

<https://doi.org/10.5937/ZRPFU2426009M>

МИЛИЦА М. МАРКОВИЋ*

Универзитет у Београду – Факултет за образовање учитеља и васпитача



МИЛАН С. СТАНЧИЋ*

Универзитет у Београду – Филозофски факултет



НАСТАВА ЗА ДРУШТВЕНУ ПРАВДУ: ПОГЛЕД ИЗ УГЛА ДИСТРИБУТИВНЕ ПРАВДЕ И ПРАВДЕ ПРЕПОЗНАВАЊА*

Апстракт: Циљ овог рада је да се сагледа како би изгледала настава за друштвену правду из перспективе дистрибутивне правде и правде препознавања. Стога смо у раду прво приказали основне идеје два гледишта на друштвену правду, а потом смо размотрили њихове импликације за циљеве, садржаје и приступ настави. Анализа је показала да би настава на темељу дистрибутивне правде тежила одржавању успостављеног хијерархијског односа у друштву, тако да се у настави не би уважавале разлике у пореклу ученика, нити би била подстицана интеракција између ученика и критичко промишљање, чиме би се онемогућило јачање индивидуалних капацитета ученика. Водећи задатак овако оријентисане наставе био би надокнада ресурса ученицима који су на било који начин депривилеговани. Настава која би полазила од вредности правде препознавања тежила би развоју идентитета ученика, односно признању индивидуалних вредности и културе сваког ученика. Таква настава би била интерактивна, усмерена на критичко промишљање и испитивање узрока положаја у ком се налазе ученици, а главни циљ образовања би била еманципација појединаца. Конци-

* milica.markovic@uf.bg.ac.rs

* mstancic@f.bg.ac.rs

* Реализацију овог истраживања финансијски је подржало Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије у склопу финансирања научноистраживачког рада на Филозофском факултету Универзитета у Београду (број уговора 451-03-66/2024-03/ 200163).

пирање наставе никада није политички неутрално, већ зависи од циља једног друштва – одржати културну хегемонију или неговати вредности различитих друштвених група. У зависности од тог циља, настава ће бити усмерена ка вредностима дистрибутивне или пак правде препознавања.

Кључне речи: *дистрибутивна правда, правда препознавања, настава за друштвену правду, циљеви и садржаји наставе, приступ настави.*

Увод

Последњих година у литератури из области наука које се баве образовањем се све чешће наилази на појам *друштвена правда*. Разлог томе се може наћи у увиђању да се путем образовања, па и наставе као најорганизованије форме васпитања и образовања у институционалним оквирима, репродукују постојеће друштвене неједнакости (Apple, 2012; Ben-Shahar, 2015; Breunig, 2017; Jacobson, 2018; Kaur, 2012; McCrary & Ross, 2016; Öngel & Tabancali, 2022). Уочавање значаја друштвене правде као педагошког проблема допринело је, са једне стране, јачању свести код појединих аутора, пре свега код заступника критичке теорије, да се оштро супротставе постојању класних разлика, угњетавању, доминацији, хегемонији, апсолутном ауторитету и моћи, као појавама које онемогућавају остваривање образовања за друштвену правду (Apple, 2012; Cochran-Smith, Ludlow, Ell, O'Leary, Enterline, 2012; Craig, Burchardt, Gordon, 2008; Down & Smyth, 2012; North, 2006; O'Brien, 2010; Young, 1990; Young, Lambert, Roberts, Roberts, 2014). Са друге стране, све већи број расправа о друштвеној правди у научним круговима резултирао је и већим бројем истраживања која имају за циљ да дефинишу каква је то настава која подржава концепт друштвене правде и како образовати наставнике за друштвену правду (Cochran-Smith, Shakman, Jong, Terrell, Barnatt, McQuillan, 2009; Dover, 2013; Gale, 2000; Kaur, 2012; Kelly, 2012; Kelly & Brandes, 2010; Quartz & Oakes, 2003).

Разматрајући питање друштвено праведног образовања у Србији, уочавамо да се у општим принципима наведеним у Закону о основама система образовања и васпитања (2023) међу првима истиче да сви ученици имају право на висок квалитет образовања и васпитања, као и да систем образовања и васпитања у Србији мора обезбедити за све ученике једнакост и доступност образовања које ће бити засноване на друштвеној правди и принципу једнаких шанси (члан 7). Такође, када говоримо о праведности образовања у Србији, важно је да напоменемо и резултате PISA тестирања из 2022. године (Ћапрић и Виденовић, 2024) који сведоче о све већем јазу у постигнућима између група ученика који су најугроженији и оних који припадају групи „најпривелегованијих”, што може указати да једнакост, односно праведност у нашем васпитно-образовном систему у претходном периоду није била заступљена на начин на који то Закон прописује. У прилог наведеном су и резултати који показују да

ученици у Србији у високом проценту осећају као да не припадају школи, то јест да се осећају као странци у школи (Ћапрић и Виденовић, 2024), што такође може бити показатељ да нису сви ученици у једнакој мери прихваћени. Другим речима, ученици који припадају групи високог социоекономског статуса више изражавају осећање припадности од ученика са ниским социоекономским статусом (Ћапрић и Виденовић, 2024), што може бити последица разлике у опхођењу према ученицима у зависности од њиховог порекла. Студије спроведене у нашем образовном контексту показују да постоје стереотипи и нарочито изражена социјална дистанца према ученицима ромског порекла (Apostolović, 2019; Franceško, Mihić, Kajon, 2005; Jovanović, 2018; Macura Milovanović, Vujisić Živković, Peček, 2014; Smuđa, Luković, Petrović, 2019), која води ка сегрегацији и дискриминацији ових ученика. Стога не чуди што статистички подаци показују да су ученици који одустају од редовног школовања најчешће Роми и да је обухват ромских ученика у свим нивоима образовања низак (*Republički zavod za statistiku i Unicef*, 2014; *Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva*, 2014). Због свега наведеног, сматрамо да је важно указати на који начин се друштвена правда може остварити у настави како би се постојећи јаз смањило и како би образовање заиста било доступно и праведно за све. На послетку, у којој мери ће се подстицати друштвена правда у настави у великој мери зависи и од схватања овог концепта од стране наставника, како оних у пракси, тако и оних будућих. Ово посебно може бити важно ако знамо да будући наставници на различите начине концептуализују праведност у образовању (Nikolić i Radulović, 2024), што може указати и на различите начине њеног остваривања.

Имајући у виду да се у настави срећу различите културе, идентитети, друштвени положаји, односи моћи, способности и потребе ученика, као важни аспекти друштвене правде, као и да је настава у образовном, а тиме и друштвеном систему важна за остваривање друштвене правде (Adams, Bell, Goodman, Joshi, 2016; Clarke & Drudy, 2006; Enns & Sinacore, 2004; Kelly, 2012; Kelly & Brandes, 2010; McCrary & Ross, 2016; Picower, 2012), управо ће настава и различити концепти друштвене правде спрам којих она може бити организована бити предмет овог рада. Прихватајући став да је настава важна за остваривање друштвене правде, као главни циљ овог рада поставља се конципирање наставе за друштвену правду из перспективе два концепта друштвене правде. Будући да је реч о врло сложеном, а према мишљењу појединих аутора (Cochran-Smith et al., 2009; North, 2006) недовољно теоријски утемељеном и нејасном концепту који се доста користи, али без дубинског размишљања шта он заправо значи, сматрамо да је важно најпре указати на нека могућа одређења друштвене правде. С тим у вези, у наставку ћемо најпре размотрити два концепта друштвене правде – дистрибутивна правда и правда препознавања – а потом и питања конципирања наставе у складу са овим концептима друштвене правде.

Друштвена правда – прерасподела ресурса или политика признавања?

Када говоримо о друштвеној правди и њеном одређењу, није могуће не осврнути се на рад Џона Ролса (енг. John Rawls) за којег се везује почетак научног проучавања ове проблематике. Наиме, Ролс је 1971. године објавио дело под називом „Теорија правде” (*A Theory of Justice*) у оквиру којег је одредио друштвену правду као равномерну расподелу свих друштвених примарних добара (слободе, богатства, могућности), изузев уколико би неједнака расподела било ког или свих добара ишла у корист оних чланова друштва који су у најмањој предности (Rawls, 1971). Овакво Ролсово виђење правде постаће познато и као *дистрибутивна правда*, што је касније подстакло бројне расправе и друге ауторе да се активније укључује у разматрање овог феномена и понуде другачија гледишта на друштвену правду. Као резултат тога, данас имамо два међусобно супротстављена концепта друштвене правде. Како бисмо дубље сагледали шта друштвена правда јесте и како бисмо о овом питању могли да расправљамо, на овом месту ћемо направити разлику између *дистрибутивне правде* и *правде препознавања*.

Дистрибутивна правда, како је Ролс (Rawls, 1971) схвата, заснива се на класним разликама које постоје у једном друштву и оправдава се аргументом да људи не бирају где ће се родити и ком сталежу ће припадати, због чега је исправно да више ресурса добију они који имају неповољне стартне позиције. Под ресурсима се подразумева праведна расподела економске имовине, као и друштвене и политичке власти (Adams et al., 2016). У светлу ове тврдње, можемо рећи да се дистрибутивна правда фокусира на друштвено-економску неправду која је укорењена у економској структури друштва (Fraser & Honneth, 2003), односно да концепт дистрибутивне правде своју основу има у либерално-демократској теорији (Cochran-Smith, 2010; Miller, 2001). Слично виђење дистрибутивне правде износи и Јангова, истичући да она представља „морално исправну расподелу друштвених користи и терета међу члановима друштва” (Young, 1990: 17), тако да би та расподела подразумевала да се узима од богатих и даје сиромашнима (Fraser & Honneth, 2003), како би се успоставило друштво које ће бити засновано на правичности и једнакости (Rawls, 1971). Међутим, говорећи о друштвеној правди искључиво у термину прерасподеле, занемарује се институционални контекст, који такође утиче на стварање неправде (Apple, 2012; Ayers, Quinn, Stovall, 2009; Kelly, 2012; North, 2006; Young, 1990). Са друге стране, дистрибутивна правда се суочава са изазовом како правилно извршити праведну расподелу ресурса међу појединцима сходно њиховим потребама (Miller, 2001), односно, како пружити више онима којима је то потребно, а да то истовремено не иде на штету другима (Ben-Shahar, 2015). Одговоре на ова питања дистрибутивна правда до сада није дала,

што је, између осталог, послужило као основа за критику од стране аутора који заступају други концепт друштвене правде – правду препознавања.

Правда препознавања (енг. *recognitive justice*) се заснива на такозваној политици признавања и она, за разлику од дистрибутивне правде, настоји да уважи разлике које постоје међу појединцима и да их учини видљивим, односно препознатим (Fraser & Honneth, 2003). Као што дистрибутивна правда има филозофску основу у либералној традицији, тако и правда препознавања своје корене има у хегелијанској филозофији која истиче да сви појединци на друге гледају као на себи равне, али су истовремено и различити од других (Fraser, 1997; Fraser & Honneth, 2003). Са друге стране, Гејл (Gale, 2000) наводи да овај концепт друштвене правде инсистира на признању места друштвене групе у оквиру друштва у целини, односно, да правда препознавања захтева да се негује поштовање различитих друштвених група кроз њихову самоидентификацију. Ауторка Јанг (Young, 1990), једна од водећих критичарки дистрибутивне правде, истиче да су концепти угњетавања и доминације полазна тачка у одређивању друштвене правде, а не концепт прерасподеле добара, због чега фокус треба да буде на препознавању и поштовању разлика које постоје међу друштвеним групама. Кључне карактеристике правде препознавања, које је издвојио Гејл (Gale, 2000) указују да овај концепт тежи да обезбеди средства за све људе, а не појединце, да испоље своје способности, што би даље значило да друштвена правда користи свим људима који имају различита искуства унутар и међу различитим друштвеним групама. Из овог произилази и да правда препознавања обезбеђује позитивни самоидентитет, односно лични развој који се постиже кроз демократске процесе који укључују и интересе маргинализованих.

Одсуство сагласности по питању дефинисања друштвене правде одређено је концептима који се налазе у његовој основи. С тим у вези, у дефиницијама друштвене правде које проналазимо у литератури можемо уочити нагласак на препознавању вредности појединаца, као што то видимо у дефиницији Тејлора за кога је друштвена правда поштовање културе сваког појединца и његовог идентитета (Taylor, 1994, према Stanković-Pejanović, 2012), као и у схватању Јангове (Young, 1990), по којој друштвена правда значи међусобно поштовање, равноправност и уважавање међу припадницима различитих група. Међутим, поједини аутори сматрају да је друштвена правда заправо аспект дистрибутивне правде, као и да ова два концепта имају исто значење, те да се користе наизменично (Miller, 2001), односно да друштвена правда представља визију друштва које ће обезбедити физичку и психичку безбедност свих чланова, као и задовољавање њихових основних економских потреба (McCrary & Ross, 2016). Оваква одређења друштвене правде фокус стављају на богатство ресурса и материјални положај појединаца, што наводи на закључак да се друштвена неправда може решити прерасподелом материјалног богатства. Дискутујући о дилеми да ли је друштвена правда прерасподела ресурса или признање идентитета појединаца, Гејл (Gale, 2000) сматра да би схватање друштвене правде искључиво у терминима прерасподеле ресурса значило стварање само још

већег јаза између богатих и сиромашних, иронично наводећи да би једино решење неправде у том случају било да деца имају богате родитеље.

Сумирајући претходно, можемо рећи да је друштвена правда истовремено и процес и циљ који не подразумева само уклањање неправде и угњетавања већ, пре свега, изградњу личне, политичке, економске и друштвене стварности засноване на вредностима као што су брига, демократија и правичност (Reisch, 2014). Јасно је из овог прегледа да питање из наслова овог поглавља не значи одређивање једне перспективе као најприкладније за остваривање друштвене правде, већ да позива на промишљање о томе шта све чини друштвену правду и на који начин се може деловати тако да се она заиста и оствари. Један од начина, према нашем мишљењу, јесте управо настава, будући да се и у школи све више уочавају елементи угњетавања (Enns & Sinacore, 2004; McCrary & Ross, 2016; Stančić, 2020), захваљујући наставном плану и програму који неретко одражава потребе привилегованих друштвених група (Dover, 2013; Down & Smyth, 2012). Говорећи о настави за друштвену правду, Гејл (Gale, 2000) наглашава да дистрибутивна и правда препознавања дају супротстављене смернице за праксу, што се може и уочити из претходно датог описа сваке од ове две концепције. С тим у вези, у наставку ћемо размотрити како би изгледала настава за друштвену правду сходно различитим концептима друштвене правде, односно какве су импликације ових концепата за циљеве наставе, садржаје наставе и приступ настави.

Настава за друштвену правду из перспективе дистрибутивне правде

Циљеви наставе. Ако се ослонимо на Фреиреово (Freire, 2018) схватање наставе и два концепта образовања која је понудио – *банкарски концепт образовања* и *концепт постављања проблема* – можемо рећи да настава која би своје темеље имала у дистрибутивној правди одговара банкарском концепту образовања, будући да овај концепт, како га Фреире схвата, сврху образовања своди на одржавање постојећег друштвеног поретка, што се може схватити као еквивалент тежњи да се више пружи онима који имају мање, без преиспитивања зашто је то тако, односно одакле потичу те разлике (Fraser & Honneth, 2003; Gale, 2000; North, 2006; Reisch, 2014; Young, 1990). Другим речима, како се дистрибутивна правда не бави питањем порекла разлика које постоје међу појединцима, већ само настоји да те разлике елиминише кроз школске активности, док оне опстају изван школе (Apple, 2012; Ayers et al., 2009; Miller, 2001; Zajda, Majhanovich, Rust, Sabina, 2006; Young, 1990), не можемо очекивати да ће ово питање бити покренуто у настави, односно да ће наставници за циљ наставе поставити критичко промишљање о положају различитих група у друштву.

Исто тако, не можемо очекивати ни да ће разлике које постоје међу ученицима истицати као нешто позитивно и вредно, што јасно указује да поштовање идентитета појединаца који се разликују спрам својих способности, могућности, потреба, не би било заступљено у настави. То даље наводи на закључак да би овако организована настава за друштвену правду тежила да одржи *status quo*, односно да би настојала да очува успостављени хијерархијски однос у настави – наставник као ауторитет, ученик као пасивни прималац знања. Овако успостављени поредак би одговарао положају који појединац који не припада групи повлашћених има у егалитарном друштву које практиковање друштвене правде у настави види као нарушавање хијерархијских односа и доводи до хаоса (Öngel & Tabancali, 2022). У прилог изнетом, како смо већ навели, дистрибутивна правда своју основу има у либералној теорији коју карактерише одржавање постојећих друштвених односа, што доприноси да дистрибутивна концепција правде не буде у стању да доведе у везу класне односе и да их критички процени (Miller, 2001), због чега се намеће закључак да би и настава која би своје темеље имала у дистрибутивној правди тежила истом. Дакле, организовањем наставе на овај начин можемо рећи да би образовање имало конзервирајућу, а не прогресивну функцију, те да је таква настава ограничена у погледу могућности за остваривање друштвене правде у значењу трансформације постојећих односа моћи. Штавише, циљ образовања, те и наставе, би пре био усмерен на прихватање дате позиције као непроменљиве, него на то да се код ученика развија критичка свест која ће им омогућити да увиде друштвену неправду и простор за деловање у правцу остваривања промене у друштву.

Садржаји наставе. Када је реч о садржајима који би се изучавали у настави руковођеној постулатима дистрибутивне правде, фокус је на објективном, чињеничном знању које се не преиспитује, већ само усваја као једино исправно. Разлог за овакво становиште налазимо у мишљењу многобројних аутора (Ayers et al., 2009; Craig, 2008; Fraser, 1997; McCrary & Ross, 2016; Miller, 2001; Reisch, 2014; Young, 1990; Young et al., 2014) који наводе да дистрибутивна правда акценат искључиво ставља на материјална добра (приходи, ресурси, богатство), односно на расподелу тих добара, тако да занемарује друштвене структуре – хијерархијске односе и положај појединаца у друштву – и институционални контекст, у овом случају ниво учионице, који заправо одређују начин на који ће се та добра распоредити. Уз то, у настави би аутономија наставника била ограничена, будући да предвиђене садржаје не би представили тако да подстакну критичко промишљање код ученика, већ би настојали само да тај садржај „испоруче” ученицима и да сви ученици науче исто (Kelly & Brandes, 2010), јер фокус треба одржати на успостављеном поретку – прихватањем датих садржаја као исправних – не на његовом мењању. Из ове перспективе, знање би било презентовано ученицима као објективно, засновано искључиво на чињеницама које, ако се не преиспитују, не дозвољавају ученицима да увиде да стварност није датост, већ да се она може

мењати (Apple, 2012; Gevirc i Krib, 2012; Reisch, 2014), због чега сматрамо да би оваква настава имала одлике позитивистичке парадигме. У прилог изнетом, навешћемо Жируов (Žiru, 2011) став по ком култура позитивизма онемогућава да промишљамо и увиђамо друштвене неправде, јер нас подстиче да усвајамо искључиво чињенице које се посматрају као објективно дате и као такве, нису подложне критичком преиспитивању, а још мање мењању.

Надаље, дистрибутивна правда нематеријална друштвена добра, као што су права, знање, могућности, моћ, представља као изолована од друштвених односа и процеса (Young, 1990), што на плану наставе може имати импликацију да ће ученицима садржаји наставе и учења бити представљени као вредносно неутрални, тако да научено неће моћи да искористе како би мењали свој положај. Шире гледано, оно што може да представља проблем у оваквој настави је то што садржаји чија вредност се не би преиспитивала могу довести до тога да неједнакост изгледа природно, односно да знање које ученици стичу у настави буде идеолошки производ који доприноси репродукцији неједнакости у друштву (Gevirc i Krib, 2012). Као што се може приметити, питање курикулума и начина на који он контролише и позиционира наставника и ученике представља механизам како се друштвена (не)правда дистрибуира. Другим речима, оно што се у курикулуму може видети као алат за неједнакост јесте начин на који се гледа на знање, односно на његов опсег – шта је то што ученици треба да знају, због чега се може прихватити становиште о постојању скривеног курикулума који, поред садржаја који ће се изучавати, носи вредности и норме које одговарају доминантној класи, а које се пре свега односе на одржавање културне хегемоније и привилегованих положаја појединаца, што даље омогућава репродуковање неједнакости (Apple, 2012; Gevirc i Krib, 2012; Margolis, 2001; Wrigley, 2017; Young et al., 2014). Имајући ово у виду, намеће се закључак да настава не би омогућавала свим ученицима да долазе до различитих знања и да проширују своја искуства изван оног које имају код куће, односно у заједницама у којима живе (Young et al., 2014), већ би служила интересима владајуће класе. Као што то Луј Алитсер (франц. Louis Althusser) у својој књизи „Идеологија и државни идеолошки апарати” истиче: образовни систем, а тиме и настава, јесте идеолошки апарат који је прилагођен потребама владајуће класе у капиталистичком друштву (Altiser, 2009).

Приступ настави. Уколико полазимо од постулата дистрибутивне правде, у погледу конкретних активности у настави то би подразумевало, пре свега, да сви ученици имају једнаке образовне ресурсе на располагању, изузев у ситуацији када постоје ученици којима је због њихових потреба, порекла, способности или неких других особина, оправдано пружити више ресурса како би и они, као и други ученици, достигли предвиђени ниво исхода. Како бисмо појаснили конципирање наставе у овом случају, послужићемо се једном хипотетичком ситуацијом. Узмимо, на пример, организовање наставе у којој се јавља потреба да се пажња наставника подели на ученика којем је потребно додатно појашњење неке лекције (додатни ресурси) и на оног ученика који је

ту лекцију већ савладао. Питање које се поставља јесте да ли дистрибутивна правда и настава која би се ослонила на њене вредности теже да подједнако уваже потребе ова два ученика. У контексту ове ситуације, чини се да би наставник пажњу усмерио искључиво на ученика којем је потребна додатна подршка да савлада лекцију, јер у њеној основи јесте давање више ресурса онима који су угроженији, односно онима који су у најмањој предности (Fraser & Honneth, 2003), чиме се могу занемарити остали ученици који, на пример, могу бити талентовани појединци (ученик који је већ савладао лекцију). Наведени пример јасно осликава оправданост замерке концепту дистрибутивне правде у погледу праведне расподеле ресурса, будући да постоји ризик да искључиво давање више ресурса једној групи може значити занемаривање потреба друге групе (Adams et al., 2016; Deutsch, 1979; Down & Smyth, 2012; Fraser & Honneth, 2003; Hackman, 2005; Miller, 2001; Sleeter, 2013; Young, 1990; Young et al., 2014).

Посебно питање представља шта су домети таквог приступа у погледу остваривања друштвене правде. У нашем образовном контексту типичан пример су такозване афирмативне мере за унапређење образовања деце из нарочито угрожених и осетљивих група. Примера ради, увођење педагошких асистената за подршку ученицима ромске националне мањине би се могло такође посматрати у кључу концепта дистрибутивне правде будући да подразумева неједнаку расподелу ресурса у корист чланова друштва који су у најмањој предности. Иако студије показују да ова мера доприноси редовности похађања наставе и бољим школским постигнућима ученика ромске националне мањине (Šekić Marković, 2016; Jovanović, 2013), не можемо рећи да она доприноси неговању њихових идентитета, нити да суштински мења положај и животне прилике ове друштвене групе. Дакле, покушај да се разлика у пореклу и способностима реше једноставном расподелом ресурса, у контексту учионице – пружањем више пажње, издвајањем додатног времена, задавањем другачијих задатака и слично, ученицима који су депривилеговани – неће решити у основи неједнакости које постоје међу групама у једном друштву. Другим речима, то што ће ученик који долази из културно депривиране средине или је скромнијих способности добити додатни задатак како би научио лекцију, неће омогућити да га други ученици, припадници доминанте културе, гледају као себи једнаког. Напротив, може створити код тих ученика негативна осећања према овим ученицима, јер може водити схватању да су они посебни, само зато што су припадници одређене културе (Cochran-Smith et al., 2012), што је погрешно, јер ученике треба посматрати као индивидуе, а не искључиво као припаднике одређене друштвене групе (Stanković-Pejanović, 2012).

Уколико прихватимо да ће наставник више пажње поклањати ученицима којима је потребно више ресурса, намеће се закључак да би ти ученици уједно добијали и више задатака за рад како би успели да разумеју предвиђено градиво, као и да би такав начин рада више водио индивидуализованој или диференцираној настави. Таква настава би онда подразумевала да наставник

прилагоди методе, као и активности учења тако да се у настави обезбеде најбоље могућности за учење (Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon, Brimjoin, Reynolds, 2003), што би даље могло да услови и то да ученици којима је то потребно имају и више ресурса на располагању како би постигли исходе који се очекују од свих ученика. То даље наводи и на закључак да би настава више била усмерена ка изједначавању свих ученика у погледу њихових знања и способности, а не ка уважавању разлика које постоје међу ученицима, што би правда препознавања настојала да учини. Резултати једне секундарне анализе података из PISA студије (Radulović, Radulović, Stančić, 2022) показују да додатна педагошка подршка од стране наставника може допринети праведности образовања, односно може ублажити утицај културног капитала ученика на њихова постигнућа, с тим да у образовним системима који се могу означити као мање праведни, односно у којима је утврђена јака корелација између културног капитала и постигнућа, подршка наставника заправо продубљује неправедност. Овај налаз потенцијално указује на то да се додатна педагошка подршка наставника (додатна помоћ у учењу, прилагођавање наставе) може тумачити у светлу акултурације ученика са ниским културним капиталом у легитимну културу, уместо развијања њихових потенцијала (Radulović, Radulović, Stančić, 2022), односно да такав приступ праведности може бити обојен управо вредностима дистрибутивне правде.

Како смо већ поменули, тежња да се друштвена правда оствари у настави тиме да сваки ученик постигне задати ниво образовног постигнућа би могла са собом да носи и импликацију да би наставници организовали наставу са циљем припреме ученика за стандардизоване тестове знања (Deutsch, 1979), с обзиром да дистрибутивна парадигма праведност тумачи као једнакост појединаца у свему (Rawls, 1971). Међутим, поједини аутори (Breunig, 2017; Deutsch, 1979; Gevirc i Krib, 2012; Kelly & Brandes, 2010; McCrary & Ross, 2016), изражавају сумњу да друштвена правда може бити остварена применом стандардизованих тестова, јер и сама припрема за такве тестове значи да настојимо да постојеће разлике међу ученицима елиминишемо, тако да на крају сви остваре предвиђени ниво постигнућа, без обзира на индивидуалне разлике у способностима, интересовањима и могућностима. Поред тога, припрема за тестове значи да настава обилује рутинским и конвенционалним инструкцијама, као и редовним тестирањем (Gevirc i Krib, 2012), што оставља мало или нимало простора да се негују индивидуалне разлике које постоје међу ученицима, док истовремено фокус ставља на што боље резултате ученика на тестовима. Изван оквира стандардизованих тестова знања, вредности дистрибутивне правде би се могле одразити и на друге праксе оцењивања. На пример, ученику скромнијих способности, који није уложио додатни труд да савлада лекцију, наставник може дати већу оцену (Deutsch, 1979), јер то одговара начелу Ролсове неједнаке расподеле, односно схватању да треба дати више онима којима је то потребније, чак иако се за то нису потрудили.

Настава за друштвену правду из перспективе правде препознавања

Циљеви наставе. Према речима Фреиреа (Freire, 2018), наставу бисмо могли посматрати као средство помоћу којег се постојеће разлике у друштву могу додатно продубити, будући да се предност даје онима који су у привилегованом положају захваљујући свом пореклу или имовинском статусу, што би даље могло да води угњетавању појединаца који не припадају доминантној култури. Дакле, како наглашава Јангова (Young, 1990), настава може бити извор угњетавања и доминације, поготово уколико се у настави занемари важност признања идентитета сваког појединца. Оваква схватања давала су све више аргумената да концепт друштвене правде у настави значи „преиспитивати шире друштвене чиниоце који доводе до неједнаких прилика за учење и напредак различитих група ученика и активно настојати да се деловање тих чинилаца у образовању елиминише или макар умањи” (Stančić, 2020: 93). Дакле, централни циљ наставе за друштвену правду, а која би била руковођена вредностима правде препознавања, био би да „ученици уче и побољшају своје животне шансе доводећи у питање школске и друштвене неједнакости” (Cochran-Smith et al., 2009: 352). Оваква настава би истовремено подстакла и преиспитивање како друштво конструише привилегије и неједнакости, односно како је положај појединца одређен успостављеним хијерархијским односима који постоје у једном друштву (Lalas, 2007).

Настава за друштвену правду, а која би се заснивала на правди препознавања, руководила би се циљевима образовања који су фокусирани на еманципацију и који истичу развој аутономије код сваког ученика. Разлог за овакво становиште налазимо у схватању да правда препознавања акценат ставља на уважавање идентитета и културе сваког појединца (Breunig, 2017; Fraser & Honneth, 2003; Gale, 2001; Jacobson, 2018; Kelly, 2012; North, 2006; Picower, 2012; Young, 1990), као и да је усмерена ка преиспитивању успостављеног друштвеног поретка и укључивању свих појединаца у друштвени живот, не само оних угрожених (Cochran-Smith, 2010; Gale, 2001; McCrary & Ross, 2016; Young et al., 2014), што је неопходно како би се у настави развијала аутономија ученика. Другим речима, настава која би била организована на овај начин оспособила би ученике за самоодређено понашање. То би даље значило да би настава подразумевала и холистичко сагледавање сваког појединца, односно, ученици не би били процењивани на основу једне карактеристике, као што то може, на пример, бити култура из које долази ученик. Дакле, овако конципирана настава водила би прогресивној функцији образовања, будући да би оно тежило да помогне сваком ученику да боље разуме себе, али и друге (Potkonjak, Đorđević, Trnavac, 2015).

Садржаји наставе. Епл (Apple, 2012) је у својим радовима писао о томе како настава даје културни легитимитет знању доминантних група, док истовремено генерише неједнакост захваљујући скривеном курикулуму. Жиру (Žiru, 2011) је такође истицао да настава све више замагљује чињеницу да је знање друштвени конструкт и да, као такво, даје легитимитет потребама владајуће класе, односно вредностима доминантне културе. Другим речима, садржаји образовања, односно наставе, представљају важна средства управљања која могу водити образовање ка циљу еманципације појединаца, односно развијају критичке свест о свету у којем живе и положају који у том свету заузимају, или пак ка томе да се на скривен начин подстиче потчињавање и прихватање положаја као датог, без могућности промене, а све са намером да они који припадају доминантним друштвеним групама ту и остану. Дакле, теме и питања која се тичу директно друштвене правде постају легитимни садржаји образовања. Истовремено, истиче се потреба да се у садржаје наставе у већој мери укључе они који се односе на проучавање културе различитих друштвених група. У нашем образовном контексту, на пример, анализа заступљености ромске историје и културе у програмима наставе и учења у нашој земљи показује да стање није охрабрујуће (Savet Evrope i ERIAC, 2023), те стога не можемо ни очекивати да ромски ученици имају позитивну слику о себи, нити да се умање стереотипи и социјална дистанца према Ромима.

Постоји сагласност међу ауторима који заговарају правду препознавања (Adams et al., 2016; Breunig, 2017; Cochran-Smith, Ell, Grudnoff, Haigh, Hill, Ludlow, 2016; Dover, 2013; Down & Smyth, 2012; Hackman, 2005; Jacobson, 2018; Katsarou, Picower, Stovall, 2010; Kelly & Brandes, 2010; Lalas, 2007; Picower, 2012; Sleeter, 2013; Young et al., 2014) да питање друштвене правде захтева критичко промишљање, што би значило и да настава за друштвену правду мора усмерити пажњу ка подстицању критичког преиспитивања садржаја који се изучавају. Колико је важно подстицати критичко мишљење у настави која је усмерена на друштвену правду сведоче и резултати једног истраживања (Бајаж, Аргенал, Санлас, 2017) који указују да наставници настоје да негују критичку свест код оних ученика који припадају различитим етничким групама и то са намером да код тих ученика развијају свест о могућности промене положаја у ком се налазе. Истовремено, значај подстицања критичке свести код ученика показују и резултати другог истраживања (Godfrey & Grajman, 2014) који указују да је код ученика неопходно неговати критичку рефлексију која ће се супротставити друштвеној доминацији. Дакле, можемо рећи да се у овако конципираној настави знање види као средство за трансформацију постојећих односа (Kohlberg & Mayer, 1972). С тим у вези, сматрамо да је важно напоменути на овом месту да је Фреире (Freire, 2018) у својој књизи „Педагогија обесправљених” истакао значај критичког промишљања у настави, указујући на дијалог као један од начина да се развије критичка свест код ученика. Имајући у виду претходно наведено, а надовезујући се на Фреиреово схватање образовања, сматрамо да би настава на темељу правде препознавања више одговарала другом

концепту образовања – *концепту постављања проблема* – у којем се дијалог издваја као кључ за ослобађање појединаца од угњетавања које, према мишљењу Јангове (Young, 1990), представља основу друштвене неправде и правде препознавања. С тим у вези, можемо рећи да би настава на темељу правде препознавања инсистирала на курикулуму који се неће задржати само на чињеницама, већ би настојала да их преиспита и да одреди њихову вредност (Young et al., 2014).

Приступ настави. Полазећи од вредности које заступа правда препознавања, а које се односе на уважавање и истицање идентитета и културе сваког појединца (Fraser & Honneth, 2003; Gale, 2001; Jacobson, 2018; Kelly, 2012; Lalas, 2007; North, 2006; Picower, 2012; Young, 1990), конципирање наставе за друштвену правду на темељу ове концепције би подразумевало да наставник развија брижан однос са ученицима који ће омогућити да се сви ученици осете једнако вредно, тако да пажња наставника није усмерена више или мање ка једној групи ученика (Cochran-Smith, 2010; Lalas, 2007). С тим у вези, настава заснована на правди препознавања би настојала да укључи све ученике у заједнички рад, како би боље упознали једни друге и како би развијали међусобно поштовање, што би за последицу имало и боље учење (Deutsch, 1979). У прилог томе да је такву наставу могуће организовати, сведочи и студија случаја (Вајај, Argenal, Canlas, 2017) у оквиру које је приказан један пример организовања часа у ком су сви ученици били укључени тако што су истраживали задату тему на свом матерњем језику и значај који она има у земљи из које долазе. Информације до којих су ученици дошли током истраживања поделили су међусобно како би могли да упореде приступе датој теми који се могу разликовати с обзиром на приступ земље из које долазе ученици. На овом примеру јасно можемо видети како се у настави може уважити порекло ученика, односно индивидуалне разлике које постоје у једном одељењу. Другим речима, укључивање свих ученика у предвиђене активности, без обзира на њихово порекло, матерњи језик, пол, способности, може подстаћи спремност ученика да помогну једни другима, чиме би се подстакло и боље разумевање позиције других, што се узима као један од начина остваривања друштвене правде (Adams et al., 2016). Предвиђене активности би самим тим имале за циљ размену мишљења међу ученицима и њихово боље упознавање (Cochran-Smith et al., 2009; Dover, 2013; Enns & Sinacore, 2004; Hackman, 2005), тако да би настава била кооперативна, а не индивидуализована, што представља значајну разлику у односу на претходно описано конципирање наставе. Међутим, овде је важно напоменути да би настава на темељу правде препознавања такође могла да буде организована као диференцирана, само што у овом случају не би водила издвајању ученика према способностима, односно задавању задатака који би обезбедили реализацију исхода који су исти за све, већ би тежила уважавању индивидуалних разлика. Другим речима, диференцирана настава у оквиру правде препознавања би подразумевала да ученици развијају своју личност тиме што би задаци били осмишљени тако да одговарају, на пример, њиховом

преферираном начину учења или интересовањима, што би даље водило и поштовању разлика које постоје међу ученицама, а не би се тежило њиховом „упросечавању”.

Полазећи од претходно изнетих гледишта на циљ и садржаје наставе, могло би се очекивати да се у настави практикују дебате како би сви ученици могли да изразе своје мишљење и да буду укључени у наставу (Kelly, 2012; Lalas, 2007), чиме би се, између осталог, стварала подстицајна клима у одељењу (Dover, 2013). Другим речима, наставник би имао већу аутономију тако да се не би задржавао само на предавању предвиђених садржаја, већ би настојао да садржај заједно са ученицима преиспита. Такође, настава би подразумевала и читање примарних извора у којима се нуде вишеструке перспективе ученицима, тако да они сами могу да донесу закључак, а не да им се исти намеће (Cochran-Smith et al., 2009; Picower, 2012). У ту сврху, наставници би постављали питања као што су: „Како то знамо?”, „Зашто нам је то важно?” и слично, док би задаци били усмерени на истраживачки рад ученика. Истовремено, приликом предавања различитих садржаја, наставници би настојали да код ученика подстакну преиспитивање вредности и знања која су предвиђена планом и програмом како би се обезбедила трансформација друштва (North, 2006). Колики значај за остваривање друштвене правде има преиспитивање садржаја поучавања сведоче и налази једног истраживања (DeMatthews, 2016) који указују да настава не може бити одвојена од ширег друштвеног контекста и да је зато потребно преиспитати вредности које се у настави подстичу. Такође, овде је важно напоменути да наставници не би увек користили исте методе, нити би организација наставе била иста. Напротив, подстицање критичког мишљења код ученика подлеже примени различитих метода, као и уважавању перспективе ученика (Enns & Sinacore, 2004).

Самим тим, можемо рећи да правда препознавања претпоставља сарадњу између ученика и наставника, тако да ученик није пасивни прималац знања, већ неко ко заједно са наставником конструише то знање (Enns & Sinacore, 2004). Ако имамо у виду да правда препознавања настоји да испита институционалне обрасце који подстичу неправду (Adams et al., 2016; Apple, 2012; Ayers et al., 2009; Cochran-Smith, 2010; Fraser, 1997; Kelly, 2012; Margolis, 2001; Quartz & Oakes, 2003; Young, 1990; Young et al., 2014), онда би организација наставе на овај начин са собом носила и импликацију да се у настави тежи не само преиспитивању садржаја учења већ и преиспитивању односа који постоје у учионици – доминантни положај наставника и субмисивни положај ученика (Enns & Sinacore, 2004; North, 2006). Дакле, одговорност за учење је подељена и подједнако припада и наставнику и ученику.

Како правда препознавања наглашава и важност уважавања не само идентитета и културе већ и искуства које појединци стичу у својим заједницама (Cochran-Smith, 2010; Craig et al., 2008; Down & Smyth, 2012; Jacobson, 2018; Kelly, 2012; O’Brien, 2010; Young, 1990), можемо рећи да би и настава за

друштвену правду настојала да то чини. Наиме, поред тога што би се садржаји критички преиспитивали, они би у настави истовремено били засновани на искуствима ученика која би била надограђена стицањем новог знања (Kelly, 2012), тако да би настава била културно и искуствено релевантна, што се узима као један од важних сегмената правде препознавања (Cochran-Smith, 2010). Дакле, можемо рећи да би наставници настојали да на својим часовима обезбеде сигурност да ученици отворено причају о свом искуству које имају у својој заједници и својој култури (Jacobson, 2018), што би значило да ученици деле своје искуство и уче из искуства других. То би даље водило успостављању везе између онога што се дешава у животима ученика и њиховим заједницама и онога што се изучава у настави (McCrary & Ross, 2016). Другим речима, садржаји који се изучавају не би били одвојени од свакодневног живота и знање које се стиче у настави примењивало би се и ван оквира учионице, због чега сматрамо да би настава на овом темељу могла да задовољи и Дјуијево (Dewey, 1915) схватање по којем школа није припрема за живот, већ сам живот.

Закључна разматрања

Растућа свест о значају остваривања друштвене правде у настави изазвала је значајну дискусију међу ауторима који су се бавили овим питањем, пре свега, у погледу схватања друштвене правде – да ли као прерасподеле ресурса или као признање идентитета и културе сваког појединца – а онда, сходно томе, и које вредности је потребно развијати у настави. С тим у вези, говорећи о друштвеној правди, сматрамо да је кључно опредељење, то јест питање да ли се у настави залажемо за дистрибутивну правду или правду препознавања, јер свако опредељење носи са собом другачији начин организовања наставе, односно другачија гледишта на циљеве, садржаје и приступ настави.

Разматрајући импликације концепта дистрибутивне правде за наставу, дошли смо до закључка да би оваква настава више водила интернализацији положаја у којој се налазе поједине групе, односно да би ученици маргинализованих група прихватили свој положај као непроменљив, јер би у настави развијали свест да је успостављени поредак исправан и да га не треба преиспитивати, а самим тим ни мењати, због чега можемо рећи да би у настави била заступљена идеолошка индоктринација. Самим тим, циљ образовања не би био усмерен ка развоју личне иницијативе ученика, разумевању разлика и подстицању равноправности, односно учење не би било усмерено на демократске процесе, због чега можемо рећи да у таквој настави постоје ограничене могућности за остваривање друштвене правде, изузев једнаке расподеле ресурса. Другим речима, настава за друштвену правду би тежила елиминисању разлика које постоје међу ученицима, јер оне не би биле схваћене као нешто што је позитивно и што је потребно даље неговати. Оно што погодује

оваквој пракси, јесте и скривени курикулум који уз помоћ садржаја који се изучавају тежи очувању културне хегемоније, будући да у настави не би било покренуто питање зашто се појединци налазе у одређеном положају, већ би се пажња усмерила ка надокнади ресурса тако да се ублаже постојеће разлике у пореклу и искуствима ученика. На темељу изложених ставова јасно можемо увидети да оваква настава у образовању не би видела моћ за промене, нити могућност за рефлексију која би обезбедила видљивост свих појединаца у друштву и њихову акцију.

Када је реч о настави која би била утемељена на вредностима правде препознавања, дошли смо до увида да би она представљала спој социо-емоционалног и когнитивног, будући да би се у настави развијала атмосфера поверења која би омогућавала развој идентитета ученика, док би се знање користило као средство за подстицање критичког мишљења и освешћивање личних вредности, тако да ученици буду у стању да сагледају своју позицију у свету. То би даље водило циљу образовања које еманципацију поставља у средиште наставног процеса тако да се подстиче учење о демократији, разумевању међусобних разлика у пореклу, култури, језику којим се говори и свему што омогућава уважавање идентитета сваког појединца, због чега можемо рећи да оваква настава не ограничава могућност да се настава за друштвену правду оствари, за разлику од претходно описане наставе, која се задржава у границама дистрибуције ресурса. С тим у вези, организовање наставе за друштвену правду на овај начин, према нашем мишљењу, би имало одлике антиопресивног образовања, тачније образовања које има моћ да преиспитује и доводи у везу успостављени поредак и институционални контекст, због чега овакву наставу можемо окарактерисати и као интеракционистичку, будући да би захтевала деконцептуализацију моћи и вредности, док би истовремено настојала да адресира зашто се неко налази у одређеном положају, односно одакле потичу разлике међу ученицима. Још један важан увид до којег смо дошли је и тај да настава на овим основама не би захтевала посебну организацију, већ само примену различитих метода које би омогућиле искуствено учење и већу интеракцију између ученика. Самим тим, у настави за друштвену правду не би били изостављени ни предвиђени исходи и стандарди, само би начин њиховог остваривања био другачији. Из претходног увиђамо и да ученици не би били посматрани кроз призму њихових недостатака, већ као јединствене личности са својим вредностима.

Имајући у виду све претходно наведено, можемо рећи да питање концепирања наставе за друштвену правду никада не може бити политички неутрално, односно да је политичка неутралност илузија, јер држава увек доноси одлуке које носе одређене вредности. Другим речима, како ће друштвена правда бити схваћена у једном друштву, а онда и како ће настава за друштвену правду спрема тих вредности бити концепирана, у великој мери зависи од владајуће идеологије и тежње једног друштва ка културној хегемонији или признавању различитих култура које постоје у друштву. С тим у вези, кључ-

но питање које остаје отворено јесте да ли у настави тежимо да развијамо друштвену правду постављајући трансформацију као циљ образовања и вредности које том циљу одговарају или пак тежимо одржавању статуса кво који имплицира конзервирајућу функцију образовања.

Литература

- Adams, M., Bell, L. A., Goodman, D. J. & Joshi, K. Y. (2016). *Teaching for Diversity and Social Justice*, 3rd Edition. New York: Routledge.
- Altiser, L. (2009). *Ideologija i državni ideološki aparati*. Loznica: Karpos.
- Apostolović, M. M. (2019). L'école et les élèves roms en Serbie: fossés à combler *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 32(4), 109–118. <https://doi.org/10.5937/inovacije1904109A>
- Apple, M. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Ayers, W., Quinn, T. & Stovall, D. (2009). *Handbook of Social Justice in Education*. New York and London: Routledge.
- Bajaj, M., Argenal, A. & Canlas, M. (2017). Socio-Politically Relevant Pedagogy for Immigrant and Refugee Youth. *Equity & Excellence in Education*, 50(3), 258–274. <https://doi.org/10.1080/10665684.2017.1336499>
- Ben-Shahar, T. H. (2015). Distributive Justice in Education and Conflicting Interests: Not (Remotely) as Bad as you Think. *Journal of Philosophy of Education*, 49(4), 491–509. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12122>
- Breunig, M. C. (2017). Critical and social justice pedagogies in practice. In M. A. Peters (eds.): *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 258–263). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4_234
- Clarke, M. & Drudy, S. (2006). Teaching for diversity, social justice and global awareness. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 371–386. <https://doi.org/10.1080/02619760600795239>
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a Theory of Teacher Education for Social Justice. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (eds.): *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 445–467). Springer.
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Grudnoff, L., Haigh, M., Hill, M. & Ludlow, L. (2016). Initial teacher education: What does it take to put equity at the center? *Teaching and Teacher Education*, 57, 67–78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.006>
- Cochran-Smith, M., Ludlow, L., Ell, F., O'Leary, M. & Enterline, S. (2012). Learning to Teach for Social Justice as a Cross Cultural Concept: Findings from Three Countries. *European Journal of Educational Research*, 1(2), 171–198. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.1.2.171>

- Cochran-Smith, M., Shakman, K., Jong, C., Terrell, D. G., Barnatt, J. & McQuillan, P. (2009). Good and just teaching: The case for social justice in teacher education. *American Journal of Education*, 115(3), 347–377. <https://doi.org/10.1086/597493>
- Craig, G., Burchardt, T. & Gordon, D. (2008). *Social Justice and Public Policy. Seeking Fairness in Diverse Societies*. Bristol: The Policy Press.
- Čaprić, G. i Videnović, M. (2024). *PISA: Izveštaj za Republiku Srbiju*. Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Čekić Marković, J. (2016). *Analiza primene afirmativnih mera u oblasti obrazovanja Roma i Romkinja i preporuke za unapređenje mera*. Beograd: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva, Vlada Republike Srbije.
- DeMatthews, D. (2016). Social justice dilemmas: evidence on the successes and shortcomings of three principals trying to make a difference. *International Journal of Leadership in Education*, 21(5), 545–559. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1206972>
- Deutsch, M. (1979). Education and distributive justice: Some reflections on grading systems. *American Psychologist*, 34(5), 391–401. Retrieved April 23, 2024 from <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.34.5.391>
- Dewey, J. (1915). *The School and Society*, 2nd Edition. Chicago: University of Chicago Press.
- Dover, A. G. (2013). Teaching for Social Justice: From Conceptual Frameworks to Classroom Practices. *Multicultural Perspectives*, 15(1), 3–11. <https://doi.org/10.1080/15210960.2013.754285>
- Down, B. & Smyth, J. (2012). *Critical Voices in Teacher Education: Teaching for Social Justice in Conservative Times*. New York: Springer.
- Enns, C. Z. & Sinacore, A. (2004). *Teaching And Social Justice: Integrating Multicultural And Feminist Theories In The Classroom*. Washington: American Psychological Association.
- Franceško, M., Mihić, V. i Kajon, J. (2005). Socijalna distanca i stereotipi o Romima kod dece novosadskih osnovnih škola. *Psihologija*, 39, 167–182.
- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus: Critical Reflections on the “Postsocialist” Condition*. New York and London: Routledge.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2003). *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. London: Verso.
- Freire, P. (2018). *Pedagogija obespravljenih*. Beograd: Eduka.
- Gale, T. (2000). Rethinking social justice in schools: how will we recognize it when we see it?. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 253–269. <https://doi.org/10.1080/13603110050059178>
- Gevirc, Š. i Krib, A. (2012). *Razumevanje obrazovanja – sociološka perspektiva*. Beograd: Fabrika knjiga.

- Godfrey, E. B. & Grayman, J. K. (2014). Teaching citizens: The role of open classroom climate in fostering critical consciousness among youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 180–1817.
- Hackman, H. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103–109. <http://dx.doi.org/10.1080/10665680590935034>
- Jacobson, T. (2018). Making A Difference: What Research Has to Say About Social Justice in the Classroom. *The Virginia English Journal*, 68(1), 35–46.
- Jovanović, O. (2018). *Stereotipi nastavnika o učenicima iz marginalnih grupa: provera dvodimenzionalnog modela*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Beograd, Univerzitet u Beogradu: Filozofski fakultet.
- Jovanović, V. (ur.) (2013). *Obrazovna inkluzija dece romske nacionalnosti – izveštaj o sprovedenom monitoringu u osnovnoškolskom obrazovanju*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Katsarou, E., Picower, B. & Stovall, D. (2010). Acts of solidarity: developing urban social justice educators in the struggle for quality public education. *Teacher Education Quarterly*, 37(3), 137–153. Retrieved April 24, 2024 from <http://www.jstor.org/stable/23479502>
- Kaur, B. (2012). Equity and social justice in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 485–492. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.012>
- Kelly, D. M. (2012). Teaching for Social Justice: Translating an anti-oppression approach into practice. *Our Schools, Our Selves*, 21(2), 135–154.
- Kelly, D. M. & Brandes, G. M. (2010). “Social Justice Needs to Be Everywhere”: Imagining the Future of Anti-Oppression Education in Teacher Preparation. *The Alberta Journal of Educational Research*, 56(4), 388–402. <https://doi.org/10.11575/ajer.v56i4.55425>
- Kohlberg, L. & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 42(2), 449–496. Retrieved May 12, 2024 from <https://psycnet.apa.org/doi/10.17763/haer.42.4.kj6q8743r3j00j60>
- Lalas, J. (2007). Teaching for Social Justice in Multicultural Urban Schools: Conceptualization and Classroom Implication. *Multicultural Education*, 14(3), 17–21.
- Macura Milovanović, S., Vujisić Živković, N. i Peček, M. (2014). Potreba za pripremom budućih učitelja za obrazovnu inkluziju romskih učenika. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Užicu*, 17(16), 123–136.
- Margolis, E. (2001). *The hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge.
- McCrary, N. E. & Ross, E. W. (2016). *Working for Social Justice Inside and Outside the Classroom: A Community of Students, Teachers, Researchers, and Activists*. New York: Peter Lang Inc.
- Miller, D. (2001). *Principles of Social Justice*. Cambridge: Harvard University Press.

- Nikolić, L. i Radulović, L. (2024). Kako budući nastavnici razumeju pravednost u obrazovanju. U M. Stančić, N. Mitranić Marinković i K. Ovesni (ur.): *Kuda se kreće vaspitanje i obrazovanje: vrednosti kao putokaz* (str. 31–37). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju; Pedagoško društvo Srbije.
- North, C. E. (2006). More Than Words? Delving Into the Substantive Meaning(s) of “Social Justice” in Education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507–535. <https://doi.org/10.3102/00346543076004507>
- O’Brien, M. (2010). Social justice: Alive and well (partly) in social work practice? *International Social Work*, 54(2), 174–190. <https://doi.org/10.1177/0020872810382682>
- Öngel, G. & Tabancali, E. (2022). Conservatism and social justice: Why do some teachers strive harder for social justice while others do not? *Academic Journals*, 14(1), 53–64. <https://doi.org/10.5897/IJEAPS2022.0732>
- Picower, B. (2012). Using Their Words: Six Elements of Social Justice Curriculum Design for the Elementary Classroom. *International Journal of Multicultural Education*, 14(1), 1–17. <https://doi.org/10.18251/ijme.v14i1.484>
- Potkonjak, N., Đorđević, J. i Trnavac, N. (2015). *Srpski pedagozi o cilju i zadacima vaspitanja: promenljivost cilja i potreba proučavanja*. Užice: Srpska akademija obrazovanja.
- Quartz, K. H. & Oakes, J. (2003). Introduction: Teacher education and social justice. *Teacher Education Quarterly*, 30(2), 3–6.
- Radulović, M., Radulović, L. & Stančić, M. (2022). Can teacher support reduce inequalities in education? Re-examining the relationship between cultural capital and achievement. *British Journal of Sociology of Education*, 43(7), 1012–1031. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2092449>
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Reisch, M. (2014). *Routledge international handbook of social justice*. London and New York: Routledge.
- Republički zavod za statistiku i Unicef (2014). *Istraživanje višestrukih pokazatelja položaja žena i dece u Srbiji i Istraživanje višestrukih pokazatelja položaja žena i dece u romskim naseljima u Srbiji: preliminarni rezultati*. Beograd: Unicef Srbija.
- Savet Evrope i ERIAC (2023). *Analiza zastupljenosti tema iz istorije i kulture Roma u programima nastave i učenja u osnovnim i srednjim školama u Republici Srbiji*. Beograd: Savet Evrope – ERIAC. Retrieved May 23, 2024 from <https://rm.coe.int/analiza-zastupljenosti-tema-iz-istorije-i-kulture-roma-u-programimana/1680adalca>
- Sleeter, C. (2013). Teaching for Social Justice in Multicultural Classrooms. *Multicultural Education Review*, 5(2), 1–19. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2013.11102900>
- Smuđa, M. S., Luković, S. R. i Petrović, D. S. (2019). Socijalna distanca i struktura stereotipa učenika osnovne škole prema Romima – kvantitativna i kvalitativna analiza. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Užicu*, 22(21), 89–108.

- Stančić, M. (2020). *Lica i naličja pravednosti u ocenjivanju*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Stanković-Pejanović, V. (2012). Pravednost i dualizam politike priznanja. *Godišnjak za sociologiju*, 8(9), 59–84.
- Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije (2014). *Drugi nacionalni izveštaj o socijalnom uključivanju i smanjenju siromaštva u Republici Srbiji*. Beograd: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K. & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2–3), 119–145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Wrigley, T. (2017). 'Knowledge', curriculum and social justice. *Curriculum Journal*, 29(1), 4–24. <https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1370381>
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. New Jersey: Princeton University Press.
- Young, M., Lambert, D., Roberts, C. & Roberts, M. (2014). *Knowledge and the future school: Curriculum and social justice*. London: Bloomsbury.
- Zajda, J., Majhanovich, S., Rust, V. & Sabina, E. M. (2006). *Education and Social Justice*. Netherlands: Springer.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2023). Službeni glasnik RS, br. 88/2017, 27/2018 - dr. zakon, 10/2019, 27/2018 - dr. zakon, 6/2020, 129/2021 i 92/2023.
- Žiru, A. (2011). *O kritičkoj pedagogiji*. Beograd: Eduka.

MILICA M. MARKOVIĆ

University of Belgrade – Teacher Education Faculty

MILAN S. STANČIĆ

University of Belgrade – Faculty of Philosophy

TEACHING FOR SOCIAL JUSTICE: DISTRIBUTIVE JUSTICE AND RECOGNITION JUSTICE PERSPECTIVE

SUMMARY

This paper aimed to analyse what teaching for social justice would look like from the perspective of distributive justice and recognition justice. Therefore, we first present the core ideas of the two views on social justice, and then we consider their implications for the goals, content, and methods of teaching. The analysis showed that teaching based on distributive justice would tend to maintain the established hierarchical relationships in society so that differences in the origin of students would not be respected in teaching, nor would interaction between students and critical thinking be encouraged, which would make it impossible to strengthen the individual capacities of students. The core task of such oriented teaching would be the compensation of resources for underprivileged students. Teaching based on the values of recognition justice would strive for the development of the student's identity and the recognition of the individual values and culture of each student. Such teaching would be interactive, aimed at critical reflection and examination of the causes of the position in which the students find themselves, while the main goal of education would be individual emancipation. The conception of teaching is never politically neutral and depends on the goal of society – to maintain cultural hegemony or to recognize and nurture the values of different social groups. Depending on that goal, teaching will be directed towards values of distributive or recognition justice.

Keywords: *distributive justice, recognition justice, teaching for social justice, learning goals and content, teaching approach.*