-konstruktivistička perspektiva od posebnog značaja za pripremu učenika za aktivnu ulogu građanina i za život u neizvesnom svetu različitosti, čini se da prednost u pedagoškoj praksi treba dati više pluralističkom pogledu koji ima mogućnost da na produktivan način objedini dobre strane paradigme orijentisane na sadržaj sa savremenom paradigmom konstruisanja znanja, uključujući njene individualne, socijalne i kritičke varijante.

REZIME

SOCIJALNI I KRITIČKI KONSTRUKTIVIZAM U OBRAZOVANJU

Monografija je posvećena teorijskom i istorijskom istraživanju socijalnog i kritičkog konstruktivizma u oblasti obrazovanja. Istraživački cilj odnosi se na sagledavanje obrazovnog potencijala socijalnog i kritičkog konstruktivizma, posebno kada je reč o obrazovanju za demokratiju. Polaznu pretpostavku za konstituisanje predmeta istraživanja čini stanovište da konstruktivizam danas jeste značajna filozofija obrazovanja i pedagogija koja ima potencijal da unapredi teoriju i praksu obrazovanja, te da poboljša njegov kvalitet. Monografija obuhvata pet poglavlja, logički komponovanih u jednu koherentnu celinu: Ideje konstruktivističke pedagogije u istorijskom kontekstu; Obrazovanje u eri globalizacije - perspektiva pojedinca i socijalna perspektiva; Socijalni konstruktivizam u obrazovanju - teorija i praksa; Kritički konstruktivizam u obrazovanju i nastavi i Socijalni i kritički konstruktivizam - potencijal za promene u obrazovanju.

Ukazuje se na to da je zajednička osnova različitih interpretacija konstruktivizma u oblasti obrazovanja tvrdnja da učenici nisu pasivni primaoci znanja već da aktivno učestvuju u njegovoj izgradnji. Posebno se ističe da na pedagoškoj sceni ovaj teorijski konstrukt ne predstavlja novinu u potpunosti, budući da rane progresivne ideje s osloncem na ideologiju reformske pedagogije implicitno sadrže ideje koje danas promoviše konstruktivistička pedagogija. U tom smislu, konstatuje se da razmatranje, kako teorijskih postavki prethodnika konstruktivizma, tako i postignutih uspeha reformskih inicijativa i mnogih izazova koji su se javljali pri njihovom implementiranju, može biti od koristi za obrazovnu politiku kako bi se pravilno ocenili dosadašnji dometi i donele bolje odluke za sadašnjost i budućnost. Budući da intenzivni globalni procesi koji obeležavaju život u savremenom društvu imaju snažan uticaj na obrazovanje, na njegove ciljeve i praksu, otvorena je dilema kakvo bi obrazovanje danas trebalo da bude kako bi pojedinci ostvarili lično ispunjenje i razvoj i bili pripremljeni za ulogu odgovornog građanina zajednice, države i globalnog društva. Uočava se, dakle, potreba za pedagogijom koja će, s jedne strane, poštovati sposobnosti koje se prirodno razvijaju tokom života i aktivno uključivati učenike u proces učenja, a, s druge strane, postaviti dijalošku praksu u središte obrazovnog procesa.

U tom okviru, ukazuje se na to da konstruktivističko poučavanje u skladu sa sposobnostima, potrebama i ciljevima pojedinaca i rekonstrukcionistički ciljevi obrazovanja usmereni na transformaciju društva predstavljaju dovoljno dobru polaznu osnovu za dizajniranje i unapređivanje kurikuluma koji se tiče zadovoljenja potreba i pojedinaca i društva.

Posebna pažnja posvećuje se kritičkom preispitivanju mogućnosti uvođenja ideja socijalnog i kritičkog konstruktivizma u obrazovanje i nastavni proces. Pokazuje se da su ideje o socijalnoj konstrukciji znanja i značenja već ugrađene u pedagošku praksu mnogih alternativnih škola, ali i da se mnoštvo efektivne obrazovne prakse u javnim školama – na primer, problemska i projektna nastava, kooperativno učenje, autentično procenjivanje – danas nalazi pod direktnim uticajem socijalno-konstruktivističke perspektive. Iako uvođenje ideja socijalnog konstruktivizma u školsku praksu otvara mnoga pitanja i dileme, konstatuje se da ta obrazovna perspektiva može da doprinese unapređivanju nastave i učenja. Razmatranje pretpostavki kritičkog konstruktivizma pokazuje da se pedagoške implikacije ovog posebnog socijalno-konstruktivističkog usmerenja, kao, na primer, one koje se tiču zajedničkog donošenja odluka i oblikovanja kurikuluma, kritičke refleksije različitih uverenja i vrednosti, uloge nastavnika i učenika kao istraživača i kreatora značenja, odnose na unapređivanje razumevanja i znanja koja potpomažu demokratske forme života i težnju da se realizuje emancipacija.

U celini gledano, rezultati teorijskih istraživanja govore u prilog konstataciji da u razmatranju pitanja unapređivanja kvaliteta obrazovanja s obzirom na promenjene okolnosti savremenog sveta perspektivu otvaraju najnoviji istraživački nalazi iz oblasti proučavanja procesa učenja koji, s jedne strane, potvrđuju nedostatke tradicionalnog modela prenošenja znanja, a, s druge, daju snažnu empirijsku podršku modelu konstruisanja znanja. U kontekstu pokretanja demokratskih procesa, ističe se značaj kritičkom vizijom proširene ideje konstruktivizma sa stavovima koji imaju značajne implikacije na obrazovanje za demokratiju. Ipak, imajući u vidu konstataciju da kritičko-konstruktivističku perspektivu ne bi trebalo posmatrati kao univerzalno rešenje za sve pedagoške situacije, ukazuje se na to da prednost u pedagoškoj praksi treba dati više pluralističkom pogledu koji ima mogućnost da na produktivan način objedini dobre strane paradigme orijentisane na sadržaj sa savremenom paradigmom konstruisanja znanja, uključujući njene individualne, socijalne i kritičke varijante.

Ključne reči: demokratija, konstruktivistička pedagogija, obrazovanje usmereno na učenika, progresivizam, socijalni rekonstrukcionizam.

SUMMARY

SOCIAL AND CRITICAL CONSTRUCTIVISM IN EDUCATION

The monograph deals with theoretical and historical research of social and critical constructivism in the field of education. The research objective is the understanding of educational potentials of social and critical constructivism, especially when it comes to education for democracy. The starting hypothesis for constituting the research subject is the standpoint that constructivism today represents an important philosophy of education and pedagogy that has the potential to improve the theory and practice of education and improve its quality. The monograph includes five chapters, logically composed in a coherent whole: the ideas of constructivist pedagogy in the historical context; Education in the era of globalization - perspective of the individual and social perspective; Social constructivism in education - theory and practice; Critical constructivism in education and teaching, and Social and critical constructivism - the potential for changes in education.

It is pointed out that the common ground for different interpretations of constructivism in education is the statement that pupils are not passive recipients of knowledge, but active participants in the knowledge structuring. It is specially emphasized that this theoretical construct is not entirely a novelty in the world of education, since the early progressive ideas relying on the ideology of reform pedagogy implicitly contain ideas promoting the constructivist pedagogy today. In this regard, it is noted that consideration of both theoretical hypothesis of the constructivism predecessors and achieved success of reform initiatives, and many challenges emerged in the course of their implementation, could be useful to educational policy-makers in order to properly assess the previous achievements and make better decisions for present and future. Since intense global processes that characterize life in a contemporary society have a strong influence on education, its aims and practice, there is an open dilemma of what education should be today in order to help individuals to achieve personal fulfillment and development, at the same time being prepared for the role of a responsible citizen in the community, state and global society. Therefore, it could be noticed that there is a need for pedagogy that will respect skills which develop naturally throughout life, and actively involve pupils in the learning process

on one hand, and set a dialogic practice in the center of the learning process on the other hand. In this context, it has been suggested that constructivist teaching in conformity with abilities, skills, needs and aims of individuals, and the educational aims of reconstructionism which are focused on transformation of the society, representing a solid starting point for designing and upgrading the curriculum with reference to satisfying the needs of both individuals and society.

A special attention is paid to the critical examination of possibilities to introduce the idea of social and critical constructivism both to the education and teaching process. It turns out that the ideas on the social construction of knowledge and meanings have already been built into educational practice of many alternative schools, and also that a multitude of effective educational practice in public schools, such as, for example, problem and project teaching, cooperative learning, authentic assessment, are directly influenced by social constructivist perspective today. Although the introduction of the ideas of social constructivism in the school practice opens many questions and dilemmas, it is concluded that this educational perspective could contribute the improvement of teaching and learning. Considering assumptions of critical constructivism shows that the pedagogical implications of this particular social constructivist orientation, such as for example those concerning joint decision-making and curriculum planning, critical reflections of different beliefs and values, the role of teachers and pupils as researchers and creators of meaning, refer to the enhancement of understanding and knowledge that promote democratic forms of life and tendency to implement emancipation.

Generally speaking, the results of theoretical research are in favor of the statement that concerning consideration of the issues applying to the quality improvement of education given the changed circumstances of the contemporary world, the perspective is opened by the latest research findings in the field of studying the learning process which, on one hand, confirms the shortcomings of the traditional model of transferring knowledge, and on the other hand, provides strong empirical support to the model of constructing knowledge. In the context of initiating democratic processes, there has been emphasized a special importance of a critical vision of the expanded idea of constructivism with the standpoints which have significant implications on education for democracy.

Nevertheless, having in mind the statement that a critical constructivist perspective should not be observed as a panacea for all educational situations, it has been pointed out that advantage in educational practice should be given more to pluralistic standpoint, which is believed to have

the ability to productively combine the best sides of paradigm oriented to the content with contemporary paradigm of constructing knowledge, including its individual, social and critical variations.

Key words: democracy, constructivist pedagogy, pupil-oriented education, progressivism, social reconstructionism.

LITERATURA

- Abdullahi, S. A. (2010). Rethinking Global Education in the Twenty-first Century. In J. Zajda (Ed.), *Global Pedagogies: Schooling for the Future (Globalisation, Comparative Education and Policy Research)* (pp. 23–34). Dordrecsht, Heidelberg, London, New York: Springer. doi: 10.1007/978-90-481-3617-9_2
- Airasian, P. W., & Walsh, M. E. (1997). Constructivist Cautions. *Phi Delta Kappan*, 78(6), 444– 449.
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., & Sebela, M. (2004). Using Teacher Action Research to Promote Constructivist Learning Environments in South Africa. *South African Journal of Education*, 4(4), 245–253.
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Taylor, P. C., & Chen, C. C. (2000). Constructivist Learning Environment in a Cross-National Study in Taiwan and Australia. *International Journal of Science Education*, 22(1), 37–55. doi: 10.1080/095006900289994
- American Psychological Association (1997). *Learner-Centered Psychological Principles: A Framework for School Redesign and Reform*. Washington, DC: American Psychological Association. Retrieved February 27, 2014 from <http://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf>
- Apple, M. W. (1995). Is Social Transformation Always Progressive? Rightist Reconstructions of Schooling Today. In M. E. James (Ed.), *Social Reconstructionism through Education: The Philosophy, History, and a Curricula of Radical Ideal* (pp. 1- 26). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Armstrong, T. (2008). *Najbolje škole: Kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu*. Zagreb: Educa.
- Audigier, F. (1999). *Basic Concepts and Core Competencies of Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 217- 229.
- Barr, J. J. (2007). A Nationwide Study of How Democracy is Implemented in Schools. *Journal of Education and Human Development*, 1(2). Retrieved February 3, 2015 from <http://www.scientificjournals.org/journals2007/articles/1221.pdf>
- 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, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Bentley, M. L. (2001). *Science Education in a Curriculum for Democratic Citizenship*. Paper presented at the annual meeting of the Virginia Association of Science Teachers, Richmond, Virginia. Retrieved June 9, 2014 from http://web.utk.edu/~mbentle1/SE_Democ_VAST_01.pdf
- Bentley, M. L. (2003). *Introducing Critical Constructivism: Critical Consciousness Through A Critical Constructivist Pedagogy*. Paper presented at Annual Meeting, American Educational Studies Association, Mexico City, Mexico. Retrieved July 7, 2011 from

http://web.utk.edu/~mbentle1/crit.constrc_aesa_03.pdf

- Bentley, M. L., Fleury, S. C., & Garrison, J. (2007). Critical Constructivism for Teaching and Learning in a Democratic Society. *The Journal of Thought*, 42(2), 9–22. Retrieved July 21, 2011 from http://web.utk.edu/~mbentle1/critconstruct_jot_07.pdf
- Ber, V. (2001). *Uvod u socijalni konstrukcionizam*. Beograd: Zepter Book World.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1992). *Socijalna konstrukcija zbilje: rasprava o sociologiji znanja*. Zagreb: Naprijed.
- Bertrand, Y. (2003). *Contemporary Theories and Practice in Education*. Madison, WI: Atwood Publishing.
- Bodner, G., Klobuchar, M., & Geelan, D. (2001). The Many Forms of Constructivism. *Journal of Chemical Education*, 78(8), 1107–1134. doi: 10.1021/ed078p1107.4
- Botella, L. (1995). Personal Construct Psychology, Constructivism, and Postmodern Thought. In R. A. Neimeyer & G. J. Neimeyer (Eds.), *Advances in Personal Construct Psychology*, Vol. 3. (pp. 3–36). Greenwich, CN: JAI Press.
- Braičić, Z. (2012). Globalno učenje ili obrazovanje: izazov za suvremenu nastavu geografije. *Croatian Journal of Education*, 14(1), 165–185.
- Breithorde, M. L., & Swiniarski, L. (1999). Constructivism and Reconstructionism: Educating Teachers for World Citizenship. *Australian Journal of Teacher Education*, 24(1), 1–15. doi: 10.14221/ajte.1999v24n1.1
- Brooks, G. J., & Brooks, G. M. (1999). *In Search for Understanding: The Case for Constructivist Classroom, with a New Introduction by the Authors*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Brophy, J. (2006). Graham Nuthall and Social Constructivist Teaching: Research-Based Cautions and Qualifications. *Teaching and Teacher Education*, 22(5), 529–537. doi: 10.1016/j.tate.2006.01.008
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. doi: 10.3102/0013189X018001032
- Bruner, J. S. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Bukova-Güzel, E., & Alkan, H. (2005). Evaluating Pilot Study of Reconstructed Turkish Elementary School Curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 5(2), 410–417.
- Burbules, N. C. (2000). Constructivism: Moving Beyond the Impasse. In D. C. Phillips (Ed.), *Constructivism in Education: National Society for the Study of Education (NSSE) Yearbook* (pp. 308–330). Chicago: University of Chicago Press.
- Burbules, N. C. (2002). Where is Philosophy of Education Today: At the Start of a New Millennium or at the End of a Tired Old One? *Philosophical Studies in Education*, 33, 13–23.
- 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.
- Cannella, G. S., & Reiff, J. C. (1994). Individual Constructivist Teacher Education: Teachers as Empowered Learners. *Teacher Education Quarterly*, 21(3), 27- 38.
- Carter, L. (2009). Globalisation and Learner-Centred Pedagogies: Some Thoughts. *Journal for Activist Science & Technology Education*, 1(1), 57- 60. Retrieved June 16, 2014 from http://www.wepaste.org/JASTE_1-1_5-Carter.pdf
- Chung, S., & Walsh, D. J. (2000). Unpacking a Child-Centredness: A History of Meanings. *Curriculum Studies*, 32(2), 215–234. doi: 10.1080/002202700182727
- Council of Ministers of Education (2005). *OECD Study on Enhancing Learning through Formative Assessment and the Expansion of Teacher Repertoires: Canadian Report*. Retrieved September 12, 2013 from http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/78/OECD_Formative.en.pdf
- Curtis, W. (2012). Filozofija odgoja. In B. Dufour & W. Curtis (Eds.), *Studij odgojno-obrazovnih znanosti: uvod u ključne discipline* (pp. 71–98). Zagreb: Educa.
- Davies, L. (1999). Comparing Definitions of Democracy in Education. *Compare*, 29(2), 127–140. doi: 10.1080/0305792990290203
- Davis, B., & Sumara, D. (2002). Constructivist Discourses and the Field of Education: Problems and Possibilities. *Educational Theory*, 52(4), 409–428. doi: 10.1111/j.1741-5446.2002.00409.x
- Dawson, V. M., & Taylor, P. C. (1998). Establishing Open and Critical Discourses in Science Classroom: Reflecting on Initial Difficulties. *Research in Science Education*, 28(3), 317–336. doi: 10.1007/BF02461566
- Delor, Ž. (1996). *Obrazovanje – Skrivena riznica (UNESCO: Izveštaj Međunarodne komisije o obrazovanju za XXI vek)*. Beograd: Republika Srbija, Ministarstvo prosvete.
- Dewey, J. (1985). The Child and the Curriculum. In M. Golby, J. Greenwald & R. West (Eds.), *Curriculum Design* (pp. 150–164). London & Sydney: The Open University Press.
- Džui, Dž. (1970). *Vaspitanje i demokratija – uvod u filozofiju vaspitanja*. Cetinje: Obod.
- Doolittle, P. E., & Hicks, D. (2003). Constructivism as a Theoretical Foundation for the Use of Technology in Social Studies. *Theory and Research in Social Education*, 31(1), 71–103. doi: 10.1080/00933104.2003.10473216
- 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.
- Duffy, T., & Cunningham, D. (1996). Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction. In H. D. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (pp. 170- 198). New York: Simon and Schuster.

- Englund, T. (2000). Rethinking Democracy and Education: Towards an Education of Deliberative Citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 305–313. doi: 10.1080/002202700182772
- Farnham-Diggory, S. (1990). *Schooling: The Developing Child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fleury, S. C. (1998). Social Studies, Trivial Constructivism, and the Politics of Social Knowledge. In M. Larochelle, N. Bednarz & J. Garrison (Eds.), *Constructivism and Education* (pp. 156– 172). USA, New York: Cambridge University Press.
- Fok, A., & Watkins, D. (2007). Does a Critical Constructivist Learning Environment Encourage a Deeper Approach to Learning? *The Asia Pacific-Education Researcher*, 16(1), 1– 10.
- Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: Odraž – Održivi razvoj zajednice.
- 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. doi: 10.1007/978-94-007-1094-8_8
- Gardner, H. (2005). *Disciplinarni um: obrazovanje kakvo zaslužuje svako dijete, s onu stranu činjenica i standardiziranih testova*. Zagreb: Educa.
- Geelan, D. R. (1997). Epistemological Anarchy and the Many Forms of Constructivism. *Science & Education*, 6(1), 15–28. doi: 10.1023/A:1017991331853
- Gergen, K. J. (2001). *Social Constructivism in Context*. London, GBR: Sage Publications Ltd.
- Gergen, K. J., & Wortham, S. (2001). Social Construction and Pedagogical Practice. In K. J. Gergen (Ed.), *Social Construction in Context* (pp. 115–136). London, GBR: Sage Publications Ltd.
- Gergen, K., & Gergen, M. (2006). *Socijalna konstrukcija: ulazak u dijalog*. Beograd: Zepter Book World.
- Giroux, H. A. (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Glaserfeld, E. Von (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London: The Falmer Press.
- Glaserfeld, E. Von (2000). Problems of Constructivism. In L. Steffe & P. Thompson (Eds.), *Radical Constructivism in Action: Building on the Pioneering Work of Ernst von Glasersfeld* (pp. 3–9). London, GBR: Routledge Falmer.
- Goleman, D. (2001). *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
- Gordon, M. (2009). Toward a Pragmatic Discourse of Constructivism: Reflections on Lessons from Practice. *Educational Studies*, 45(1), 39– 58. doi: 10.1080/00131940802546894
- Gray, P., & Chanoff, D. (1986). Democratic Schooling: What Happens to Young People Who Have Charge of Their Own Education? *American Journal of Education*, 94(2), 182–213.

- Gray, P., & Feldman, J. (2004). Playing in the Zone of Proximal Development: Qualities of Self-Directed Age Mixing between Adolescents and Young Children at the Democratic School. *American Journal of Education*, 110(2), 108–246. doi: 10.1086/380572
- Green, S. K., & Gredler, M. E. (2002). A Review and Analysis of Constructivism for School-Based Practice. *School Psychology Review*, 31(1), 53– 70.
- 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. Retrieved May 10, 2012 from <http://www.scientific-publications.net/download/educational-alternatives-2012-3.pdf>
- Gutek, G. L. (2004). *Philosophical and Ideological Voices in Education*. Boston, MA: Pearson – Allyn & Bacon.
- Harber, C. (1997). International Developments and the Rise of Education for Democracy. *A Journal of Comparative Education*, 27(2), 179–192. doi: 10.1080/0305792970270205
- Hartley, D. (2006). Excellence and Enjoyment: The Logic of a 'Contradiction'. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 3– 14. doi: 10.1111/j.1467-8527.2005.00331.x
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- 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.
- Henson, K. T. (2003). Foundations for Learner-Centered Education: A Knowledge Base. *Education*, 124(1), 5– 16.
- Hruby, G. G. (2001). Sociological, Postmodern, and New Realism Perspectives in Social Constructionism: Implications for Literacy Research. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 48– 62. doi: 10.1598/RRQ.36.1.3
- Irzik, G. (2001). Back to Basics: A Philosophical Critique of Constructivism. *Studies in Philosophy and Education*, 20(2), 157– 175. doi: 10.1023/A:1010393620547
- Jofili, Z., Geraldo, A., & Watts, M. (1999). A Course for Critical Constructivism through Action Research: A Case Study from Biology. *Research in Science & Technological Education*, 17(1), 5–17. doi: 10.1080/0263514990170101
- Jordan, A., Carlile, O., & Stack, A. (2008). *Approaches to Learning: A Guide for Teachers*. Bershire, GBR: Open University Press.
- Kincheloe, J. L. (2004). *Critical Pedagogy Primer*. New York, NY, USA: Peter Lang Publishing, Incorporated.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical Constructivism Primer*. New York, NY, USA: Peter Lang Publishing, Incorporated.
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1998). Student as Researchers: Critical Visions, Emancipatory Insights. In J. L. Kincheloe & S. R. Steinberg (Eds.), *Student as Researches: Creating Classroom That Matter* (pp. 2–19). Independence, KY, USA: Taylor & Francis.

- Klemenčić, E. (2006). Građanski odgoj u europskim državama: aspekt edukacije za demokraciju. *Analiza Hrvatskog politološkog društva*, 3(1), 283–295.
- Klemenović, J. (2009). *Savremeni predškolski programi*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
- Knežević-Florić, O. (2005). *Pedagogija razvoja*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
- Kohl, H. (1991). A Tradition of Radical Education Highlander in Context. *Social Policy*, 1(3), 36– 43.
- Kolić-Vehovec, S., & Muranović, E. (2004). Evaluacija treninga recipročnog podučavanja strategija čitanja. *Suvremena psihologija*, 7(1), 95– 108.
- Kovač-Cerović, T. i Levkov, Lj. (prir.) (2002). *Kvalitetno obrazovanje za sve. Put ka razvijenom društvu – obrazovna reforma u Republici Srbiji: Strategija i akcioni plan*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, Sektor za razvoj obrazovanja i međunarodnu prosvetnu saradnju.
- Kridel, C. (2006). Theodore Brameld: Reconstructionism for our Emerging Age. In K. L. Riley (Ed.), *Social Reconstruction: People, Politics, Perspectives – Studies in the History of Education* (pp. 69– 88). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing Inc.
- Kukla, A. (2000). *Social Constructivism and the Philosophy of Science*. London and New York: Routledge.
- Legault, F., & Laferrière, T. (2002). *Impact of a Networked Computer-assisted Project-based Pedagogy on Motivational Beliefs and Work Involvement of Secondary-level Students*. Paper presented at the Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium “Information Technology and Learning” April 30 – May 2, 2002, Montreal, Quebec: The Canadian Education Statistics Council. Retrieved September 17, 2013 from http://www.cesc.ca/pceradocs/2002/papers/FLegault_TEN.pdf
- Leu, E. (2005). *The Role of Teachers, Schools, and Communities in Quality Education: A Review of the Literature*. Washington, DC: Academy for Educational Development.
- Lim, L., & Renshaw, P. (2001). The Relevance of Sociocultural Theory to Culturally Diverse Partnership and Communities. *Journal of Child and Family Studies*, 10(1), 9–21. doi: 10.1023/A:1016625432567
- Mallott, C. S. (2011). *Critical Pedagogy and Cognition: An Introduction to a Postformal Educational Psychology*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Martin, D. J., & Loomis, K. S. (2006). *Building Teachers: A Constructivist Approach to Introducing Education*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Massouleh, N. S., & Jooneghani, R. B. (2012). Learner-Centered Instruction: A Critical Perspective. *Journal of Education and Practice*, 3(6), 50– 60.
- Matijević, M., & Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika: Prinosi razvoju metodika nastavnih predmeta u srednjim školama*. Zagreb: Školske novine.

- Matthews, M. R. (1998). Introductory Comments on Philosophy and Constructivism in Science Education. In M. R. Matthews (Ed.), *Constructivism in Science Education: A Philosophical Examination* (pp. 1- 10). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Matthews, W. J. (2003). Constructivism in the Classroom: Epistemology, History, and Empirical Evidence. *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 51- 64.
- Matusov, E., Bell, N., & Rogoff, B. (2002). Schooling as Cultural Process: Working Together and Guidance by Children from Schools Differing in Collaborative Practices. In R. Kail & H. Reese (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior*, Vol. 29. (pp. 129- 160). San Diego, CA: Academic Press.
- McCombs, B., & Whisler, J. (1997). *The Learner-Centered Classroom and School*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miller, R. (2004). Educational Alternatives: A Map of the Territory. *Paths of Learning*, 20, 20–27. Retrieved September 10, 2013 from <http://www.educationrevolution.org/store/resources/alternatives/mapoflandscape/>
- Miller, R. (2007). *A Brief History of Alternative Education*. AERO: The Alternative Education Resource Organization. Retrieved November 13, 2012 from <http://www.educationrevolution.org/blog/a-brief-history-of-alternative-education>
- Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Milutinović, J. (2009). Dalton plan – koncepcija i modifikacija. *Pedagogija*, 64(1), 23–34.
- Milutinović, J. (2011a). Socijalni konstruktivizam u oblasti obrazovanja i učenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 177–194. doi: 10.2298/ZIPI1102177M
- Milutinović, J. (2011b). *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”.
- Milutinović, J. (2012a). Obrazovanje u globalnoj eri: individualni i/ili socijalni ciljevi obrazovanja. *Pedagoška stvarnost*, 58(4), 625- 637.
- Milutinović, J. (2012b). Socijalni i kritički konstruktivizam: obrazovanje za demokratsko društvo. *Kalokagathia (Journal of Social and Education Issues)*, 1(1), 65–75.
- Milutinović, J. (2012c). Obrazovanje za demokratiju: socijalni konstruktivizam i demokratsko obrazovanje u praksi. U O. Gajić (ured.), *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi: zbornik radova*, Knj. 2. (str. 49- 60). Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Milutinović, J. (2012d). Kritički konstruktivizam: uspostavljanje otvorenog i kritičkog diskursa u nastavi. *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*, 141(4), 583- 594.
- Milutinović, J. (2013a). Socijalna rekonstrukcija kroz obrazovanje. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 38(2), 25- 39.

- Milutinović, J. (2013b). Socijalni rekonstrukcionizam i globalno obrazovanje. *Teme*, 37(2), 517- 533.
- Milutinović, J. (2014a). Konstruktivistička pedagogija: istorijski kontekst i razvojni trendovi. *Pedagogija*, 69(3), 319–328.
- Milutinović, J. (2014b). Alternativne škole i implementacija konstruktivizma u školsku praksu. *Nastava i vaspitanje*, 63(1), 19- 32.
- Milutinović, J. (2015). Kritički konstruktivizam - koncepcija i mogućnosti u oblasti obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 64(3), 437- 451. doi: 10.5937/nasvas1503437M
- Mirkov, S. (2011). Konstruktivistička paradigma i obrazovanje za društvo znanja: progresivni diskurs u nastavi. U D. Golubović (ured.), *Tehnologija, informatika i obrazovanje – za društvo učenja i znanja* (str. 63- 70). Čačak: Tehnički fakultet.
- Moshman, D. (1996). The Development of Metalogical Understanding. In L. Smith (Ed.), *Critical Readings on Piaget* (pp. 396- 415). Florence, KY, USA: Routledge.
- Mosier, R. D. (1951). The Educational Philosophy of Reconstructionism. *Journal of Educational Sociology*, 25(2), 86- 96. doi: 10.2307/2263651
- Mougnotte, A. (1995). *Odgajati za demokraciju*. Zagreb: Educa.
- 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. doi: 10.1111/j.1741-5446.2011.00406.x
- Mušanović, M. (2001). Odgojno-obrazovne filozofije učitelja i akcijsko istraživanje. In V. Rosić (Ed.), *Theoretical and Methodological Foundations of Educational Research* (pp. 133–143). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Nagata, Y. (2006). *Alternative Education: Global Perspectives Relevant to the Asia-Pacific Region*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Nix, R., Fraser, B., & Ledbetter, C. (2005). Evaluating an Integrated Science Learning Environment Using the Constructivist Learning Environment Survey. *Learning Environments Research*, 8(2), 109–133. doi: 10.1007/s10984-005-7251-x
- Null, J. W. (2004). Is Constructivism Traditional? Historical and Practical Perspectives on a Popular Advocacy. *The Educational Forum*, 68(2), 180- 188. doi: 10.1080/00131720408984625
- O'Brien, L. M. (2000). Engaged Pedagogy: One Alternative to “Indoctrination” into DAP. *Childhood Education*, 76(5), 283–288. doi: 10.1080/00094056.2000.10522114
- O'Connor M. C. (1998). Can We Trace the “Efficacy of Social Constructivism”? *Review of Research in Education*, 23(1), 25–71. doi: 10.3102/0091732X023001025
- OECD (1998). *Škole i kvalitet*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Institut za preduzetništvo MSP BK; Zrenjanin: Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin”.

- Oldfather, P., West, J., White, J., & Wilmarth, J. (1999). *Learning Through Children's Eyes: Social Constructivism and the Desire to Learn (Psychology in the Classroom)*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Palincsar, A. S. (1998). Social Constructivist Perspectives on Teaching and Learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345–375. doi: 10.1146/annurev.psych.49.1.345
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija: Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
- Perkins, D. (1993). Teaching for Understanding. *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, 17(3), 28– 35.
- Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja*, 13(6), 157–184.
- 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.
- Ramseier, E., & Gunten, A. Von (2012). *The Beatenberg Institute: A Case Study of the OECD Project "Innovative Learning Environments" (ILE)*. Bern, Switzerland: PHBern. Retrieved September 1, 2013 from <http://www.oecd.org/edu/cei/49930760.pdf>
- Reimer, K., & McLean, L. R. (2009). Conceptual Clarity and Connections: Global Education and Teacher Candidates. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 903– 926.
- Richardson, V. (2003). Constructivist Pedagogy. *Teachers College Record*, 105(9), 1623– 1640. doi: 10.1046/j.1467-9620.2003.00303.x
- Ridl, K. (2003). Alternativne škole i inovacije u obrazovanju. *Pedagoška stvarnost*, 49(3-4), 337–346.
- Ristić, Ž. (2006). *O istraživanju, metodu i znanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Rodriguez, A. J. (1998). Strategies for Counterresistance: Toward Sociotransformative Constructivism and Learning to Teach Science for Diversity and for Understanding. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6), 589–622. doi: 10.1002/(SICI)1098-2736(199808)35:6<589::AID-TEA2>3.0.CO;2-I
- Rogoff, B. (1995). Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation, and Apprenticeship. In J. V. Wertsch, P. del Rio & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural Studies of Mind* (pp. 139– 164). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rogoff, B., & Morelli, G. (1997). Perspectives on Children's Development from Cultural Psychology. In M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the Development of Children* (pp. 10– 18). New York: W. H. Freeman and Company.
- Ruperez, F. L. (2003). Globalization and Education. *Prospects*, 33(3), 249–261. doi: 10.1023/A:1025503631820

- Ruso, Ž. Ž. (1989). *Emil ili o vaspitanju*. Valjevo – Beograd: Estetika.
- Schiro, M. S. (2007). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Semel, S. F., & Sadovnik, A. R. (1995). Lessons from the Past: Individualism and Community in Three Progressive Schools. *Peabody Journal of Education*, 70(4), 56- 85. doi: 10.1080/01619569509538848
- Skilbeck, M. (1985). The School and Cultural Development. In M. Golby, J. Greenwald & R. West (Eds.), *Curriculum Design* (pp. 27- 35). London & Sydney: The Open University Press.
- Skogen, R. (2010). The Missing Element to Achieving a Citizenship-as-Practice: Balancing Freedom and Responsibility in Schools Today. *Interchange*, 41(1), 17–43.
- Skrtic, T. M., Sailor, W., & Gee, K. (1996). Voice, Collaboration, and Inclusion. *Remedial and Special Education*, 17(3), 142–157. doi: 10.1177/074193259601700304
- Sliwka, A. (2008). The Contribution of Alternative Education. In OECD (Ed.), *Innovating to Learn, Learning to Innovate* (pp. 93- 112). Paris: OECD.
- Smith, M. K. (1999). *The Social/Situational Orientation to Learning. The Encyclopedia of Informal Education*. Retrieved March 3, 2011 from <http://www.infed.org/biblio/learning-social.htm>
- Spajić-Vrkaš, V. (1997). Globalna etika, kulturni pluralizam i demokracija. In H. Vrgoč (Ed.), *Odgoj i obrazovanje za život u demokratskom društvu* (pp. 35–42). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Spevak, Z. (2001). Alternativne škole – razvoj, pojmovni okvir i funkcije. *Pedagoška stvarnost*, 47(9-10), 659- 665.
- Stanley, W. B. (1992). *Curriculum for Utopia: Social Reconstructionism and Critical Pedagogy in the Postmodern Era*. Albany, NY: SUNY Press.
- Stears, M. (2009). How Social and Critical Constructivism Can Inform Science Curriculum Design: A Study from South Africa. *Educational Research*, 51(4), 397–410. doi: 10.1080/00131880903354733
- 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. doi: 10.1080/00377990109603977
- 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(2), 113–121.
- Stojnov, D. (2004). Znanje, moć i kurikulum. U S. Milanović-Nahod & N. Šaranović-Božanović (ured.), *Znanje i postignuće* (str. 40–61). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stojnov, D. (2005). *Od psihologije ličnosti ka psihologiji osoba: konstruktivizam kao nova platforma u obrazovanju i vaspitanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- 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.
- Stone, J. E. (1996). Developmentalism: An Obscure but Pervasive Restriction on Educational Improvement. *Education Policy Analysis Archives*, 4(8), 1- 29.
- Suhodolski, B. (1974). *Tri pedagogije*. Beograd: Novinsko izdavačko preduzeće „Duga”.
- Šefer, J. (2004). Konstruisanje znanja kao kreativni akt i razumevanje celine. U S. Milanović-Nahod i N. Šaranović-Božanović (ured.), *Znanje i postignuće* (str. 130–139). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Tabulawa, R. (2003). International Aid Agencies, Learner-Centred Pedagogy and Political Democratisation: A Critique. *Comparative Education*, 39(1), 7- 26. doi: 10.1080/03050060302559
- Taylor, P. C. (1996). Mythmaking and Mythbreaking in the Mathematics Classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 31(1-2), 151–173. doi: 10.1007/BF00143930
- Taylor, P. C. (1998). Constructivism: Value added. In B. Fraser & K. Tobin (Eds.), *International Handbook of Science Education* (pp. 1111–1123). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Press.
- Taylor, P. C., Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1997). Monitoring Constructivist Classroom Learning Environments. *International Journal of Educational Research*, 27(4), 293–302. doi: 10.1016/S0883-0355(97)90011-2
- Teitelbaum, K. (1996). Social Reconstructionism through Education: The Philosophy, History, and a Curricula of Radical Ideal by Michael E. James. *History of Education Quarterly*, 36(2), 213- 215. doi: 10.2307/369518
- Terhart, E. (2003). Constructivism and Teaching: A New Paradigm in a General Didactics? *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 25–44. doi: 10.1080/00220270210163653
- Terwel, J. (1999). Constructivism and Its Implications for Curriculum Theory and Practice. *Journal of Curriculum Studies*, 31(2), 195–199. doi: 10.1080/002202799183223
- The European Parliament and the Council of the European Union (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning. *Official Journal of the European Union*, L 394, 30.12.2006, 10- 18. Retrieved December 21, 2015 from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:EN:PDF>
- 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.
- Thomas, T. M. (1997). Social Problems and Issues: Views of an Educational Reconstructionist. In S. Roberts & D. Bussler (Eds.), *Introducing Educational Reconstruction: The Philosophy and Practice of Transforming Society through Education* (pp. 33- 48). San Francisco, California, USA: Alan H. Jones.

- Toiviainen, T. (1995). A Comparative Study of Nordic Residential Folk High School and the Highlander Folk School. *Convergence*, 28(1), 5- 25.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning. *Higher Education*, 37(1), 57- 70. doi: 10.1023/A:1003548313194
- Tye, B. B., & Tye, K. A. (1992). *Global Education: A Study for School Change*. Albany, N.Y: State University of New York Press.
- Tye, K. A., & Kniep, W. M. (1991). Global Education Around the World. *Educational Leadership*, 48(7), 47–49.
- Tzuo, P. W. (2007). The Tension between Teacher Control and Children's Freedom in a Child-Centered Classroom: Resolving the Practical Dilemma through a Closer Look at the Related Theories. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 33- 39.
- UNESCO (2000a). *Fifth Session of the Advisory Committee on Education for Peace, Human Rights, Democracy, International Understanding and Tolerance: Final Report*. Paris: UNESCO. Retrieved April 8, 2012 from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120250eo.pdf>
- UNESCO (2000b). *The Dakar Framework for Action. Education For All: Meeting Our Collective Commitments*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2004). *Education for All: The Quality Imperative (EFA Global Monitoring Report 2005)*. Paris: UNESCO. Retrieved December 15, 2014 from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf>
- Vavrus F., Thomas, M., & Bartlett, L. (2011). *Ensuring Quality by Attending to Inquiry: Learner-Centered Pedagogy in Sub-Saharan Africa*. Addis Ababa, Ethiopia: UNESCO - International Institute for Capacity Building in Africa.
- Vigotski, L. S. (1996). *Problemi opšte psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vrcelj, S. (2005). *U potrazi za identitetom – iz perspektive komparativne pedagogije*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo, Grafrade.
- Vujisić-Živković, N. (2009). Pedagogizacija kao konceptijski okvir za razumevanje modernog obrazovanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 247- 263.
- Watts, M., Jofili, Z., & Bezerra, R. (1997). A Case for Critical Constructivism and Critical Thinking in Science Education. *Research in Science Education*, 27(2), 302–322. doi: 10.1007/BF02461323
- Weimer, M. (2002). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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. Retrieved October 3, 2012 from

http://www.lesn.appstate.edu/les_perspective/Mar_02/Stephen%20White's%20Article_March02.htm

- White, S. R. (2004). Educating Toward Future Globalization: A New Societal Myth and Pedagogic Motif. *Educational Foundations*, 18(1), 71–96.
- Windschitl, M. (1999). The Challenges of Sustaining a Constructivist Classroom Culture. *Phi Delta Kappan*, 80(10), 751– 755.
- Windschitl, M. (2002). Framing Constructivism in Practice as the Negotiation of Dilemmas: An Analysis of the Conceptual, Pedagogical, Cultural, and Political Challenges Facing Teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131– 175. doi: 10.3102/00346543072002131
- Wong, W. L., Watkins, D., & Wong, N. Y. (2006). Cognitive and Affective Outcomes of Person–Environment Fit to a Critical Constructivist Learning Environment: A Hong Kong Investigation. *Constructivist Foundations*, 1(3), 124–130.
- Yager, R. E. (1991). The Constructivist Learning Model: Towards Real Reform in Science Education. *The Science Teacher*, 58(6), 52– 57.
- Yilmaz, K. (2007). Learner-Centred Instruction as a Means to Realise Democratic Education: The Problems and Constraints Confronting Learner-Centred Instruction in Turkey. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development*, 4(3), 15– 28. doi: 10.1007/s11159-008-9112-1
- Zhao, Y. (2012). *Sustizati ili voditi: Američko obrazovanje u doba globalizacije*. Zagreb: Educa.
- Žarnić, B. (2000). Epistemološki paradoks obrazovanja. *Metodički ogledi*, 13, 17–26.
- Žiru, A. (2013). *O kritičkoj pedagogiji*. Beograd: Eduka.

INDEKS IMENA I POJMOVA

A

Adorno (Adorno, Theodor), 95
akciono istraživanje, 28, 103, 107, 109, 110, 129
alternativne škole, 9, 56, 72, 73, 75, 86, 114, 124, 125, 126, 132
alternativno obrazovanje, 73, 75, 76, 86, 124, 125
Armstrong (Armstrong, Thomas), 16, 73, 85
autentično procenjivanje, 71, 86, 118, 124, 125, 132

B

Bel (Bell, Nancy), 48, 67
Bene (Benne, Kenneth), 22, 26, 28, 116
Berger (Berger, Peter), 57, 58, 93
Brameld (Brameld, Theodore), 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 33, 43, 116
Braun (Brown, Ann), 86
Bruner (Bruner, Jerome), 70, 88, 99

C

Čajlds (Childs, John), 22, 116

D

dekontekstualizacija, 96, 97
Dekroli (Decroly, Ovide), 17, 72, 75
demokratija, 19, 20, 21, 22, 24, 28, 34, 39, 40, 52, 61, 63, 65, 72, 73, 76, 79, 84, 85, 91, 116, 117, 118, 122, 124, 126, 133
demokratizacija društva, 63
demokratizacija obrazovanja, 62
demokratske i slobodne škole, 73, 76, 84, 124
demokratske vrednosti, 11, 34, 62, 63, 84
dijalog, 13, 16, 18, 20, 26, 31, 32, 42, 48, 63, 67, 69, 70, 71, 79, 85, 100, 102, 106, 120, 121, 123, 127
diskurs razvoja čoveka, 73, 85
Djui (Dewey, John), 15, 17, 19, 20, 21, 52, 61, 72, 74
doživotno učenje, 7, 41, 55, 88
društvene promene, 7, 8, 9, 14, 22, 23, 25, 31, 32, 41, 43, 49, 51, 56, 91, 113, 114, 116
Džejms (James, William), 72

E

emancipacija, 9, 84, 99, 112, 130, 132
epistemologija, 27, 64, 65, 72, 93, 94, 96, 108, 112, 123, 126
epistemološka pozicija, 12, 14, 47, 56, 64, 101, 114, 128
evaluacija, 47, 71, 83, 103, 106, 107, 124

F

Ferer (Ferrer, Francisco), 17, 75
Ferijer (Ferrière, Adolphe), 17, 75
filozofija obrazovanja, 8, 13, 16, 20, 34, 35, 43, 73, 76, 78, 87, 88, 113, 117, 131
Frebel (Fröbel, Friedrich), 16, 74
Freire (Freire, Paulo), 18, 32, 91, 95, 96, 102, 106
Frejzer (Fraser, Barry), 98, 102, 103
Frene (Freinet, Célestin), 17, 72, 75

G

Gandi (Gandhi, Mahatma), 32
generativne teme, 95, 102, 106
Gergen (Gergen, Kenneth), 50, 60, 64, 65, 84, 94, 121
Glaserfeld (Glaserfeld von, Ernst), 11, 49, 50, 58, 65
globalizacija, 8, 10, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 49, 61, 84, 113, 118, 119, 123, 131
globalno društvo, 19, 39, 40, 42, 45, 48, 117, 118, 119, 121, 131
globalno obrazovanje, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 53, 118, 119, 122
Goleman (Goleman, Daniel), 85
građanin, 8, 20, 34, 35, 38, 39, 41, 42, 43, 48, 53, 61, 62, 91, 112, 113, 119, 121, 122, 130, 131

H

Hol (Hall, Stanley), 16
Horkhajmer (Horkheimer, Max), 95
Horton (Horton, Myles), 30, 116
Hovet (Hovet, Kenneth), 30

I

ideologija, 8, 15, 20, 21, 26, 43, 52, 84, 96, 106, 113, 117, 118, 119, 131
individualni konstruktivizam, 7, 12, 49, 51, 65
iskustveno učenje, 18, 25, 26, 42, 115
iskustvo, 7, 15, 16, 17, 20, 21, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 45, 46, 47, 51, 57, 63, 67, 68, 69, 72, 74, 77, 79, 93, 94, 95, 100, 102, 103, 106, 107, 108, 111, 115, 116, 122
istraživačka nastava, 101, 128
istraživačke kompetencije, 104, 107, 112, 129, 130

K

Kaunts (Counts, George), 20, 22, 26, 27, 43, 116
Kempion (Campione, Joseph), 86
Kilpatrik (Kilpatrick, William), 74
Kinčelo (Kincheloe, Joe), 26, 51, 91, 94, 95, 98, 99, 105, 106, 108, 109, 111, 126, 129
Kobern (Cobern, William), 50, 94
kognitivno šegrtovanje, 60, 71, 124
ko-konstrukcija znanja, 13, 18, 42, 66, 84, 120
komunikativna etika, 100, 127
konstruktivistička pedagogija, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 38, 105, 113, 114, 115, 118, 120, 131, 133
kontekstualni konstruktivizam, 12, 51, 94
kooperativni oblici rada, 26, 29, 66, 70
kooperativno učenje, 41, 71, 75, 86, 124, 125, 132
Krajdel (Kridel, Craig), 28, 29, 30, 33
kreativnost, 40, 79, 121
kritička pedagogija, 19, 27, 33, 35, 95, 105, 114, 117, 126, 127
kritička teorija, 26, 51, 94, 95, 107, 126
kritički diskurs, 100, 101, 103, 104, 112, 128, 130
kritičko mišljenje, 7, 40, 41, 48, 87, 91, 96, 102, 107, 111, 118, 120, 125
kritičko-konstruktivistička sredina za učenje, 102, 103, 128
kritičko-konstruktivistički model nastavnika, 105
kurikulum, 8, 9, 17, 19, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 41, 43, 45, 52, 63, 67, 69, 75, 76, 77, 80, 81, 85, 86, 87, 92, 96, 97, 101, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 115, 116, 117, 119, 122, 124, 125, 127, 129, 130, 132

L

legitimno periferno učestvovanje, 60
Levin (Lewin, Kurt), 75

ljudska prava, 39, 40, 44, 45, 62, 63, 64
Lukman (Luckmann, Thomas), 57, 58, 93

M

magnet-škola, 75
Maslov (Maslow, Abraham), 75
Matusov (Matusov, Eugene), 48, 67
Meklaren (McLaren, Peter), 96
Mičel (Mitchell, Morris), 31, 116
mit, 98, 99, 101, 107, 108
moć, 31, 42, 47, 51, 52, 70, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 106, 110, 111, 114, 123
Montesori (Montessori, Maria), 17, 72, 74

N

nastavnik kao istraživač, 105, 107, 109, 129
naučno znanje, 12, 58, 59, 95, 97, 101, 128
nauka-tehnologija-društvo, 101, 128
naukovanje, 60
nezavisno učenje, 80, 86, 125
Nil (Neill, Alexander), 15, 17, 75, 77

O

obrazovanje usmereno na učenika, 8, 14, 16, 45, 46, 47, 120, 124, 133
obrazovanje za demokratiju, 8, 9, 19, 21, 28, 61, 62, 63, 64, 67, 84, 111, 113, 116, 121, 123, 131, 132
obrazovanje za sve, 45
odgovornost, 11, 29, 39, 41, 47, 51, 62, 63, 66, 67, 69, 70, 71, 78, 79, 85, 91, 102, 120, 121, 123
odnos brige, 100, 112
odrasli, 30, 31, 42, 50, 59, 66, 69, 88, 123
osnaživanje, 24, 30, 91, 98, 99
osveščivanje, 32, 99, 102, 106
otvoreni diskurs, 100, 103, 104, 128
otvoreno obrazovanje, 75

P

Parker (Parker, Francis), 17, 74
Parkherst (Parkhurst, Helen), 74
Pestaloci (Pestalozzi, Johann Heinrich), 16, 74, 115
Petersen (Petersen, Peter), 17, 72, 75
Pijaže (Piaget, Jean), 12, 17, 49, 51, 58
Pirs (Pierce, Charles), 72
portfolio, 71, 81, 83, 124
postmoderna, 7, 14, 21, 26, 61, 72

profesionalno obrazovanje, 9, 88, 92, 105, 107, 108, 109, 114, 129

progresivno obrazovanje, 11, 17, 19, 21, 22, 26, 30, 73, 74, 116

R

radikalni konstruktivizam, 12, 51, 57, 58, 59, 60, 94, 126

Rag (Rugg, Harold), 22, 26, 116

različitost, 38, 46, 63, 67, 68, 112, 130

recipročno poučavanje, 71, 87, 124

reformrska pedagogija, 8, 11, 15, 73, 84, 113, 115, 131
reifikacija, 96

rešavanje problema, 7, 20, 25, 40, 46, 48, 50, 66, 67, 68, 82, 84, 118, 120

Rodžers (Rogers, Carl), 75

Rogof (Rogoff, Barbara), 48, 60, 66, 67

romantičarska tradicija, 15, 75

Ruso (Rousseau, Jean-Jacques), 13, 15, 16, 73, 115

S

samorealizacija, 16, 33

samousmereno učenje, 29, 81, 86, 125

situaciona kognicija, 60, 71, 124

socijalna pravda, 21, 24, 31

socijalni konsenzus, 88, 98, 126, 127

socijalni konstrukcionizam, 12, 50, 60, 94

Solomon (Solomon, Joan), 94

Štajner (Steiner, Rudolf), 74

Stenli (Stanley, William), 22, 116

Suhodolski (Suchodolski, Bogdan), 37

T

Tajler (Tyler, Ralph), 28

tehnokratizacija, 96

Tejlor (Taylor, Peter), 13, 50, 51, 72, 94, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 108, 112, 126, 128, 129, 130

tolerancija, 40, 42, 45, 63

transmisioni model nastavnika, 105

transmisioni model obrazovanja, 7, 14, 65, 83, 123

U

učenik kao istraživač, 99

učenje zasnovano na problemu, 101, 128

V

Vajmer (Weimer, Maryellen), 47

Velika depresija, 21, 23, 26, 35

Vigotski (Выготский, Лев Семёнович), 12, 17, 50, 59, 60, 66, 67, 71

višegeneracijsko grupisanje, 75, 79, 81, 85

Vošbern (Washburne, Carleton), 74

Z

Žiru (Giroux, Henry), 21, 23, 24, 26, 35, 91, 95, 96, 107, 111, 117

zona narednog razvoja, 50, 59, 66, 79, 84

Rukopis autorice Jovane Milutinović „Socijalni i kritički konstruktivizam u obrazovanju“ je originalni znanstveni tekst koji analizira recentan znanstveni fenomen relevantan na lokalnoj i međunarodnoj razini. Prihvaćajući konstruktivizam novom paradigmatom pedagoške teorije autorica, analizirajući historijski kontekst, dovodi u vezu globalizacijske izazove i izazove konstruktivizma koji ima značajan socijalni i obrazovni potencijal (...) U skladu s tim, autorica iznosi argumente za kreiranje koncepata obrazovanja koji će biti dostatni izazovima globalnog, suvremenog društva. Ideja individualnog i socijalnog konstruktivizma – odnosno obrazovanja za eru globalizacije nastaje kao rezultat suočavanja radikalnih promjena a koje aktualiziraju potrebu balansiranja između individualnog napredovanja i socijalne transformacije.

Prof. dr Sofija Vrcelj, Filozofski fakultet, Sveučilište u Rijeci

Sa značajnom erudicijom, vodeći nas kroz ključne postavke teorije socijalnog i kritičkog konstruktivizma, autorka nas podstiče da stalno preispitujemo način na koji konstruišemo i rekonstruišemo pedagoške argumente, branimo svoja pedagoška uverenja u svom profesionalnom i svakodnevnom životu, ali i skrivene interese i pozicije koje ih determinišu (...) U celini gledano, rad Jovane Milutinović predstavlja vredan prilog pedagoškoj nauci, značajnu i nezaobilaznu referencu u pedagoškoj literaturi (...) U tom smislu otvara se prostor za novi pogled na obrazovanje iz perspektive konstruktivističke epistemologije i kritičke teorije obrazovanja, koji prevazilazi redukcionistička stanovišta sklona da obrazovne probleme sagledavaju više iz tehničke nego iz filozofske perspektive.

Doc. dr Biljana Bodroški-Spariosu, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Osvrćući se na obrazovnu politiku, Jovana Milutinović je ukazala da poteškoće i uspesi obrazovne prakse uokvirene idejama socijalnog rekonstrukcionizma mogu biti poučni za promovisanje društvenih promena putem prakse demokratskog pregovaranja i delovanja u obrazovnim institucijama (...) Rukopis autorke pod nazivom „Socijalni i kritički konstruktivizam u obrazovanju“ predstavlja vredan izvor saznanja svima onima koje interesuje pedagoška upitanost koja se kreće od filozofskih promišljanja i ide do praktičnih realizacija.

Prof. dr Radovan Grandić, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Neke teme i dileme u pedagogiji nikada neće biti zastarele, prevaziđene, potpuno obrađene, kompletno savladane i pohranjene u sistem „večitih pedagoških istina“ (...) Dakle, suština prave vrednosti ove monografije nije u otkrivanju nekih neostvarljivih pedagoških tema, nego nešto još mnogo važnije – kako stare, takoreći „klasične“, pedagoške probleme sagledati u novom, originalnom, jasnem i preglednom svetlu i sistematizovati ih na najbolji način u svetlu konstruktivističkih postavki.

Prof. dr Svetozar Dunderški, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu



Jovana Milutinović

Socijalni i kritički konstruktivizam u obrazovanju

ISBN: 978-86-6065-355-2