

*Hanna Kostyło*

## **REKONSTRUKCJONIZM SPOŁECZNY MOŻLIWOŚĆ ŚWIADOMYCH ZMIAN SPOŁECZNYCH I OSOBISTYCH**

Rekonstrukcjonizm społeczny to nurt myślenia w pedagogice, który zakłada, że edukacja jest narzędziem zmiany społecznej. Ciągłość zmian społecznych jest podstawowym założeniem rekonstrukcjonizmu. Edukacja, oskarżana często o nadmierne skłanianie się ku transmisji kultury i podtrzymywanie społecznego *status quo*, zyskuje w koncepcji rekonstrukcjonizmu nowy wymiar. Jest nim otwarcie się na aktualne problemy społeczne. Zainteresowanie bieżącymi, palącymi kwestiami społecznymi opiera się na fundamencie dobrej znajomości kultury zastanej. Rekonstrukcjonizm jest kierunkiem antropologicznym i filozoficznym w pedagogice. Jego siła wywodzi się z dogłębnej wiedzy na temat istniejącej kultury i z szacunku do niej. Ta wiedza i szacunek towarzyszą każdej proponowanej zmianie społecznej, możliwej do wprowadzenia za sprawą edukacji. Drugie założenie dotyczy sposobu wprowadzania zmian. Tu warunkiem jest poszanowanie procedur demokratycznych. Otwarcie na kulturę oraz troska o przestrzeganie zasad demokratycznych to dwie cechy odróżniające rekonstrukcjonizm od skrajnych podejść emancypacyjnych w edukacji.

Największym atutem rekonstrukcjonizmu jest integralne ujęcie życia człowieka i jego kultury. Każdy z nas, ze swojego miejsca na ziemi i w społeczeństwie, ze swoim wyposażeniem otrzymanym od natury i wychowaniem w kulturze, doświadcza trudności w ogarnięciu i zrozumieniu całości życia. Rekonstrukcjonizm tchnie w nas wielki optymizm, przekonując, że dostrzeżenie całościowego wymiaru życia kulturowego człowieka jest możliwe. Jest też niezbędne, jeżeli chcemy myśleć o własnej przyszłości. Zrekonstruowana edukacja musi położyć nacisk na współodpowiedzialność nas wszystkich za obecną postać kultury; na potrzebę skupienia się nie na indywidualności i prywatności, ale na myśleniu i działaniu w wymiarze szerszej wspólnoty. Fundamentalna kwestia podnoszona przez rekonstrukcjonizm dotyczy ciągłego wysiłku rozpoznawania własnej sytuacji kulturowej przez każde społeczeństwo oraz troski wszystkich ludzi o komunikację między kulturami. Wymiar kulturowy naszego życia jest tu najważniejszy. On nie „dzieje się” sam. Trzeba ciągle się go uczyć, obserwować, pracować nad nim. Umiarkowana interpretacja rekonstrukcjonizmu nie proponuje żadnego ostatecznego celu do osiągnięcia ani nie narzuca konkretnych rozwiązań dostrzeganych problemów. Założenie, które tkwi u jej źródeł, mówi tylko o tym, że problemy, które się pojawiają, musimy rozumieć, aby móc świadomie postępować w swoim życiu

osobistym, w swojej społeczności lokalnej oraz szerszych strukturach społecznych. Rekonstrukcjonizm skupia uwagę na edukowaniu młodszych i starszych pokoleń, na problematyce związanej z kulturą. Uświadamia nam, że kultura jest podłożem, podstawą naszego życia i że bez jej „uprawiania” przestajemy dbać o siebie. Rekonstrukcjonistyczne analizy są ostrzeżeniem przed uznawaniem kultury za oczywisty element świata, w którym funkcjonujemy. Zastajemy go przychodząc na świat, ale w pełni jesteśmy odpowiedzialni za jego kształtowanie, które jest możliwe wyłącznie przez świadomą edukację.

Podstawowym celem rekonstrukcjonizmu jest opracowanie innowacyjnych, zorientowanych społecznie programów nauczania, a także strategii pedagogicznych, które przyczyniłyby się do wykształcenia w nauczycielach i uczniach, a poprzez nich w całym społeczeństwie, nowego poziomu świadomości co do potrzeby i możliwości kolektywnej współpracy w wymiarze lokalnym i globalnym. Rekonstrukcjonizm twierdzi, że uczniowie muszą mieć możliwość, aby odnieść swoje umiejętności związane z wiedzą i krytycznym myśleniem do wyzwań społecznych i problemów spoza murów szkolnych. Nie chodzi tylko o to, aby odkryli w sobie potencjał do realizacji tego zadania; poprzez tego typu zaangażowanie sami będą mogli upelnomocnić się jako jednostki.

### Historia myśli rekonstrukcjonistycznej

Rekonstrukcjonizm społeczny ukształtował się w latach dwudziestych i trzydziestych ubiegłego wieku, głównie pod wpływem Deweyowskiego pragmatyzmu i progresywizmu. W historii edukacji nie był to jednak nurt zupełnie nowy. Ozmon i Craver<sup>1</sup> w poszukiwaniu źródeł rekonstrukcjonizmu sięgają do starożytności, przywołując Platońskie koncepcje organizacji republiki czy Augustyńskie zachęty do urzeczywistniania Państwa Bożego na ziemi. Poprzednikami rekonstrukcjonistów byli pisarze utopijni, tacy jak Thomas More (1478–1535) i Tommaso Campanella (1568–1639) oraz dziewiętnastowieczni socjaliści utopijni, hrabia Claude-Henri de Saint-Simon (1760–1825) i Charles Fourier (1872–1935), a także pisarz-futurysta Edward Bellamy (1850–1898)<sup>2</sup>. Mówiąc o bezpośrednich inspiracjach intelektualnych rekonstrukcjonizmu, Thomas wymienia trzy źródła. „Myśl rekonstrukcjonistyczna zbudowana była na trzech głównych intelektualnych perspektywach utrzymy-

---

<sup>1</sup> H. Ozmon i S. Craver, *Philosophical Foundations of Education*, Bell & Howell Company, Columbus 1976.

<sup>2</sup> Por. H. Ozmon i S. Craver, *op.cit.*, s. 105–106. Warto zauważyć, że swoją ostatnią samodzielną książkę, *The Teacher as World Citizen*, z 1976 roku Brameld zadeedykował swojej przyjaciółce, córce Edwarda Bellamy’ego, której życie było umocnieniem duchowym dla jej ojca, por. *The Teacher as World Citizen*, ETC Publications, Palm Springs, California 1976, s. III. Brameld był również promotorem pracy dyplomowej Shige Matsuury z Japonii, który zajmował się myślą Bellamy’ego na Uniwersytecie w Bostonie, zobacz F.A. Stone, *Theodore Brameld’s Educational Reconstruction: An Intellectual Biography*, Caddo Gap Press, San Francisco 2003, s. 240.

wanych we wzajemnie równoważących się relacjach. Brameld włączył do Deweyowskiej epistemologii opartej na doświadczeniu intuicje myślicieli utopijnych i osiągnięcia dwudziestowiecznej psychologii, antropologii i socjologii”<sup>3</sup>.

Choć o rekonstrukcję społeczną poprzez edukację apelowali Counts i Rugg – poprzednicy Bramelda – na długo przed drugą wojną światową, to dopiero Brameld, w latach pięćdziesiątych, opracował systematyczną prezentację tej filozofii. Kontekst społeczno-polityczny, w jakim to robił, różnił się jednak znacznie od kontekstu lat trzydziestych<sup>4</sup>. Zmieniła się sytuacja polityczna, gospodarcza i społeczna w Stanach Zjednoczonych i na całym świecie. Politycznie izolacjonizm, który charakteryzował doktrynę amerykańską przed drugą wojną światową, ustąpił miejsca po zwycięskiej wojnie globalnemu zaangażowaniu; gospodarczo Stany Zjednoczone przewyciężyły ostatecznie głęboki kryzys z lat trzydziestych i weszły na szybką ścieżkę rozwoju; społecznie procesy demokratyzacji umożliwiły emancypację licznych grup, które były dotychczas marginalizowane, przede wszystkim Afroamerykanów. Po wojnie Ameryka stała się mocarstwem i nie zamierzała z tej pozycji rezygnować. Konsekwencją tych procesów była zmiana w podejściu do Związku Sowieckiego. Przed wojną ZSRR był wyzwaniem dla Ameryki, a z doktryną komunistyczną podejmowano poważne intelektualne spory. Po wojnie uznano, że ten kraj jest jedynie zagrożeniem, a z komunizmem nie należy dyskutować, ale trzeba go zniszczyć. Tym zmianom kulturowym towarzyszyła jeszcze jedna, o ogromnej doniosłości dla edukacji – w latach pięćdziesiątych ostatecznie zamknięty został etap dominacji progresywizmu i większość szkół amerykańskich powróciła do esencjalistycznych programów nauczania. Paradoksalnie zatem, w momencie, gdy rekonstrukcjonizm społeczny znalazł swój najpełniejszy intelektualny wyraz, jego znaczenie jako alternatywy edukacyjnej gwałtownie osłabło. Można powiedzieć, że o ile w latach trzydziestych koncepcje rekonstrukcjonistyczne miały pewne, aczkolwiek niewielkie szanse na realizację, to w latach pięćdziesiątych było to wręcz niemożliwe. Natomiast to w latach pięćdziesiątych, w pracach Bramelda, ich dojrzałość intelektualna osiągnęła swoje maksimum, w porównaniu z przyczynkami do całościowej koncepcji, które powstały w latach trzydziestych.

### Nieautorytarność rekonstrukcjonizmu

W jednym z podstawowych podziałów filozofii edukacji wyróżnia się często dwa jej rodzaje: autorytarną i nieautorytarną. Filozofie autorytarne

---

<sup>3</sup> T.P. Thomas, *The Difficulties and Successes of Reconstructionist Practice: Theodore Brameld and the Floodwood Project*, w: „Journal of Curriculum and Supervision”, wiosna 1999, t. 14, nr 3, s. 263.

<sup>4</sup> Por. W.B. Stanley, *Curriculum for Utopia*. State University of New York Press, New York 1992, s. 11–12.

oparte są na przekonaniu, że prawda i dobro są takimi bytami, które są rozumiane najlepiej przez osoby zajmujące pozycje eksperckie w systemie szkolnym i w pełni korzystające z przysługującego im autorytetu. Filozofie nieautorytarne stoją na stanowisku, że nauczyciele są uczniami, uczniowie zaś są także nauczycielami; edukacja jest procesem, w którym jednostki wspomagają się nawzajem w dochodzeniu do osobistych znaczeń. Oba typy filozofii wyznają różną antropologię. Typ autorytarny uważa, że nauczyciele są ekspertami w zakresie wykształcenia i wychowania, natomiast uczeń przychodzi do szkoły jako *tabula rasa*, którą trzeba wypełnić wiedzą i wartościami moralnymi; ten proces przebiega zawsze tak samo, gdyż natura ludzka nie zmienia się, natomiast zmiany kulturowe mają charakter przypadkowy i powierzchowny. Typ nieautorytarny, przeciwnie, kwestionuje dychotomiczny podział na „aktywnych nadawców” i „biernych odbiorców”, podaje w wątpliwość istnienie nieziennej natury ludzkiej oraz traktuje zmiany kulturowe substancjalnie.

Rekonstrukcjonizm społeczny wraz z progresytywizmem należy do filozofii nieautorytarnych. Rekonstrukcjonisci podkreślają jednak, że gdy mówią o filozofii, odnoszą ją zawsze do kultury. „Filozofie edukacji, obojętnie jak bardzo rozwinięte są ich formuły, wydają się być w tym kontekście teoretycznymi sposobami dostarczania uzasadnień, dzięki którym kultury mogą przetrwać i się rozwijać”<sup>5</sup>. Nie mówimy zatem o czystych filozofiach, ale o modelach hermeneutycznych wyjaśniających i kształtujących doświadczenie kultury, o „alternatywnych sposobach, poprzez które edukacja (...) stara się wprowadzić siebie w życiową relację z kulturą transmisją i kulturą modyfikacją – biegunową orientacją edukacji w każdej kulturze”<sup>6</sup>.

### Praktyka edukacji rekonstrukcjonistycznej

Pokazując praktyczne działanie rekonstrukcjonizmu, odnieśmy się do prób jego zaimplementowania w programach nauczania stworzonych przez Bramelę. W każdym przypadku u ich podłoża leży krytyczny namysł nad istniejącą rzeczywistością edukacyjną. Najpierw przedstawmy wraz z Bramelą wiele pytań, które są kluczowe w odniesieniu do jakości i treści kształcenia. Oto Brameldowskie pytania aktualne są dziś tak samo jak pięćdziesiąt lat temu.

Czy jakość edukacji systematycznie się obniża i można powiedzieć, że wcześniejsze pokolenia w bardziej adekwatny sposób uczyły się podstawowych umiejętności, podstaw nauk przyrodniczych, społecznych i języków obcych? Czy to samo nie dotyczy dyscypliny i wychowania; czy dzisiejsza młodzież nie jest mniej zdyscyplinowana, bardziej nieporządna, nie odnosi się z mniejszym respektem do prawa, zwyczajów i moralności? Czy jest to równoznaczne z chybionymi programami szkolnymi, organizacją pracy czy nie-

---

<sup>5</sup> T. Brameld, *Education as Power*, Caddo Gap Press, San Francisco 2000, s. 69.

<sup>6</sup> T. Brameld, *op.cit.*, s. 73.

wystarczającym przygotowaniem nauczycieli? Czy standardy kształcenia na poziomie ponadpodstawowym nie odeszły zbyt daleko od ideału klasycznej, ogólnokształcącej edukacji i nie zbliżyły się w niebezpieczny sposób do dziwnej mieszanki praktycznych treści i przydatnych w życiu technik, jakie dziś uchodzą za jedynie prawdziwą i pożądaną edukację? Czy na poziomie wyższym nie dzieje się tak, że całe roczniki studentów otrzymują dyplomy, nie będąc w stanie wylegitymować się głęboką wiedzą z danego obszaru?

Odpowiedziami na powyższe pytania-oskarżenia mogą być bardziej szczegółowe dociekania. Czy nie jest tak, że dzieci są skłaniane do uczenia się treści, które ich w najmniejszym stopniu nie interesują? Czy to negatywne uczucia wobec szkoły prowokują uczniów do zachowań, które stoją na pograniczu wandalizmu? Czy pierwszorzędnym celem szkół ponadpodstawowych nie jest przygotowanie do egzaminów wstępnych, kosztem pełnego kanonu wiedzy, uzupełnionego o bieżące problemy społeczne? Czy dzisiejsi uczniowie mają jakąkolwiek możliwość, by zetknąć się w szkole z najpoważniejszym konfliktem społecznym współczesności – zderzeniem kapitalizmu z komunizmem? Czy ciągle przez wszystkie szczeble edukacji uczniowie i studenci muszą być głównie oceniani na podstawie umiejętności odtworzenia z pamięci fragmentów wiedzy, a nauczyciele mieć nad nimi władzę stawiania dobrych lub złych stopni, przydzielanych według niejednorodnych kryteriów? Czy można zaprzeczyć temu, że bardzo wielu nauczycieli na wszystkich poziomach kształcenia za idealnego, czyli w najczęstszym rozumieniu za najlepszego ucznia i studenta uznaje tego, który reprezentuje podobny do nauczyciela status społeczny, łącznie ze wszelkimi przekonaniem dotyczącymi na przykład tego, co jest dobre, a co złe?

Trudno odpowiedzieć jednoznacznie na te wszystkie pytania. Sposób rozumienia sytuacji edukacyjnej zależy od przyjętych założeń, które są często tak głęboko usytuowane w kulturze, że opierają się czysto logicznej analizie. Niemniej jednak Brameld stara się na nie odpowiedzieć. Dla niego najważniejszym pytaniem przy konstruowaniu programu nauczania jest: „Co w obliczu naszych czasów, pełnych ryzyka, musi być absolutnie włączone do programu nauczania? Idea kultury pokazuje nam, że rzeczą najbardziej zasadniczą spośród przedmiotów nauki dla człowieka jest zrozumienie samego człowieka”<sup>7</sup>. W innym miejscu, pytając o istotę programu nauczania, Brameld mówi: „Proponuję, by centrum każdego programu nauczania stały się problemy i perspektywy reorganizacji samej demokracji. Nie oznacza to, że inne ważne obszary studiów powinny być zaniedbane, ale że powinny być odniesione do centrum, jak szprychy są odniesione do koła”<sup>8</sup>.

Pośród wszystkich projektów i eksperymentów badawczych realizowanych przez Bramelda, projekt Floodwood był najbardziej znaczący. Była to

---

<sup>7</sup> T. Brameld, *Education for the Emerging Age. Newer Ends and Stronger Means*, Harper & Row Publishers, New York, Evanston and London 1965, s. 122.

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 184.

jedyna próba zastosowania w praktyce rekonstrukcjonistycznego programu nauczania opracowanego przez Bramelda. Projekt odbił się dość szerokim echem w ówczesnym środowisku naukowym, a także przynajmniej dwukrotnie był przedmiotem badań historycznych<sup>9</sup>. Przedstawiając projekt oprzemy się na książce Stone'a<sup>10</sup> oraz na artykule Thomasa<sup>11</sup>.

Propozycja programu nauczania opracowana przez Bramelda jest stawiana na równi z wcześniejszymi propozycjami Deweya, Kilpatricka czy Rugga, choć różni się od nich w swoich założeniach. Wspomniani naukowcy zgadzali się, że szkoły są właściwym miejscem do prowadzenia debat społecznych, lecz kwestionowali możliwość postępu społecznego dokonującego się tylko poprzez wzmacnianie w uczniach inteligencji praktycznej, nastawionej na rozwiązywanie problemów społecznych. Uważali, że postęp wymaga wprowadzania specyficznych rozwiązań gospodarczych i społecznych. Brameld, przeciwnie, stał na stanowisku, że „szkoły publiczne są ważnymi narzędziami rozszerzania demokracji na wszystkie wymiary społeczeństwa”<sup>12</sup>. U podstaw programu wprowadzonego we Floodwood stało to właśnie przekonanie.

Floodwood to niewielkie miasteczko w hrabstwie St. Louis, w Minnesocie. W 1990 roku liczyło ono 574 mieszkańców, co było zapewne liczbą zbliżoną do stanu z 1944 roku, gdy przeprowadzono eksperyment Bramelda. Mieszkańcy Floodwood i okolic byli w znacznej mierze potomkami fińskich i szwedzkich osadników, z silnym poczuciem więzi grupowej, duchem solidarności i współpracy. Równie obce były im postawy skrajnego indywidualizmu, co komunizmu. System społeczny, który był im najbliższy, miał wiele cech komunitaryzmu, zaś system gospodarczy oparty był na przedsięwzięciach lokalnych kooperatyw. Miejskowa gazeta, „The Floodwood Forum”, podejmowała wiele kwestii społecznych, stawiając m.in. pytania o kierunki rozwoju społeczeństwa amerykańskiego w przyszłości. Szkoła średnia, w której przeprowadzono eksperyment, odzwierciedlała ducha społeczności lokalnej. Już przed eksperymentem była to szkoła o nastawieniu progresywnym, zaangażowana w życie otoczenia, wspierająca wiele inicjatyw lokalnych (kanalizację, system opieki zdrowotnej, sport itd.). Wielu nauczycieli z Floodwood pozostawało w opozycji wobec bardziej konserwatywnych edukacyjnych

---

<sup>9</sup> Craig Kridel przedstawił historię projektu Floodwood w wystąpieniu na spotkaniu Amerykańskiego Towarzystwa Badań Edukacyjnych w Filadelfii 4 listopada 1977 roku.

<sup>10</sup> F.A. Stone, *Theodore Brameld's Educational Reconstruction: An Intellectual Biography*, Caddo Gap Press, San Francisco 2003.

<sup>11</sup> T.P. Thomas z Roosevelt University Chicago, opublikował: *The Difficulties and Successes of Reconstructionist Practice: Theodore Brameld and the Floodwood Project*; [w:] „Journal of Curriculum and Supervision”, wiosna 1999, t. 14, nr 3, s. 260–282.

<sup>12</sup> P.T. Thomas, op.cit., s. 262.

władz stanowych. Ogólnie atmosfera dla projektu Bramelda była we Floodwood bardzo dobra.

Projekt został opracowany przez Bramelda i jego studentów z Uniwersytetu w Minnesocie w ramach seminarium *Projekt dla Ameryki*. Kontrolę nad projektem sprawował lokalny superintendent szkoły, zaś w realizacji projektu pomagało dwoje nauczycieli, zainteresowanych rekonstrukcjonistycznym programem nauczania. Brameld był odpowiedzialny za całość przedsięwzięcia. Projekt rozpoczął się od rozwiązania przez uczniów wstępnego testu przygotowanego przez Bramelda, a następnie „pięćdziesięciu jeden uczniów z Floodwood poświęcało po dwie godziny dziennie, przez pięć dni w tygodniu, przez cztery i pół miesiąca na rozważanie potrzeb i dążeń powojennego społeczeństwa amerykańskiego”<sup>13</sup>. Brameld odwiedził szkołę prawdopodobnie pięć razy zimą i wiosną 1944 roku.

Nauka w ramach projektu różniła się radykalnie od modelu tradycyjnego, studiowany materiał nie był podzielony na przedmioty. Zamiast odrębnych przedmiotów wprowadzono jednostki podobne do seminariów, gdzie łączono ze sobą, na przykład nauczanie języka angielskiego, zagadnień społecznych i historii. Taka sama strategia była zastosowana w przypadku nauk ścisłych. Było to podejście eksperymentalne, w którego przygotowaniu brali udział sami uczniowie. Główny nacisk położony był na kwestie społeczne. Przez cztery tygodnie uczniowie analizowali te zagadnienia, jak również kwestie gospodarcze i polityczne. Dyskutowano nad takimi problemami, jak demobilizacja sił zbrojnych po wojnie, zmiana gospodarki na pokojową, sposoby zwiększenia produkcji i osiągnięcia pełnego zatrudnienia, planowanie narodowe i bezpieczeństwo społeczne, rola rządu i swobód obywatelskich. Uczniowie dyskutowali też nad sztuką (jeden tydzień) oraz nad naukami ścisłymi (również jeden tydzień). Nad edukacją i relacjami międzyludzkimi dyskutowano przez dwa tygodnie. W czasie ostatnich dwóch tygodni uczniowie mieli dokonać syntezy wszystkich swoich dotychczasowych analiz. Sugerowaną lekturą dla tego ostatniego etapu (skróconego ostatecznie tylko do dwóch dni) była futurystyczna powieść Edwarda Bellamy’ego *Patrząc wstecz*<sup>14</sup>. Uczniowie skupieni w małych grupach mieli potem rekomendować zmiany społeczne całej grupie. Następnie wszyscy mieli przeformułować te rekomendacje, dodając do nich sugestie odnośnie do środków, jakie należy przedsięwziąć ze względu na te zmiany.

W trakcie trwania projektu uczniowie przeprowadzili również ankietę na temat postaw dominujących we wspólnocie lokalnej we Floodwood. Mogli się dzięki temu przekonać, jak wygląda życie dorosłych w otoczeniu szkoły. Thomas sugeruje, że Brameldowi chodziło tu o to, by pokazać, że poczynania rządu podejmowane w ciągu ostatnich dwudziestu pięciu lat nie poprawiły życia Amerykanów. Powtarzanie dawnych działań nie zastąpi uważnego de-

<sup>13</sup> T.P., Thomas, op.cit., s. 266–267.

<sup>14</sup> Ang. *Looking Backward*

mokratycznego planowania społecznego. Uczniowie stworzyli też listę podstawowych ludzkich potrzeb<sup>15</sup>. W tym wypadku, jak sugeruje Thomas, Brameldowi chodziło o nadanie tym potrzebom wartości moralnej – dzięki temu uczniowie byłiby umotywowani, by szukać sposobów ich zaspokojenia. „Zaspokojenie podstawowych potrzeb stało się standardem dla rozważanej przez uczniów alternatywy dla rządu. Badanie i ocena alternatywnych systemów gospodarczo-politycznych oparte były na podstawowej przesłance: najlepszym rządem jest taki, który zapewnia obywatelom możliwości realizacji ich podstawowych potrzeb”<sup>16</sup>. Dalej Thomas pisze: „Określonym celem tego badania było to, by uczniowie przyjęli tezę, że demokratyczny socjalizm najlepiej promowałby system polityczny, który zaspokaja ludzkie potrzeby”<sup>17</sup>.

Brameld w podsumowaniu całego projektu stwierdził, że uczniowie pozytywnie odpowiedzieli na zaproponowany im materiał szkoleniowy. Na ogół zgadzali się z listą podstawowych potrzeb, jaka została im przedstawiona. Być może tylko „potrzeba religii i samorealizacji nie zostały właściwie zrozumiane przez uczniów”. Uczniowie potwierdzili, że demokracja jako system polityczny ma przewagę nad innymi systemami, a także wyrazili sprzeciw wobec twierdzenia, że „faszyzm i komunizm są bliźniaczymi formami zła”. Większość uczniów uchwyciła to, że „socjalizm i komunizm należą do libertariańskiego nurtu myśli demokratycznej”. W raporcie Brameld wyraził swoje niezadowolenie z faktu, że nauczyciele z Floodwood nie włączyli do programu nauczania kwestii zasług lokalnej kooperatywy dla lokalnej społeczności. Brameld skarżył się poza tym, że w trakcie trwania projektu morale nauczycieli podupadło. Faktycznie, sami uczniowie po wielu latach wspominali, że między nauczycielami istniały wielkie różnice i z trudem kontrolowano dynamikę wielu małych grup. Brameld z kolei narzekał na słaby poziom u uczniów języka angielskiego w piśmie.

W artykule napisanym do „Teachers College Record” Brameld twierdził, że projekt był przykładem wykorzystania „inteligencji praktycznej” i porównywał go z pracami Raupa i Smitha. Utrzymywał, że projekt zachęcał uczniów do wykorzystania „funkcji konstrukcji wyobraźniowej w społeczno-moralnych kierunkach współczesnego życia”<sup>18</sup> oraz pomagał w tworzeniu uogólnień, które potem będą kierowały działaniami. Brameld powracał też do projektu w swoich innych tekstach, przedstawiając go jako przykład praktyki rekonstrukcyjnej.

---

<sup>15</sup> Por. T. Brameld, *Ends and Means in Education: A Midcentury Appraisal*, Harper & Brothers Publishers, New York and London 1952, s. 81.

<sup>16</sup> T.P. Thomas, op.cit., s. 269.

<sup>17</sup> Ibidem, s. 270.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 276.

nej. W swoim eseju o edukacji w erze atomowej wskazał na przykład, że projekt był wzorem nauczania przedmiotów ścisłych w szkole średniej<sup>19</sup>.

Projekt Floodwood był częścią szerszego eksperymentu edukacyjnego, który przez kilkanaście lat prowadzony był z udziałem Bramelda na Uniwersytecie w Minnesocie. Eksperyment nosił miano *Projektu dla Ameryki*. Jego podstawowy cel streszczał się w następującym pytaniu: jaki model przyszłego społeczeństwa przyjęlibyśmy zgodnie do realizacji, gdybyśmy mieli moc realizacji takiego modelu?

Aby odpowiedzieć na to podstawowe pytanie, studenci mieli poznawać, badać, słuchać, dyskutować, krytykować i analizować zebrane materiały. Miało to trwać przez kilka do kilkunastu godzin w tygodniu, codziennie z wyjątkiem weekendów, przez trzy miesiące. Dwa do trzech razy w tygodniu mieli się spotykać, aby w obecności lidera-nauczyciela wymienić zebrane informacje i przemyślenia, poznać opinie zaproszonych ekspertów i zaplanować dalszy przebieg eksperymentu. Często grupa dzieliła się na cztery lub pięć podgrup dla opracowania jakiegoś wspólnie wydzielonego etapu działań. Wtedy wyłaniała lidera grupy spośród uczestników. Wszelkie konstatacje były przedstawiane na ogólnym forum i poddawane krytycznemu namysłowi wszystkich uczestników eksperymentu.

Celem takiej otwartej dyskusji było z jednej strony aktywne i krytyczne uczestnictwo każdego członka grupy w przedsięwzięciu, a z drugiej strony znajdowanie możliwie najszerszego konsensusu w poszczególnych sprawach, zarówno w podgrupach, jak i na ogólnym forum. Gdy w poszczególnych grupach nie było pełnego konsensusu, przedstawiało się wszystkie opinie wraz ze stojącymi za nimi argumentami. Większość miała zdecydować, czy będą one przyjęte do powstającego ogólnego modelu przyszłego społeczeństwa czy nie.

Cały model składał się z sześciu zasadniczych obszarów: sztuki, ekonomii, polityki, nauki, edukacji i stosunków społecznych. Na przykład, tematy poruszane w obszarze ekonomii mogły dotyczyć początkowo podstawowego założenia, że dopóki takie zjawiska jak bezrobocie, chroniczny niedostatek dóbr i inflacja nie zostaną zlikwidowane, to trudno w ogóle mówić o zdrowym porządku politycznym, czy mieć nadzieję na właściwe programy edukacji powszechnej czy humanitarne stosunki między rasami. Oczywiście, każde założenie musiało być potraktowane jako kontrowersyjne, aby można było rozpoznać racje i argumenty pochodzące z wszystkich możliwych punktów widzenia i od wszystkich zainteresowanych stron w obecnej strukturze społeczno-politycznej. Studenci szukali wszelkich możliwych informacji na dany temat, czytali materiały propagandowe, zapraszali rzeczników różnych organizacji i specjalistów. Zwracali uwagę, aby na spotkaniach wymieniać się informacjami i by nie powielać swoich działań uważnie planując zadania. Przede wszystkim chodziło jednak o dochodzenie do jak najszerszego konsensusu.

---

<sup>19</sup> Uwagi krytyczne na temat projektu Floodwood: Hanna Zielińska-Kostyło, *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore'a Bramelda*, UMK Toruń 2005, s. 137–138.

Brameld wskazuje, że około dwie trzecie czasu przeznaczanego na program *Projekt dla Ameryki* było poświęcone na omawianie wyżej wymienionych sześciu obszarów. Część wstępna kursu i jego podsumowanie były próbą uchwycenia relacji między tymi sześcioma aspektami.

Na wstępnych spotkaniach dokonał się wybór komitetu studenckiego, który planował poszczególne kroki. Ważne było, aby w tym czasie każdy z uczestników zdał sobie sprawę ze swojej motywacji lub wręcz rozwinął motywację do udziału w eksperymencie. Mogło w tym pomóc następujące ogólne pytanie: dlaczego tak ważne jest planowanie dzisiaj przyszłości Ameryki? albo też pytania bardziej szczegółowe, dotyczące indywidualnego nastawienia uczestników do różnych kwestii. Na przykład do rozwoju gospodarczego, depresji gospodarczej, zużycia bogactw naturalnych czy kwestii społecznych, jak indywidualizacja, poziom konsumpcji, szanse edukacyjne. Jednocześnie pozwoliło to każdemu na uświadomienie sobie, jakie jest jego indywidualne, często nieuświadomione, nastawienie do aktualnie obserwowanych problemów w każdym z sześciu obszarów. Jeszcze bardziej zostało to wyostrzone przez próbę sformułowania przez całą grupę kodeksu uniwersalnych wartości, które będą ważne w przyszłości. Tak przygotowani studenci będą w stanie podjąć konkretną dyskusję o plusach i minusach każdej z pojawiających się propozycji, a szczególnie tych, co do których brak konsensusu.

Podsumowanie eksperymentu polegało na przeglądzie wszystkich propozycji i wspólnej syntezie. Każda z podgrup prezentowała własny plan przyszłości, w który wpisane były główne propozycje z obszaru, którym się dana podgrupa zajmowała. Końcowym akcentem była refleksja nad tym, jak wypracowany plan może być zrealizowany. Poszczególne edukacyjne, polityczne i inne strategie były sformułowane w taki sposób, że przeniesione na poziom społeczności mogły zostać przełożone na praktykę. Studenci, autorzy poszczególnych planów, byli jednocześnie gotowi do pomocy w ich realizacji i przekonani, że ich urzeczywistnienie będzie służyło ich osobistemu rozwojowi i samorealizacji.

Ocenę wartości tego eksperymentu dla studentów można było poznać z anonimowych ankiet. Studenci wysoko ocenili te zajęcia, dostrzegli ich pozytywny wpływ na poszerzenie własnej wiedzy i horyzontów myślowych, domagali się jeszcze większego udziału autorytetów reprezentujących różne punkty widzenia w poszczególnych obszarach i znacznego przedłużenia eksperymentu, wręcz trzy- lub czterokrotnego. Ten eksperyment wypełnił, ich zdaniem, lukę w programach nauczania szkół średnich i pozwolił na zakończenie drogi edukacyjnej z lepiej wykrytym ukierunkowaniem zarówno w życiu osobistym, jak i społecznym.

Podsumowując *Projekt dla Ameryki*, Brameld zwraca uwagę, że taki eksperyment jest idealną praktyką integrowania wielu obszarów wiedzy z praktyką i doświadczeniem życiowym. Problemy, jakie się stawia, nie są sztuczne, w związku z czym odpowiedzialność studentów za zdobytą wiedzę i wyprowadzone wnioski jest bardzo duża. Stają się oni jednocześnie uwrażliwieni na ogrom potencjału wiedzy, jaki niesie ze sobą historia i zaangażowani do czerpania z tego źródła. Ponadto ten eksperyment „dał możliwość tak studentom, jak i nauczycielom, by

w toku wzajemnego uczenia się uświadomić sobie, że nie ma lepszego sprawdzianu prawdy i dobra w demokracji niż to, co możliwie najszerszy konsensus obywateli zdoła wspólnie krytycznie i otwarcie ukształtować<sup>20</sup>.

### Zakończenie

Rekonstrukcjonizm jest abstrakcyjnym modelem zmiany społecznej poprzez edukację. Pomimo tego, że został on wypracowany w połowie ubiegłego wieku w kulturze amerykańskiej, można go wykorzystać do rekonstrukcji każdej edukacji i kultury. Jego wiarygodność wynika z jego wieloaspektowości i integralności zarazem. Wizja Bramelda jest całościowa, a jednocześnie wnikliwa i złożona, dzięki czemu może okazać się szczególnie przydatna w tych kontekstach edukacyjnych, w których występują uproszczenia, skrajności czy wręcz przekłamania. Jest to także wizja odważna, co czyni z niej szczególnie pożądaną propozycję w kontekstach kryzysu społecznego, transformacji i odnowy. Istotne wydaje się także to, że rekonstrukcjonizm, sytuując się w nurcie lewicowych dyskursów o edukacji, uczy autentycznej wrażliwości społecznej, to znaczy troski o ludzi wykluczonych i zmarginalizowanych. Nawiązując do najbardziej optymistycznych filozofii edukacji przekonuje nas, że świat, w którym żyjemy, może być poznany i doskonały.

### Summary

#### **Social reconstructionism. The possibility of conscious social and personal changes**

Keywords: social change – education – reconstructionism – T. Brameld

The topic of this article is the reconstructionist idea of social change through education. Social reconstructionism is an anthropological and philosophical movement within pedagogy which views education as a way to social change. Reconstructionism was developed in the U.S. in the twenties and thirties of the previous century, taking its sources from progressivism. It enriched the liberal and experimental educational principles of progressivism with far-reaching social goals which should be followed by schools. The most prominent representative of reconstructionism was Theodore Brameld /1904-1987/. The main aim of reconstructionism is the development of innovative, socially-oriented education programs which would facilitate the growth in teachers, students, and via them – in the whole society – of the awareness concerning the need for collective co-operation at the local and the global level. One of these programs – called *Floodwood Project* – is presented in the text.

---

<sup>20</sup> T. Brameld, *Ends and Means...*, s. 183.