



## СОЦИЈАЛНИ КОНСТРУКТИВИЗАМ У ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАЊА И УЧЕЊА\*

Јована Милутиновић\*\*

Одсек за педагогију, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

*Апстракт.* Социјални конструктивизам, пре свега, представља теорију сазнавања усредсређену на улогу друштвених процеса у креирању знања. Његове присталице су заинтересоване за интеракције међу људима које се схватају као начини путем којих се заједничке верзије знања конструишу. Полазећи од широко препознате потребе за учењем са дубоким разумевањем и увећаног интереса за социјални контекст учења, у тексту се теоријски анализира социјални конструктивизам и његов утицај на праксу образовања. Циљ је да се критички преиспита социјално конструктивистичка перспектива као поглед на поучавање и учење, и да се на основу одређених закључака који се наводе у литератури укаже на њене педагошке вредности. У раду се истражују и осветљавају основна полазишта социјалног конструктивизма, као и његове различите интерпретације. У раду се, такође, испитују релевантна питања образовања и учења у којима социјални конструктивизам налази примену, како на институционалном, тако и на интерперсоналном нивоу. Закључује се да је социјални конструктивизам, који се примењује у пракси као култура радије него као скуп изолованих активности, веома значајан за разумевање комплексности феномена поучавања и учења у школском контексту, и да обезбеђује конкретне идеје водиље (учење путем сарадње, открића и решавања проблема, заједничко истраживање знања и реинтерпретација света) за унапређивање теорије и праксе образовања.

*Кључне речи:* конструктивизам у образовању, социјални конструктивизам, школа, ситуационо учење, конструктивистичке методе.

У области образовања данас је широко препозната потреба за учењем са дубоким разумевањем, за овладавањем релевантним знањима која се не заборављају, која се могу лако повезивати и примењивати у различитим ситуацијама (Gardner, 2005; Perkins, 1993). У том контексту претежна усмереност образовног процеса на стицање корпуса таксативних и нормативних чињеница не сматра се више адекватном. Фокус је пре на

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

\*\* Е-mail: jovanam@uns.ac.rs

учењу како се учи, развијању вештина независног мишљења и позитивних ставова према доживотном учењу. С друге стране, у оквиру традиционалног начина школовања успех ученика посматра се пре у терминима постигнућа, него у терминима овладавања вештинама учења. Акцент на постигнућима подстиче дословно учење задатих садржаја, то јест механичко учење. Последице су нераумевање битних концепата, лако заборављање и немогућност примене знања у решавању реалних животних проблема. Нека истраживања (Yager, 1991) указују да и они ученици који показују високе скорове на стандардизованим тестовима имају тешкоће у успостављању смислених веза између онога што уче у школи, с једне, и ваншколских и животних искустава, с друге стране. Наведене чињенице представљају само неке од разлога због којих је конструктивистичка теорија последњих деценија привукла пажњу научника у области образовања.

Конструктивизам се посматра као хетероген скуп теоријских приступа у различитим научним областима (Vianna & Stetsenko, 2006), при чему се у домену филозофије изазов конструктивизма најчешће своди на преиспитивање одрживости две темељне тврдње научног реализма (Stojnov, 2005). Прва подразумева да објекти сазнавања постоје независно од ума онога који сазнаје, а друга да научне теорије представљају истину о објективном свету. У већини случајева конструктивизам се тиче епистемолошке позиције којом се тврди да свака особа конструише властиту реалност у складу са субјективним референтним позицијама, док се понекад пориче и сама могућност постојања независне стварности. У том оквиру се у литератури сусрећу и различите форме конструктивизма, као што су, на пример, индивидуални конструктивизам, радикални конструктивизам, социјални конструктивизам, социјални конструкционизам, критички конструктивизам и контекстуални конструктивизам (Geelan, 1997); когнитивни, епистемички, семантички и метафизички конструктивизам (Irzik, 2001); егзогени, ендогени и дијалектички конструктивизам (Moshman, 1996).

У складу са многим формама конструктивизма развијене су и његове различите интерпретације у области образовања. У савременој литератури (Davis & Sumara, 2002; Richardson, 2003) најчешће се „лабаво” групишу две форме конструктивизма: *индивидуални* (когнитивни или психолошки) и *социјални*. Заједничку основу ове две форме конструктивизма чини метафора конструкције имплицирана у првом принципу конструктивизма (von Glasersfeld, 1995) којим се истиче да се знање о свету не усваја пасивно, већ да у његовој изградњи активно учествује субјекат који сазнаје. Ипак, у расправама о метафори конструкције пра-

ви се дистинкција између ученичких психолошких процеса, с једне, и социјалних процеса у настави, с друге стране. У оквиру индивидуалног конструктивизма акценат је на интрапсихичким когнитивним процесима који се сматрају извором конструкције стварности. Сматра се да се корени ове форме конструктивизма налазе у теорији когнитивног развоја Жана Пијажеа. Социјални конструктивизам најчешће се доводи у везу са социокултурном теоријом Лава Семјоновича Виготског. За разлику од когнитивног, социјални конструктивизам се усмерава на интерпсихичке процесе, то јест на облике и садржаје дискурса међу индивидуама.

Социјални конструктивизам, који се налази у фокусу овог рада, усредсређује се на улогу друштвених процеса у креирању знања. Његове присталице су заинтересоване за интеракције међу људима које се схватају као начини путем којих се заједничке верзије знања конструишу. Тако се у средишту социјалног конструктивизма налазе друштвене конструкције стварности помоћу институционализације, објективизације и легитимизације (Palekčić, 2002). Ове претпоставке социјалног конструктивизма имају непосредан значај за концептуализацију образовног рада у школама. У том оквиру у раду се истражују и осветљавају основна полазишта социјалног конструктивизма, као и његове различите интерпретације. Циљ је да се критички преиспита социјално конструктивистичка перспектива као поглед на поучавање и учење, и да се на основу одређених закључака који се наводе у литератури укаже на њене педагошке вредности.

#### *Социјални конструктивизам: одређење и типологија*

У области образовања социјални конструктивизам односи се на перспективу којом се наглашава улога друштва и културе у процесу учења (Palincsar, 1998; Davis & Sumara, 2002). Према овом типу конструктивистичке мисли, култура и социјалне заједнице обликују начине на које појединци перципирају, интерпретирају и приписују значења властитом искуству. У складу са таквим схватањем социјални конструктивизам посматра знање као производ социјалних процеса и употребе језика (Jordan *et al.*, 2008). Отуда је примерена идејама социјалног конструктивизма могућност да људска бића међусобно деле значења и разумевања која се заједнички установљавају путем преговарања. Такође, социјални конструктивизам прихвата истовремено постојање различитих конструкција света, што представља додирну тачку ове перспективе са радикалном формом конструктивизма.

Потребно је нагласити да социјални конструктивизам није могуће поистоветити са једним кохерентним погледом или скупом веровања и претпоставки. Наиме, у литератури која се бави питањима социјалних конструкција (Geelan, 1997; Hruby, 2001; Richardson, 2003) постоје различити ставови о томе која се теоријска усмерења могу означити као социјално конструктивистичка. Тако, на пример, неки аутори (O'Connor, 1998) посматрају вишеструки ентитет социјалног конструктивизма кроз типологију теоријских усмерења чији заступници експлицитно артикулишу и развијају теорије које се баве значајним аспектима социјалне природе знања или учења. То су: (1) социјални конструктивизам: социологија знања и конструкција реалности; (2) социјални конструктивизам: проширење оквира пијажеовског конструктивизма; 3) социјални конструктивизам: социокултурно-историјска теорија.

*Социјални конструктивизам: социологија знања и конструкција реалности* представља посебан правац који сачињава неколико теоријских струја уобличених новијим радовима у области социологије знања, укључујући социјалну конструкцију реалности Питера Бергера (Peter L. Berger) и Томаса Лукмана (Thomas Luckmann), социологију науке, етнометодологију и критички социјални конструктивизам. У складу са тврђом да се друштвена стварност састоји од објективног фактицитета и субјективног значења у дијалектичком међусобном деловању (Berger & Luckmann, 1992: 34), овај правац социјалног конструктивизма усредсређује се на разоткривање начина на који појединци и групе учествују у конструисању социјалне стварности. Наиме, основна претпоставка Бергера и Лукмана јесте да људска бића заједно стварају, а затим одржавају све друштвене феномене кроз друштвену праксу. У том контексту ови аутори сагледавају начине на које се друштвене појаве креирају, институционализују и укључују у традицију. У оквиру овог теоријског правца посебна струја у области социологије науке сугерише да ни научне чињенице нису изузете из процеса социјалног конструисања (Ristić, 2006). Јасно се наглашава социјална условљеност научног знања у којој важно место заузима консензус научника.

Иако се теоријске струје у оквиру овог правца могу разликовати у методологији и крајњим циљевима, присутан је заједнички став према којем се све оне недвосмислено везују за знање. Фокус је на колективним веровањима и пракси унутар реалности која је друштвено конструисана индивидуалном вољом и деловањем. Према неким ауторима, управо се на нивоу колективне конструкције реалности могу уочити педагошке импликације овог теоријског правца (O'Connor, 1998). Оне се односе на темељна питања природе и смисла образовања и покрећу

критичка преиспитивања уврежених знања о учењу, образовним институцијама и садржајима образовања.

*Социјални конструктивизам: проширење оквира пијажеовског конструктивизма* примарно се уобличио под утицајем учења Пијажеа и за разлику од претходног правца више је усредсређен на механизме индивидуалне конструкције стварности. У оквиру овог теоријског усмерења ученик се посматра као активан појединац који се путем асимилације и акомодације адаптира према спољашњем свету, креирајући у тим процесима нове сазнајне структуре. У овом случају реч је о традиционалном пијажеовском конструктивизму у којем се полази од претпоставке да детету није могуће пренети унапред формулисано знање (*Ibid.*). Најистакнутији представник радикалног конструктивизма Ернст фон Гласерсфелд (von Glasersfeld, 2000) наглашава да је Пијаже писао да „сазнати” нешто не значи конструисати слику реалног света, али да већина његових присталица верује да знање треба да кореспондира за реалношћу која постоји изван човека. Отуда радикални конструктивизам додатно позива на преиспитивање традиционалне сазнајне концепције. Напушта се схватање према којем знање представља исправну рефлексију једног света есенцијалних својстава и прихвата став да свако знање зависи од структуре сазнаваоца.

Иако се конструктивизам у литератури третира, пре свега, као сазнајна теорија а не као теорија поучавања (Brooks & Brooks, 1999; von Glasersfeld, 2000), може се говорити о значајним импликацијама идеја радикалног конструктивизма у педагогији. Начела одрицања могућности приступања било којој реалности осим оној доживљеној и јединствености индивидуалних конструкција померају фокус образовног рада са садржаја поучавања на склоп субјективних доживљаја ученика. Улога наставника не види се првенствено у прослеђивању одређених знања, већ у подстицању ученика на преиспитивање властитих конструкција стварности.

Наведено указује да се у оквиру овог правца препознаје значај социјалне димензије света. Ради се о томе да се процеси асимилације и акомодације увек одвијају у одређеном друштвеном контексту. Пијажеовски и радикални конструктивизам подупиру социјални конструктивизам и тврдњом да статус знања никада не треба узимати као готову чињеницу (O’Connor, 1998). У њиховом фокусу налази се процес индивидуалног учења у колективу који представља део контекста учења. Компаративно посматрано, у односу на правац социјалне конструкције реалности, код пијажеовског и радикалног конструктивизма социјално је тек од секундарног значења у индивидуалној конструкцији света.

*Социјални конструктивизам: социокултурно-историјска теорија* усмерава се, пре свега, ка истраживању динамичних интеракција између друштва и појединца. Ову традицију започиње Виготски својом поставком о социјалној детерминацији и устројству виших психичких функција. Значајно је напоменути да истраживања, која је спровео Виготски, нису фокусирана на индивидуални развој у колективу, већ на уобличавање колективних односа у личне карактеристике појединца. Основно питање овог теоријског усмерења јесте како колектив код детета изграђује више психичке функције. За социокултурну теорију говор представља главну социјалну карику посредовања у развоју виших психичких функција. Виготски (Vigotski, 1996) верује да основна линија развоја мишљења детета иде од првобитног социјалног говора са функцијом саопштавања, преко егоцентричног говора (преношење друштвених видова понашања у сферу индивидуалних психичких функција), до унутрашњег говора као основног предуслова развоја мишљења.

Социокултурна теорија сугерише да се културни развој виших функција остварује као део образовног процеса у којем важну улогу има интеракција између наставника и ученика. Допринос дискурсу социјалног конструктивизма даје централни концепт *зоне наредног развоја* која се описује као она коју дете још увек није у стању да самостално постигне, али то може уз подршку одрасле особе или напреднијег вршњака (Vigotski, 1996). Посматрано из ове перспективе, институционализовани систем школовања јавља се као повољан контекст у којем ученик путем систематско организоване наставе овладава научним појмовима који као системи научних знања имају пресудну улогу на ток интелектуалног развоја.

Социокултурна теорија Виготског, развијена тридесетих година 20. века, постала је основа развоја многих теоријских гледишта којима се проширују идеје настале у оквиру виготскијанске традиције. Међу њима значајно место заузима теорија *ситуационе когниције* која полази од претпоставке да је знање контекстуализовано, да представља продукт активности, културе и контекста (Brown *et al.*, 1989). Као алтернатива конвенционалној образовној пракси предлаже се приступ *шегртовања* или *науковања (apprenticeship)* који се тиче унапређивања вештина и разумевања путем размене искустава са другим ученицима и експертима у аутентичном контексту (Rogoff, 1995). Идеја *легитимног периферног учествовања (legitimate peripheral participation)* такође подржава схватање учења као контекстуализоване активности која се остварује кроз друштвене контакте на тај начин што се од почетника захтева да од посматрача постане активни учесник социокултурних актив-

ности одређене заједнице (Lave & Wenger, према: Smith, 1999). У почетку ученик треба да се придружи заједници и да учи посматрајући са стране. Током процеса учења, он се премешта у „средиште” заједнице и постаје пуноправан учесник социокултурне праксе.

Изложена типологија различитих школа мишљења које се баве питањем социјалне природе знања логично отвара питање значења термилошке форме *социјалног конструкционизма* која се, у односу на остале форме конструктивизма, појављује као близак савезник социјалном конструктивизму. Социјални психолог Кенет Герген (Gergen, 2001) користи термин „социјални конструкционизам” како би означио схватања која у оквиру интелектуалног и постмодернистичког покрета полазе од става да је стварност продукт интерактивних процеса који се свакодневно одвијају међу људима. Термин „социјални конструкционизам” употребљава се и како би се нагласиле разлике у односу на пијажеовску теорију (Berg, 2001) или радикални конструктивизам (Stojnov, 2005).

Сумирајући наведено, може се закључити да се унутар социјално-конструктивистичке перспективе сусрећу разноврсни, а у неким доменима чак и контрадикторни правци или школе мишљења. Ипак, у области образовања аутори се најчешће позивају на социјални конструктивизам у виготскијанској традицији (Davis & Sumara, 2003; Jordan *et al.*, 2008; Palincsar, 1998). Следећи главне претпоставке ове школе мишљења у даљем тексту испитују се значајна питања образовања и учења у којима социјални конструктивизам налази примену, како на институционалном, тако и на интерперсоналном нивоу. Будући да се социјални конструктивизам у социолошкој традицији директно бави теоријским питањима моћи, друштва, културе, ауторитета и знања, даља разматрања укључују и значајне педагошке импликације критичке теоријске струје унутар ове школе мишљења.

#### *Социјални конструктивизам и школа као институција*

У складу са схватањима Виготског да више менталне функције представљају интернализоване социјалне односе, социјални конструктивизам базира се на идеји да школа поучава не само академски курикулум, већ и да развија поједине дискурсе којима појединци располажу у оквиру своје културе. Тако, на пример, Еуген Матусов, Ненси Бел и Барбара Рогоф (Matusov *et al.*, 2002) тврде да деца уче више од садржаја обухваћених курикулумом кроз своју укљученост у праксе наставе и учења у школама. Учесће у различитим школским институцијама обликује врсте дечије интеракције у вођењу и решавању заједничких проблема.

У школи оријентисаној ка сарадњи настава је усредсређена на процесе решавања проблема и подразумева и заједничко решавање проблема, док је у традиционалној школи оријентисаној ка такмичењу настава фокусирана на тачне одговоре који су остварени на индивидуалној основи. Истраживања која су спровели споменути аутори показују да што се тиче решавања заједничких проблема, деца која имају претходна искуства у школи заснованој на изградњи заједничких идеја и настави као сарадњи, раде то много чешће него деца у традиционалном школском систему. Деца из традиционалних школа успешно овладавају индивидуалним радом, водећи се меморисањем информација као одговорима на питања која постављају наставници.

Социјални конструктивизам тако рефлектује теорију дечијег развоја која индивидуално смешта у одређени социокултурни контекст. Кључне промене у развоју деце дешавају се у социјалним процесима и интеракцијама које омогућавају дељење значења унутар групе и коначно њихово интернализовање од стране појединачних чланова. Појединци активно конструишу знање у интеракцији са својом околином и у том процесу се сама околина, људи и њихови односи мењају.

У овом контексту школа се посматра као окружење у којем се користе културни алати (симболички системи, одређени дискурси) који служе као ослонац развоја менталних функција. При томе, критичка форма социјалног конструктивизма или критички социјални конструктивизам (O'Connor, 1998) истиче да се теорија и пракса школовања не развијају у вакууму, већ да их обликују доминантне културне претпоставке. Ради се о уверењу да се формална знања, садржаји курикулума и начини њихове презентације налазе под утицајем историјског и културног окружења које их је и генерисало. Отуда заинтересованост за проучавање односа моћи и праведности, за сагледавање питања како економски, расни, полни, идеолошки, језички, образовни, религијски и други социјални фактори утичу на начине на које појединци и одређене друштвене групе конструишу властити свет и истине (Richardson, 2003). Главни циљ види се у спровођењу социјалних трансформација и реконструкција.

Критичка форма социјалног конструктивизма упућује оштре критике постојећим институцијама образовања, полазећи од претпоставке да школа рефлектује и обнавља културне вредности и друштвене односе важећег друштвеног поретка (Milutinović, 2011). Тврди се да достицање циљева социјалних трансформација и реконструкција захтева деконструкцију контекста школовања, разоткривање културних претпоставки, односа моћи и знања и степена историјских уплива, као и њи-



хово критичко анализирање, а потом и мењање. Анри Жиру (Henry A. Giroux) наглашава да је општа тежња да се школа реформише и да се развије модел педагошке праксе у којем би наставници и ученици активно преиспитивали однос између теорије и праксе, однос између критичке анализе и општег мишљења и између учења и промена у друштву (Giljerme, 2008). Настојање је да се боље оспособе и наставници и ученици како би преиспитивали дубоко усађене навике и митове којима се правдају одређена друштвена понашања и ставови, и преузели одговорност и постали активни у мењању друштва.

#### *Примена социјално конструктивистичких идеја у настави*

Проучавање литературе показује да се, када је реч о могућностима примене конструктивистичке перспективе у настави, већина аутора позива на фундаменталне идеје конструктивистичког учења (Yager, 1991; Brooks & Brooks, 1999; Olsen, 1999). Темељне поставке су да учење на важан начин зависи од претходног знања, да ученици најбоље уче када примењују знање како би решили аутентичне проблеме, када су заједнички са наставницима и вршњацима ангажовани у дијалогу кроз који се осмишљава стварност, и када се активно упознају са сржним идејама садржаја учења радије него да их меморишу уз помоћ механичког понављања. При томе се дискусије о примени конструктивистичких идеја у настави најчешће воде унутар расправа о њиховој филозофској опречности према трансмисионом моделу преноса и запамћивања информација. Тако, конструктивистичка перспектива нуди многе дескрипције као идеје водиле у креирању окружења учења, уобичајено дефинисане у терминима којима се наглашавају разлике између традиционалне и конструктивистичке учионице (videti: Brooks & Brooks, 1999). Ове дескрипције су веома релевантне, јер подстичу на преиспитивање улоге наставника у учионици и начина најбољег поучавања и учења.

Посматрано у ширем контексту значајна су запажања неких аутора (Windschitl, 1999) према којима конструктивизам означава много више од алтернативних поступака поучавања. Реч је о разумевању конструктивизма као културе, то јест као кохерентног скупа веровања, норми и пракси које конституишу структуру школског живота. Конструктивизам схваћен као култура подржава одређене начине на које ученици ступају у интеракцију са вршњацима, одређене односе са наставницима и начине сазнавања садржаја курикулума. Подразумева се постојање адекватне повезаности између релација ученика и наставника, њихових образаца комуникације и начина процењивања. На пример, конструкти-

вистичко сагледавање ученика као особе која мисли и која при томе конструише теорије о свету у тесној је вези са веровањем да учење у значајној мери зависи од претходног знања и подразумева конструисање значења неког искуства. Ова веровања се даље повезују са праксом учења путем решавања проблема у аутентичном контексту, у амбијенту узајамног уважавања и разумевања различитости у учионици.

Базична претпоставка социјалног конструктивизма јесте да стварност не постоји независно од друштвених актера који је обликују у свакодневним интеракцијама, а посебно помоћу употребе језика и других симболичких форми. За разлику од становишта научног реализма који подразумева, од човекових веровања, независно постојање стварног природног света, са гледишта социјалног конструктивизма знање о стварности и њено поимање настају као последица човекових акција и творења (Ristić, 2006). Ове претпоставке сугеришу да не постоји истина независно од људске перцепције која се може обелоданити ученицима на бази преношења и примања информација.

Из схватања да знање о свету није мапа стварности, већ да је пре релативно и социокултурно условљено, произилази схватање учења као активне конструкције стварности која настаје у интеракцији са социјалним и физичким окружењем (Milutinović, 2005). Кроз интеракцију у друштвеном окружењу као средишту процеса учења ученици истовремено развијају властита значења и помажу другима у откривању значења. Сарадничке активности, а посебно интерактивни односи између ученика у процесу решавања проблема доприносе заједничком изграђивању знања.

Наведена схватања представљају директну рефлексiju социокултурне теорије Виготског којом се наглашава важност друштвеног контекста и културних утицаја у олакшавању развоја човека, као и средишна улога социјалних интеракција у процесу учења. Интерперсоналне релације сматрају се значајним у контексту вођења развоја вештина и облика понашања који су у складу са захтевима одређене културе (Rogoff & Morelli, 1997). Деловање у зони наредног развоја омогућава детету да у сарадњи са наставником и под његовим руководством учествује у некој активности која тренутно надилази његове индивидуалне могућности.

Према социокултурној теорији Виготског, улога ученика је да ступа у интерактивне односе са наставником како би у сарадњи развијао вољну пажњу, логичко памћење и апстрактно мишљење. Улога наставника је да пружа помоћ ученику да досегне зону наредног развоја. Наставник у том процесу објашњава, информисе, исправља, слуша и под-

стиче на објашњење. У почетку он даје снажну подршку ученику, да би касније поучавање укључило постављање проблема за самостално вежбање. Одговорност за учење постепено се са наставника преноси на ученика. У новије време се у оквиру неовиготскијанских схватања учење посматра као учење у заједници ученика. Знање се схвата као социјално подељена когниција која се „ко-конструише” унутар заједнице учесника (Green & Gredler, 2002). Полази се од претпоставке да се кључне промене у развоју изграђују у оквиру социјалних интеракција путем којих се конструишу и реконструишу контексти, знања и значења. У том оквиру ученик треба активно да учествује у процесу „ко-конструкције” знања и управља властитим учењем, а наставник има улогу да креира наставне ситуације које омогућавају активно ангажовање ученика. Делотворни педагошки поступци наставника укључују осигуравање одређеног времена за успостављање релација и размену идеја међу ученицима, омогућавање ученицима да својим одговорима усмеравају ток наставног процеса, истраживање мишљења ученика како би се њихова искуства и интереси искористили у току наставног часа и у наредним лекцијама, подстицање ученика да се ангажују у дијалогу ради унапређивања заједничког разумевања, постављање питања отвореног типа и инсистирање на образложењима одговора ученика, давање одређеног времена за размишљање након постављања питања, коришћење различитих стилова рада и тако даље (Jordan *et al.*, 2008).

Одбацујући трансмисиони модел поучавања, Цероми Брунер (Bruner, 2000) говори о потреби обликовања узајамних заједница које представљају моделе за начине на које се нешто чини или сазнаје, пружа прилика за опонашање, омогућава размена коментара и креира примерен контекст за организовано поучавање. У овом случају наставник, заједно са другим ученицима, има улогу „грађевинске скеле” која служи као ослонац све док се ученик не оспособи за самостално извршавање активности. Метода *реципрочног поучавања* (Palincsar, 1998) такође је конзистентна са социокултурном теоријом Виготског. У оквиру ове методе наставници и ученици воде дијалог примењујући четири стратегије (предвиђање, постављање питања, сажимање и објашњење), са циљем унапређивања разумевања прочитаног. Рад се одвија у малим групама (четири до шест чланова), где сваки члан има прилику да увежбава употребу различитих стратегија, то јест да преузме улогу наставника водећи друге кроз текст.

Одређени број иновативних приступа развио се кроз примену идеје *ситуационе когниције* која је подстакла даљи развој методе кооперативног учења (заједница учења, когнитивно шегртовање, реципрочно

поучавање). У овом оквиру учење се види као контекстуализована активност која се остварује када људи учествују у социокултурним активностима заједнице, трансформишући у том процесу властита разумевања и одговорности. Теорија ситуационе когниције подразумева одвијање аутентичног учења у значајном окружењу, то јест у контексту „заједница пракси”. Неки аутори (Lave & Wenger, према: Smith, 1999) позивају на укључивање почетника у заједницу експерата у оквиру које ученици постепено постају пуноправни учесници социокултурне праксе. Учионица као „заједница праксе” обухвата почетнике и у предметном садржају и у процесу истраживања. Интеракција унутар „заједнице праксе” развија способности чланова да кроз сарадњу успешно реализују сложеније активности.

Коначно, социјални конструктивизам налаже да се у процесу вредновања учења примењују приступи који су сагласни са променама у начинима поучавања. Тако се евалуација односи како на процењивање које се уграђује у сам ток учења (процесна евалуација), тако и на праћење постигнућа ученика (продуктна евалуација). Акцент је на „динамичкој процени” (Palincsar, 1998) која подразумева да се учење евалуира анализирањем различитих улога појединаца у контексту њиховог учествовања у пракси неке заједнице. Евалуација учења проводи се посматрањем напретка ученика у сарадничким активностима, што подразумева примену аутентичног процењивања путем вођења бележака, прикупљања ученичких портфолија, коришћења нестандардизованих тестова, есејских питања и практичних задатака.

### *Закључна разматрања*

На основу представљених теоријских разматрања, може се закључити да се унутар социјално конструктивистичке литературе сусрећу разноврсне школе мишљења, при чему се у области образовања аутори најчешће позивају на виготскијанску традицију која у школском контексту показује многе педагошке вредности, посебно у односу на трансмисиони модел образовања. Слика учионице у којој се одвија активна дискусија и ко-конструишу разумевања унутар колаборативне заједнице учења данас је много прихватљивија него слика наставника који преноси знања истовремено на све ученике. Посматрано у ширем контексту, значај социјалног конструктивизма види се у његовом еманципаторском потенцијалу (Airasian & Walsh, 1997). Конструктивичко схватање да знање зависи од историјског и културног контекста претпоставља истовремено постојање мноштва реалности и оставља разли-

чите могућности за људско делање, отварајући тиме нови простор за плурализам и демократију.

Очигледно је да се данас мноштво ефективне образовне праксе (на пример, решавање проблема, пројектна и проблемска настава) налази под директним утицајем социјалног конструктивизма. Савремена интересовања за примену групног рада и рада на пројектима произилазе из препознавања значаја социјалних активности и дистрибуирања идеја за подстицање мотивације и побољшање ученичких постигнућа. У Сједињеним Америчким Државама вероватно најверљивији пример примене социјално конструктивистичких идеја у настави представља истраживачки пројекат „Заједница ученика” („Community of Learners”) који воде Ен Браун (Ann L. Brown) и Џозеф Кемпион (Joseph C. Campione). Социјални конструктивизам налази примену у настави и у оквиру познатог пројекта „Компјутером потпомогнуто интенционално окружење учења” („Computer Supported Intentional Learning Environment” – CSILE), и пројекта „Вођено откривање у заједници ученика” („Guided Discovery in a Community of Learners”) усредсређеног на експлицирање и ревидирање ученичких идеја у дискурсу. Резултати настојања да се учионице и школе преобликују у заједнице учења чине се обећавајућим, јер се показало да сарадничке активности ученика у настави доприносе стицању нових знања, развијању вештина критичког мишљења, вештина читања и писања, као и способности аргументовања (Palincsar, 1998; Terwel, 1999). Налази неких истраживања (Palincsar, 1998; Kolić-Vehovec & Muranović, 2004), такође, вишеструко потврђују позитиван ефекат реципрочног поучавања на вештине разумевања прочитаног.

Међутим, у истраженој литератури једнако се констатују и проблеми који могу настати у социјално конструктивистичкој настави. Тако, неки аутори (Airasian & Walsh, 1997; Windschitl, 1999; Brophy, 2006) запажају да социјални конструктивизам није једноставно ефективно примењивати, јер захтева од наставника ново промишљање професионалног саморазумевања, као и темељно познавање предметног садржаја и поседовање педагошких знања и компетенција које ће му омогућити да адекватно реагује на само делимично предвидљив развој одељенског дискурса. Такође, овај приступ захтева од ученика активности учествовање и развијену способност преузимања ризика за заједничко учење. Уз то, потребно је много времена како би се ученици довели до нивоа на коме могу колаборативно да функционишу као заједница учења. Посебне тешкоће односе се на трагање за правим балансом између признавања ангажовања усмереног ка конструисању знања сва-

ког ученика и вођења групе ка конструисању знања тачног са становишта научне дисциплине (Mirkov, 2011).

Узимајући у обзир наведене предности и ограничења социјалног конструктивизма, најреалнију перспективу у нашој образовној реалности отварају указивања на могућности обједињавања предности традиционалне наставе са савременом парадигмом конструисања знања (видети: Šefer, 2004; EFA Global monitoring report 2005: education for all – the quality imperative, 2004). Међутим, када је реч о питању практичне изводивости идеја социјалног конструктивизма, чини се да наша школска пракса у довољној мери не препознаје потенцијалне предности ове филозофије образовања и учења. Одређени примери социјално конструктивистичког приступа, пак, могу се пронаћи у предшколској теорији и пракси. Наиме, предшколски програми који полазе од детета (Модел А), у центар стављају дете, његову урођену способност да учи у интеракцији са окружењем конструишући самостално и кроз сарадњу са другима своја знања (Klemenović, 2009). Иако је ова концепција веома захтевна, напори у правцу њене реализације су оправдани, посебно ако се има у виду да оспособљавање детета за улогу активног и одговорног члана заједнице учења представља дуготрајан процес који започиње у раном детињству. Социјални конструктивизам се као теоријски оквир наше основношколске праксе може препознати у иновативном програму „Корак по корак” који је заснован на филозофији и методологији међународног истоименог удружења (International Step by Step Association). У овом случају реч је о програму који је акредитовало Министарства просвете и науке и који се спроводи за ученике од I до IV разреда у више од десет основних школа у Србији.

Потребно је нагласити да се идеје социјалног конструктивизма могу мање или више користити у постојећим условима и примењивати на различите узрасте ученика. Међутим, да би социјални конструктивизам био шире прихваћен и да би његове добре стране заживеле у наставној пракси, потребно је, пре свега, активно и искрено ангажовање наставника као средишњег чиниоца управљања токовима образовања. Јасно је да се проблем спремности и отворености наставника за промене директно повезује са питањем њиховог професионалног образовања и усавршавања. Овај проблем истовремено отвара и много шире питање колико је наше друштво спремно да прихвати социјални конструктивизам у области образовања и учења, односно колико се у нашем друштву очекује од деце, младих и одраслих да у школском контексту заједнички доносе одлуке о активностима у процесу учења. Наиме, да би био успешно примењен у наставној пракси, социјални конструк-

тивизам мора бити подржан широким и снажним социјалним консензусом.

Иако социјални конструктивизам не представља чврсту гаранцију доживотног учењу појединаца и целокупних заједница, чини се да успостављање „културе узајамног учења” (Bruner, 2000) представља добру основу за дебату о могућностима осигуравања квалитетног образовања и учења за све. Осим тога, растуће тенденције да се за решавање социјалних и економских проблема користе педагошке институције и средства (Vujišić-Živković, 2009) дају довољно разлога за истраживање базичних веровања, тврдњи и исхода социјалног конструктивизма. Коначно, проучавање литературе показује да је социјални конструктивизам, који се у пракси радије примењује као култура него као скуп изолованих активности, веома значајан за разумевање комплексности феномена поучавања и учења, и да обезбеђује конкретне идеје водиле (учење путем сарадње, открића и решавања проблема, заједничко истраживање знања и реинтерпретација света) за унапређивање теорије и праксе образовања, а тиме и за промену друштва.

### Коришћена литература

- Airasian, P.W. & M.E. Walsh (1997): Constructivist cautions, *Phi Delta Kappan*, Vol. 78, No. 6, 444-449.
- Ber, V. (2001): *Uvod u socijalni konstrukcionizam*. Beograd: Zepter Book World.
- Berger, P.L. & T. Luckmann (1992): *Socijalna konstrukcija zbilje: rasprava o sociologiji znanja*. Zagreb: Naprijed.
- Brooks, J.G. & M.G. Brooks (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*, Vol. 22, 529-537.
- Brown, J.S., A. Collins & P. Duguid (1989): Situated cognition and the culture of learning, *Educational Researcher*, Vol. 18, No. 1, 32-42.
- Bruner, J.S. (2000): *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Davis, B. & D. Sumara (2002): Constructivist Discourses and the Field of Education: Problems and Possibilities, *Educational Theory*, Vol. 52, No. 4, 409-428.
- EFA Global monitoring report 2005: education for all – the quality imperative* (2004). Paris: UNESCO.
- Gardner, H. (2005): *Disciplinarni um: obrazovanje kakvo zasluhuje 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*, Vol. 6, No. 1, 15-28.
- Gergen, K.J. (2001): *Social constructivism in context*. London, GBR: Sage Publications.
- Giljerme, M. (2008): Uloga kritičke pedagogije u kulturnim studijama – intervju sa Anri. A. Žiruom, *Pedagogija*, Vol. 63, Br. 1, 5-16.
- 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 (3-9)*. London, GBR: RoutledgeFalmer.
- Green, S.K. & M.E. Gredler (2002): A review and analysis of constructivism for school-based practice, *School Psychology Review*, Vol. 31, No. 1, 53-70.
- Hruby, G.G. (2001): Sociological, postmodern, and new realism perspectives in social constructionism: implications for literacy research, *Reading Research Quarterly*, Vol. 36, No. 1, 48-62.
- Irzik, G. (2001): Back to basics: a philosophical critique of constructivism, *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 20, No. 2, 157-175.
- Jordan, A., O. Carlile & A. Stack (2008): *Approaches to learning: a guide for teachers*. Berkshire, GBR: Open University Press.
- Klemenović, J. (2009): *Savremeni predškolski programi*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
- Kolić-Vehovec, S. & E. Muranović (2004): Evaluacija treninga recipročnog podučavanja strategija čitanja, *Suvremena psihologija*, Vol. 7, No. 1, 95-108.
- Matusov, E. L., N. Bell & B. Rogoff (2002): Schooling as cultural process: working together and guidance by children from schools differing in collaborative practices; in R. V. Kail & H.W. Reese (eds.): *Advances in Child Development and Behavior*, Vol. 29 (129-160). San Diego, CA: Academic Press.
- Milutinović, J. (2005): Konstruktivizam, konstrukcija znanja i promene u obrazovanju, *Zbornik Odseka za pedagogiju*, 19, 19-34.
- Milutinović, J. (2011): *Alternativa 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”.
- Mirkov, S. (2011): Konstruktivistička paradigma i obrazovanje za društvo znanja: progresivni diskurs u nastavi; u D. Golubović (ur.): *Tehnologija, informatika i obrazovanje – za društvo učenja i znanja (63-70)*. Čačak: Tehnički fakultet.
- Moshman, D. (1996): The development of metacognitive understanding; in L. Smith (ed.): *Critical readings on Piaget (396-415)*. Florence, KY, USA: Routledge.
- O'Connor, M.C. (1998): Can we trace the „efficacy of social constructivism”? *Review of Research in Education*, 23, 25-71.
- Olsen, D.G. (1999): Constructivist principles of learning and teaching methods, *Education*, Vol. 20, No. 2, 347-355.
- Palekčić, M. (2002): Konstruktivizam – nova paradigma u pedagogiji? *Napredak*, Vol. 143, No. 4, 403-413.
- Palincsar, A.S. (1998): Social constructivist perspectives on teaching and learning, *Annual Review of Psychology*, Vol. 49, 345-375.
- Perkins, D. (1993): Teaching for understanding, *American Educator: the Professional Journal of the American Federation of Teachers*, Vol. 17, No. 3, 28-35.
- Richardson, V. (2003): Constructivist pedagogy, *Teachers College Record*, Vol. 105, No. 9, 1623-1640.
- Ristić, Ž. (2006): *O istraživanju, metodu i znanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Rogoff, B. & G. Morelli (1997): Perspectives on children's development from cultural psychology; in M. Gauvain & M. Cole (eds.): *Readings on the development of children (10-18)*. New York: W. H. Freeman and Company.
- 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 (139-164)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, M.K. (1999): The social/situational orientation to learning. *The encyclopedia of informal education*. Retrieved March 3, 2011 from the World Wide Web <http://www.infed.org/biblio/learning-social.htm>



- Stojnov, D. (2005): *Od psihologije ličnosti ka psihologiji osoba: konstruktivizam kao nova platforma u obrazovanju i vaspitanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J. (2004): Konstruisanje znanja kao kreativni akt i razumevanje celine; u S. Milanović-Nahod & N. Šaranović-Božanović (ur.): *Znanje i postignuće* (130-139). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Terwel, J. (1999): Constructivism and its implications for curriculum theory and practice, *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 31, No. 2, 195-199.
- Vianna, E. & A. Stetsenko (2006): Embracing history through transforming it: contrasting Piagetian versus Vygotskian (activity) theories of learning and development to expand constructivism within a dialectical view of history, *Theory & Psychology*, Vol. 16, No. 1, 81-108.
- Vigotski, L.S. (1996): *Problemi opšte psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vujisić-Živković, N. (2009): Pedagogizacija kao konceptijski okvir za razumevanje modernog obrazovanja, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 41, Br. 2 (247-263). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Windschitl, M. (1999): The challenges of sustaining a constructivist classroom culture, *Phi Delta Kappan*, Vol. 80, No. 10, 751-755.
- Yager, R.E. (1991): The constructivist learning model: towards real reform in science education, *The Science Teacher*, Vol. 58, No. 6, 52-57.

Примљено 14.7.2011; прихваћено за штампу 22.11.2011.

Jovana Milutinović  
SOCIAL CONSTRUCTIVISM  
IN THE FIELD OF EDUCATION AND LEARNING  
*Abstract*

Social constructivism is, first and foremost, the theory of knowledge focused on the role of social processes in knowledge creation. Its proponents are interested in interactions among people which are observed as the ways through which shared versions of knowledge are constructed. Starting from the widely acknowledged need for learning with deep understanding and increased interest in the social context of learning, the paper theoretically analyses social constructivism and its influence on educational practice. The goal is to critically re-examine the social constructivist perspective as a theory of teaching and learning and point out to its educational values based on certain conclusions mentioned in the literature. The paper also explores and highlights the basic starting points of social constructivism as well as its different interpretations. In addition, the paper studies relevant issues for education and learning suitable for applying social constructivism, both at the institutional and interpersonal level. It is concluded that social constructivism, applied in practice as a culture rather than as a set of isolated activities, is highly significant for understanding the complexity of the phenomenon of teaching and learning in school context, as well as for providing concrete guiding ideas (learning through cooperation, discovering and solving problems, joint exploration of knowledge and world reinterpretation) for enhancing educational theory and practice.

*Key words:* constructivism in education, social constructivism, school, situation learning, constructivist methods.

Јована Милутинович  
СОЦИАЛЬНЫЙ КОНСТРУКТИВИЗМ  
В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ И УЧЕНИЯ

*Резюме*

Социальный конструктивизм, прежде всего, представляет собой теорию познания, направленную на роль общественных процессов в оформлении знаний. Его сторонники проявляют заинтересованность ко взаимодействиям между людьми, понимаемым в качестве способов конструирования общих версий знания. Исходя из широко принятой потребности к учебе с глубинным пониманием и растущего интереса к социальному контексту учебной деятельности, в тексте теоретически анализируется социальный конструктивизм и его воздействие на практику образования. Цель исследования - критическая переоценка социально-конструктивистской перспективы как взгляда на обучение и учебу и указание на ее педагогические ценности на основании определенных выводов, приводящихся в литературе. В работе исследуются и освещаются основные исходные точки социального конструктивизма, а также его разнообразные интерпретации. Автором также рассматриваются релевантные вопросы образования и учебной деятельности, в которых находит применение социальный конструктивизм, как на институциональном, так и на интерперсональном уровне. Автор приходит к выводу, что социальный конструктивизм, применяющийся на практике чаще как культура, чем как совокупность изолированных мероприятий, имеет предельно важное значение для понимания сложности феномена обучения и учебной деятельности в школьном контексте, и что он обеспечивает конкретные путеводные идеи (усвоение знаний путем сотрудничества, открытий и решений проблем, совместное исследование знаний и реинтерпретация мира) для повышения эффективности теории и практики образования.

*Ключевые слова:* конструктивизм в образовании, социальный конструктивизм, школа, ситуационное учение, конструктивистские методы.