

MOGUĆNOST KONSTITUIRANJA TEORIJE INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

mr. sc. Haris Cerić
Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu
Bosna i Hercegovina

Sažetak

U pogledu određenja pojma inkluzivno obrazovanje postoje različita, često i suprotstavljena gledišta. O inkluzivnom obrazovanju govori se kao o konceptu, pokretu, teoriji, filozofiji, obrazovnoj politici, obrazovnoj praksi itd. Nakana je ovoga teksta da se razmotri mogućnost konstituiranja inkluzivnog obrazovanja kao teorije u okviru opće znanosti o odgoju, uzimajući, pri tome za polazište, u prvom redu, Kuhn-ovu teoriju znanstvenih revolucija kao i neke teze kritičke teorije i kritičke znanosti o odgoju.

Ključne riječi: *inkluzivno obrazovanje, kritička teorija, kritička znanost o odgoju, Kuhnova teorija znanstvenih revolucija, medicinsko-psihološka paradigma, post-pozitivistička paradigma*

1. Uvod

Inkluzivno obrazovanje predstavlja jednu kontroverznu ideju koja se istovremeno odnosi kako na društvene i obrazovne vrijednosti, tako i na poimanje individualnih vrijednosti. Nadalje, kontroverzna je i utoliko što u pogledu njenog određenja postoje različita (često i suprotstavljena) stajališta. O inkluzivnom obrazovanju govori se kao o konceptu, pokretu, teoriji, filozofiji, procesu, obrazovnoj praksi, obrazovnoj politici, itd. Na šta se, u stvari, odnosi sam pojam *inkluzija*? S obzirom da se ovdje bavimo obrazovnom inkluzijom, koja, prema našem mišljenju, predstavlja jedno od shvatanja inkluzije u užem značenju, neophodno je odmah na početku razgraničiti poimanje inkluzije u širem i u užem značenju. Inkluzija je termin koji originalno potječe iz građanske demokracije i pravne legislative i otuda se izvodi njeno šire shvatanje. U tom, širem, smislu inkluzija se odnosi na "proces kojim se osigurava da svako, bez obzira na iskustva i životne okolnosti, može ostvariti svoje potencijale u životu ... Inkluzivno društvo karakteriziraju smanjenje nejednakosti, te balans između prava i obaveza pojedinca i povećanje socijalne kohezije" (Centre for Economic and Social Inclusion, 2002).

2. Različiti pristupi inkluziji

Dakle, inkluzijom se, u širem smislu, tretiraju odnosi na relaciji pojedinac-društvo i vice versa, te se ona može označiti kao *socijalna inkluzija*. Donnelly i Coakley (2001), pozivajući se na Freilera, navode tri međusobno zavisne dimenzije socijalne inkluzije:

- *prostornu*: socijalna inkluzija kao bliska socijalna i ekonomska udaljenost;
- *odnosnu*: socijalna inkluzija kao osjećaj pripadanja i prihvatanja; recipročnost i pozitivne interakcije; biti cijenjen, imati korisne društvene uloge; učestvovanje; i
- *funkcionalnu*: socijalna inkluzija kao povećanje mogućnosti, sposobnosti, kompetencija.

Kada se svaka od navedenih dimenzija socijalne inkluzije razmatra u kontekstu obrazovnog procesa onda se misli na inkluziju u užem smislu, odnosno *obrazovnu inkluziju*. Obrazovna inkluzija je, dakle, samo jedan aspekt socijalne inkluzije. Kako navodi Stubbs (1998), obrazovna inkluzija je strategija čiji je krajnji cilj unaprijeđenje inkluzivnog društva u kojemu se omogućuje svoj djeci/odraslima, bez obzira na spol, dob, sposobnost, etničku pripadnost, poteškoću ili HIV status da u njemu učestvuju i daju svoj doprinos. Dakako, ovako shvaćeno društvo ne podrazumijeva uranilovku – ne znači da su svi članovi društva jednaki, nego da svi, bez obzira na navedene različitosti, imaju jednako pravo na mogućnost da učestvuju i pripadaju društvu, odnosno da se obrazuju u skladu sa njihovim sposobnostima. Ovakvo shvatanje «jednakosti» doprinosi smanjivanju i iskorjenjivanju svih oblika segregacije, podvajanja, izolacije i diskriminacije.

Neki autori ne smatraju obrazovnu inkluziju niti teorijom niti konceptom, već pokretom kojim se naglašavaju prava i potrebe društveno marginaliziranih osoba i grupa. Tako, Slatina (2003:75) navodi:

Inkluzija je pokret protiv predrasuda kojim se želi razvijati osjećaj društvene zajednice za toleranciju i razvoj pozitivnih stavova prema osobama koje su "drugačije". Inkluzija je pokret protiv svih oblika diskriminacije i segregacije. To je pokret kojim se želi pružiti podrška osobama s posebnim potrebama u procesu uključivanja u ravnomernom sudjelovanju u životu ljudske zajednice.

Na sličan način, u svome historijskom pregledu razvoja inkluzije, razmatraju inkluziju i Karagiannis, Stainback i Stainback (2000:25):

Usprkos preprekama, ekspanzija pokreta za inkluziju u široj obrazovnoj reformi jasno govori da će se škole i društvo nastaviti mjenjati prema povećanju inkluzivne prakse.

Na istom tragu su i Florian (2000:13) koja inkluziju promatra kao "dio šireg pokreta za ljudska prava rasprostranjenog širom svijeta koji poziva na potpuno uključivanje svih osoba sa poteškoćama u sve aspekte života", te Pašalić-Kreso (2003:22) prema kojoj je inkluzija "pedagoško-humanistički reformski pokret koji teži ka dostizanju

pune ravnopravnosti svakog djeteta, i obezbjeđivanju takvih uslova u školi koji će omogućavati optimalan razvoj svakog u skladu sa njegovim mogućnostima". Pored toga, Florian u istome tekstu govori o obrazovnoj inkluziji i kao o "filozofiji obrazovanja koja promiče obrazovanje svih učenika u redovnim školama", te navodi slijedeće principe te filozofije koje je ustanovio CSIE (Centar for the Study of Inclusive Education):

- sva djeca imaju pravo zajedno učiti i igrati se;
- djeca ne bi trebala biti manje vrednovana ili diskriminirana na način da budu isključena ili udaljena zbog invaliditeta ili poteškoće u učenju;
- ne postoje opravdani razlozi da se djeca razdvajaju u toku školovanja. Oni pripadaju jedni drugima, te ne postoji potreba da se štite jedni od drugih.

U istraživanju koje su proveli Ryndak, Jackson i Billingsley (2000) govori se, također, o inkluziji kao o filozofiji ili sistemu vjerovanja koja prožimaju obrazovni sistem. Upravo se u ovome kontekstu filozofija i shvata kao "vjerovanje (ili sistem vjerovanja) prihvaćeno kao odlučujuće od strane neke grupe ili skupine ljudi istih načela" (WorldNet Dictionary), a ne u onome suštinskom smislu propitivanja mišljenja prema bitku. Ovakvo shvatanje obrazovne inkluzije blisko je još jednom u literaturi rasprostranjenom (Fulcher, 1989; Booth, 1999; Barton, 1998 i dr.) razmatranju inkluzije – inkluziji kao obrazovnoj politici. Prema WorldNet Dictionary politika se tumači kao "plan djelovanja prihvaćen od strane pojedinca ili socijalne grupe". Da bi postojao bilo kakav plan djelovanja (u ovom slučaju na polju obrazovanja), neophodno je da prethodno postoje određena vjerovanja, odnosno principi na kojima bi se to djelovanje zasnivalo. Kada je u pitanju polazište za politiku inkluzivnog obrazovanja, pomenuli smo već principe koje je ustanovio CSIE. Pored toga, pomenimo i neke međunarodne dokumente poput *Konvencije o pravima djeteta* (1989), *Svjetske deklaracije o obrazovanju za sve iz Jomtien* (1990), *Standardna pravila za izjednačavanje mogućnosti za osobe sa invaliditetom* (1993), *Izjavu iz Salamanke* (1994) i *Okvir iz Dakra: Obrazovanje za sve* (2000).

S druge strane, postoje i autori koji obrazovnu inkluziju smatraju teorijom, ili čak, kao što to sugerira i naslov knjige Clough i Corbett (2002) *Teorije inkluzivnog obrazovanja*, govore o više teorija inkluzivnog obrazovanja. Ovdje se razmatraju, kako to autori nazivaju, "pet ključnih perspektiva"¹ u obrazovnoj inkluziji, tačnije navode se neke osnovne faze u razvoju inkluzivnog obrazovanja, te promišljanja nekih autora (npr. Ainscow, Allan, Daniels, Dyson, Florian, Norwich, Slee i dr.) za koje se smatra da su doprinjeli tome razvoju. S obzirom, da se skoro nijedno od navedenih određenja pojma teorija prema Klaiću² (osim, možda, u određenoj mjeri ono koje se odnosi na sistem

¹ Kao "pet ključnih perspektiva", odnosno teorijskih utjecaja koji su doprinjeli oblikovanju ideje i prakse inkluzivnog obrazovanja Clough i Corbett navode: medicinsko-psihološki model, socijalni model, kurikularni pristupi, strategije za unaprijeđenje škole i kritika studija o poteškoćama

² Teorija (*grč.theōria* – gledanje, razmatranje; znanost, nauka) logičko uopćivanje iskustva, prakse; uopćeno iskustvo, čista spoznaja, nauka uopće; sistem rukovodećih ideja u ovoj ili onoj grani znanja i sistematsko izlaganje tih ideja, misaono prikazivanje, naučno tumačenje zakonitosti razvitka prirode i društva; znanstveni temeljni pojmovi neke discipline (Klaić, 1989:1340).

rukovodećih ideja i njihovo sistematsko izlaganje) ne može aplicirati na sadržaj Clough i Corbett-ove knjige, te imajući u vidu da se termin teorija kod autora sa engleskog govornog područja često koristi "veoma slobodno i neadekvatno" (Webster's Revised Unabridged Dictionary, 1998) opravdanije bi ovdje bilo govoriti o teorijskim utjecajima na razvoj inkluzivnog obrazovanja negoli o teorijama. Ovo, dakako, ne znači da se o inkluzivnom obrazovanju ne može promišljati kao o teoriji. Primorac (2003), upravo, daje svoje viđenje inkluzivnog obrazovanja kao "nove teorije u okviru obrazovnog procesa". Imajući u vidu da svaka teorija koja ima težnju ka znanstvenosti ili objektivnosti sadrži pojmovnu strukturu, Primorac (2003:45) se, uzimajući za polazište Vigotskijevo učenje o razvoju znanstvenih pojmova³, u svome razmatranju bavi pojmovnom aparaturom teorije inkluzivnog obrazovanja, te zaključuje da je najvjerojatnije centralni pojam 'inkluzivno obrazovanje' nedovršen i pokazuje karakteristike kompleksa. Bez obzira na činjenicu da svaka teorija u razvoju pretpostavlja postojanje kompleksa unutar pojmovne strukture i što u početnoj fazi ima čak pozitivnu regulacijsku ulogu, očekivati je, ukoliko se ne dovrši pojam, rasipanje koncepta inkluzivnog obrazovanja.

Primorac, dakle, smatra teoriju inkluzivnog obrazovanja nedovršenom teorijom, te u tom smislu, nudi neke smjernice ka njenom mogućem daljem konstituiranju. Prema njegovom mišljenju, neophodno je obratiti pažnju na dvije ključne tačke koje doprinose razvoju teorije inkluzivnog obrazovanja:

1. poći od općeg pojma obrazovanja i tu tražiti rješenje za definiciju inkluzivnog obrazovanja kao njegovog pod-pojma i

2. odrediti domenu djelovanja inkluzivnog obrazovanja tj. područje kojim se ona može baviti. (Na prvom mjestu treba odvojiti inkluzivno obrazovanje od općih pojmova tj. od problema uključenosti uopće. Treba eliminirati one probleme koji ne spadaju u domenu obrazovanja kao takvog), (Primorac, 2003:20).

Također, Primorac primjećuje i to da daljnjem razvoju inkluzivnog obrazovanja kao teorije ponajviše odgovara pristup konstruktivizma kao savremene filozofije odgoja/obrazovanja. Prihvatajući naprijed rečene prijedloge koje nudi Primorac, ukazaćemo ovdje na još neka, po našem mišljenju, bitna polazišta koja mogu doprinjeti uobličavanju inkluzivnog obrazovanja kao teorije. S obzirom na izraženu emancipatorsku dimenziju inkluzivnog obrazovanja (što je uočljivo iz dosadašnjeg razmatranja), moguće je u njegovom teorijskom konstituiranju poslužiti se nekim tezama⁴ i istraživačkom meto-

³ Vigotski (1996) smatra da u razvoju pojmovne strukture i mišljenja postoje tri etape: sinkretički pojam – najniži oblik mišljenja gdje se predmeti grupiraju po nevažnim odlikama; etapa kompleksa – prijelazni oblik mišljenja gdje se predmeti grupiraju prema čulnom iskustvu, rjeđe prema značenju; etapa pravog (znanstvenog) pojma – oblik mišljenja gdje se predmeti logički svrstavaju, uopćavaju prema bitnim svojstvima

⁴ Pomenućemo ovdje, u kontekstu rasprave o teorijskom konstituiranju inkluzivnog obrazovanja, slijedeće teze koje smatramo bitnim:

Teza 1: Polazište kritičke teorije je teza da je znanost dio društvenog rada

Teza 2: Kritička teorija ima za cilj razjasniti društveni kontekst oblikovanja društvenih činjenica kako bi na taj način pridonijela promjeni društvenih odnosa

Teza 3: Interes koji upravlja spoznajom je emancipacija (König i Zedler, 2001).

dologijom⁵ nekih teorija znanosti o odgoju - prije svega, kritičkom teorijom i kritičkom znanosti o odgoju, kao i Kuhnovom teorijom znanstvenih revolucija. Pored toga, bitno je pomenuti, iako ih ovdje nećemo detaljnije elaborirati, i da se u nekim elementima socio-kulturalne teorije Vigotskog (kao što su koncepcija "zone približnog razvoja", te njegovo poimanje poteškoća sa socio-kulturnog aspekta), kao i u normativnoj znanosti o odgoju i duhovno-znanstvenoj pedagogiji, isto tako mogu pronaći polazišta za teorijsko utemeljenje inkluzivnog obrazovanja (usp. Cerić i Alić, 2005). Razmotrimo sada najprije na koji se način kritička teorija i kritička znanost o odgoju mogu dovesti u vezu sa inkluzivnim obrazovanjem.

3. Inkluzija kao kritička teorija i kritička znanost

Centralno pitanje u okviru kritičke teorije jeste ono o odnosu društva i razvoja znanstvene spoznaje. Dok tradicionalne teorije znanosti o odgoju (npr. normativna znanost o odgoju, empirijska znanost o odgoju i dr.) pripisuju neovisnost spoznaje o društvenim zbivanjima, shvatajući je kao izvanjski datu, dotle kritička teorija nastanak i primjenu znanstvene spoznaje razmatra u određenom društveno-historijskom kontekstu, te uočava povratnu spregu koja postoji na relaciji društvo – znanstvena spoznaja. Nadalje, kritički usmjerene znanosti u razvitku vlastitih teorija temelje se na emancipatorskom spoznajnom interesu koji je usmjeren ka dokidanju odnosa nejednakosti, koji teži jednakosti prava i dužnosti svih članova društva, te se u pedagoškom smislu "proklamira odgoj koji teži zrelosti i samoodređenju" (Giesecke, prema König i Zedler, 2001). Uočljivo je iz rečenog da se zahtjev za inkluzivnim obrazovanjem, koji proističe iz datih društvenih zbivanja i koji in prima linea ima naglašenu emancipatorsku notu, može promatrati kroz prizmu kritičke teorije, te u tom smislu može utjecati na preformuliranje dosadašnjih i razvitak novih znanstvenih spoznaja u vezi individualnih razlika učenika (npr. vrste inteligencije, kognitivni stilovi i sl.) te na prestrukturiranje obrazovnih sistema i načina poučavanja. Drugim riječima, obrazovna inkluzija bi, konstituirajući će se kao teorija, mogla poslužiti, kako to Habermas kaže, kao "katalizatorski čimbenik istog tog društvenog životnog sklopa koji upravo analizira, i to raščlanjujući ga kao integralni sklop društvenih prisila sa stanovišta njegova mogućeg ukidanja" (prema König i Zedler, 2001:126).

Tradicionalno, pozitivističko shvaćanje da se razvoj znanosti odnosi na proces u kojem se postojeći skup činjenica, teorija i metoda proširuje novima, te se na taj način znanost približava objektivnijoj spoznaji stvarnosti, dovedeno je u pitanje pojavom knjige *Struktura znanstvenih revolucija* Thomasa S. Kuhna. Kuhn smatra da se znanost ne razvija akumulacijom znanja, već revolucijom pristupa, odnosno razvoj znanosti nije linearno pomjeranje prema logički jačima i lakše provjerljivim teorijama, već oblik znan-

⁵ Metodološka osnova kritičke teorije je "objektivno razumijevanje smisla", dok se kritička znanost o odgoju, obzirom da nije razvila vlastitu istraživačku metodologiju, oslanja na postojeće koncepte: povezivanje empirijskog i hermeneutičkog postupka, te pedagoško akcijsko istraživanje (König i Zedler, 2001).

stvenih revolucija u kojima pojedinu znanstvenu koncepciju tzv. paradigmu zamjenjuje neka druga koncepcija. Do prelaska na novu paradigmu ne dolazi se artikulacijom stare paradigme, već rekonstrukcijom područja na temelju novih osnovnih stavova. Tako Kuhn (prema König i Zedler, 2001:228) kaže:

Nasuprot prevladavajućeg mišljenja većina znanstvenih otkrića i teorija nisu pu-ke dopune postojećih znanja. Da bi ih uklopio u znanstveni sustav, znanstvenik obično mora preustrojiti svoje teorijsko i praktično polazište, dijelom odbaciti njegove pretpostavke te uspostaviti nova značenja i odnose između mnoštva ostalih. Budući da se stare spoznaje pri prihvaćanju novih moraju prevrednovati i preustrojiti, znanstvena otkrića i izumi u načelu općenito imaju revolucionarni karakter.

Iako se primarno odnosi na prirodne znanosti Kuhnov koncept može se primjeniti i u društvenim znanostima, odnosno, u kontekstu ovoga razmatranja, kao moguće polazište za konstituiranje inkluzivnog obrazovanja kao teorije. Neophodno je ponajprije odrediti značenje nekih ključnih termina Kuhnnove teorije kao što su: paradigma i normalna znanost. Kako kaže Kuhn (1999:184) termin "paradigma" u njegovoj koncepciji upotrebljava se u dva različita smisla:

On, s jedne strane, označava čitavu konstelaciju uvjerenja, vrijednosti tehnika i tako dalje, koje dijele članovi jedne određene zajednice, a s druge označava jednu vrstu elementa u toj konstelaciji, ona konkretna rješenja zagonetki koja, upotrijebljena kao modeli ili kao primjeri, mogu zamijeniti eksplicitna pravila kao temelj za rješenje preostalih zagonetki normalne znanosti.

U prvom značenju paradigma je objašnjena sa sociološke, a u drugom značenju sa znanstveno-teorijske razine. Za potpunije razumijevanje značenja paradigme može poslužiti i Lewis-ovo (2002:92) viđenje, prema kojem je paradigma "skup međusobno povezanih pretpostavki, vrednota i metodologije koji se shvataju kao aksiomatski, i koji ne mogu biti propitivani unutar same paradigme", te da "paradigma dopušta koegzistenciju većeg broja različitih, pa čak i suprotstavljenih, teorijskih orijentacija, sve dotle dok su one zasnovane na istim pretpostavkama koje ostaju imune na propitivanja, i koje tvore zajednički pogled na svijet". Sticanje paradigme predstavlja za Kuhna postizanje zrelosti u razvoju nekog znanstvenog područja. Dakle, znanost je nezrela ukoliko još nije stekla svoju paradigmu i obratno. Zrela (ili normalna) znanost određena je jednom dominirajućom paradigmom, odnosno period normalne znanosti karakterizira period akumulacije znanja u kojem znanstvenici rade na akumulaciji i proširenju vladajuće paradigme. Vremenom u tome radu dolazi do teškoća koje se ne mogu objasniti sa pozicija vladajuće paradigme što dovodi do krize. Kriza se razrješava znanstvenom revolucijom kojom se uspostavlja nova paradigma.

4. Medicinsko-psihološka (redukcionistička) paradigma

Dugo vremena (od 50-tih pa sve do kraja 80-tih godina 20-og stoljeća) na području znanosti o obrazovanju bila je dominantna tzv. *medicinsko-psihološka (ili redukcionistička) paradigma* koja se karakterizirala u slijedećem:

- izrazito pozitivistički pogled na svijet, prema kojem se razlike među učenicima shvatane kao objektivno 'stvarne' i prijemčive za ispitivanje pomoću metoda prirodnih znanosti;

- zainteresiranost za one razlike koje su se ispoljavale u formi deficita i poteškoća i koje su se u velikoj mjeri razumjevale preko medicinskih disciplina i razvojne psihologije; i

- izrazito funkcionalistički pogled na specijalno obrazovanje kao racionalan odgovor na uočene poteškoće i deficite, razvijen na osnovu znanstvenih istraživanja i ponuđenih znanstveno iskušanih intervencija koje vode do ozdravljenja ili poboljšanja (Clark, Dyson i Millward, 2002:157-158).

U medicinsko-psihološkoj paradigmi je dakle u središtu pažnje oštećenje a ne osoba. Tu se učenici s poteškoćama shvataju kao problem, te se u svrhu uklanjanja ili smanjivanja posljedica oštećenja, organiziraju razne specijalne službe i škole. Tako, "djeca od najranije dobi bivaju odvojena od porodice, isključena iz lokalne zajednice i otuđena od društva. Socijalni kontakt je ograničen samo na stručno osoblje koje je usmjereno na 'ozdravljenje', dok su potrebe za sigurnošću, ljubavlju, pripadanjem, aktivnošću, učenjem, nezavisnošću, samoostvarenjem, kao i mnoge druge potrebe, zanemarene" (Cvetko, Gudelj i Hrgovan, 2000). U okviru ove paradigme moguće je prema Poplin (1988) razlikovati slijedeće teorijske modele:

- medicinski model u 50-tim godinama 20-og stoljeća;
- psihološki model u 60-tim godinama 20-og stoljeća;
- bihevioralni model u 70-tim godinama 20-og stoljeća; i
- model kognitivnih strategija u 80-tim godinama 20-og stoljeća.

Dakako, ovdje se nećemo detaljnije baviti svakim od navedenih modela ali ćemo navesti koje su im to zajedničke karakteristike koje se zasnivaju na istoj, medicinsko-psihološkoj, paradigmi:

1. Na poteškoće u učenju se gleda kao na izolovan fenomen a ne kao objašnjenje fenomena,
2. Svaki od modela bezrezervno stavlja breme odgovornosti za uzrok i(li) rješavanje poteškoća u učenju direktno na učenika,
3. Svaki od modela nudi dijagnoze, koje imaju za cilj da dokumentiraju određene deficite,
4. Svaki od modela pokušava podjeliti učenje u dijelove,
5. Tehnike poučavanja koje se predlažu u okviru svakog od modela podrazumijevaju da je poučavanje najdjelotvornije kada je najstrožije kontrolirano, tako da se učenika predominantno postavlja u pasivan položaj,
6. Predložene dijagnoze u okviru svakog od modela predstavljaju suštinu intervencije,
7. Za polazište poučavanja u svakom od modela uzima se deficit,
8. Na učenje i poučavanje u okviru svakog od modela gleda se kao jednostrano, tj. nastavnik zna šta treba poučavati i učenik to treba naučiti,

9. U svakom od modela se zauzimaju ispravni i pogrešni stavovi u svezi procesa učenja i poučavanja,

10. U svakom se od modela gotovo isključivo promoviraju prije školski negoli životni ciljevi,

11. Svaki od modela podupire segregiranje učenika u različite kategorije,

12. Pomaci i rezultati se vrednuju u okviru samog sistema. (Poplin, 1988a).

Medicinsko-psihološka paradigma dominirala je na području obrazovanja do početka 80-tih kada se javljaju neka drugačija gledanja na karakter deficita i poteškoća kod učenika, odnosno posebnih potreba učenika u najširem smislu riječi. Taj bi se period dominacije medicinsko-psihološke paradigme, sa aspekta Kuhnove teorije, mogao označiti kao period zrele znanosti. Međutim, uslijed nekih novijih znanstvenih spoznaja u vezi sa individualnim razlikama učenika (npr. višestruka inteligencija prema Gardneru, kognitivni stilovi prema Sternbergu, konstruktivizam, dinamička procjena inteligencije i sl.) i teorijskih promišljanja o naravi deficita i poteškoća kod učenika (npr. Barton i Tomlinson 1984; Skrtić 1991, 1999; Poplin, 1988 i dr.) nameću se nova pitanja i problemi koji se ne mogu riješiti sa pozicija postojeće, medicinsko-psihološke paradigme.

5. Post-pozitivistička paradigma

Taj momenat se može okarakterizirati kao kriza, a rješenja koja se nude javljaju se u radu znanstvene zajednice koja se okuplja oko nove paradigme koja se može označiti kao *post-pozitivistička paradigma*⁶ (Clark, Dyson i Millward, 2002). Dok su se u medicinsko-psihološkoj paradigmi posebne potrebe učenika locirale unutar samih učenika, zanemarujući faktore koje se nalaze u socijalnom kontekstu, u post-pozitivističkoj paradigmi razmatraju se i socijalni procesi koji utiču na pojavu posebnih potreba. Clark, Dyson i Millward (2002) sumiraju razmatranja većeg broja autora, prema kojima se socijalni procesi u kontekstu nove paradigme odnose na:

- upotrebu društvenih diskursa na osnovi kojih se konstruiraju koncepti i kategorije potrebe;
- funkcioniranje društvenih institucija (škole ili obrazovni sistemi u cjelini) koje generiraju neuspjeh i razvijaju mjere za tretiranje posebnih potreba kao način za prevazilaženje neuspjeha; i
- strukturalne socijalne i socio-ekonomske procese koji doprinose da se neke grupe sistematski postavljaju u nepovoljan položaj i marginaliziraju.

U okviru post-pozitivističke paradigme javlja se socijalni model u shvatanju po-

⁶ Ova se paradigma imenuje kao post-pozitivistička iz razloga što slijedi nakon (i nasuprot!) medicinsko-psihološke paradigme koja je bilo izrazito pozitivistički orijentirana u smislu korištenja metodologije prirodnih znanosti u 'mjeranju' individualnih razlika učenika. Skrtić (1991), predlaže čak četiri paradigme prema kojima bi, po njegovom mišljenju, trebalo utemeljiti moderne društvene znanosti: radikalno humanističku paradigmu, radikalno strukturalističku, interpretivističku paradigmu i funkcionalističku paradigmu.

teškoća u učenju prema kojem "teškoće u učenju i učestvovanju u socijalnim aktivnostima nastaju usljed interakcije između učenika i konteksta koji ih okružuje: ljudi, politike, institucija, kulture, i socijalno-ekonomskih prilika koji utiču na njihove živote" (Booth i dr., 2000:14). Za bolje razumijevanje razlika među paradigmama može poslužiti usporedba dualnog obrazovnog sistema koji se zasniva na medicinsko-psihološkoj paradigmi i objedinjenog (ili bolje reći inkluzivnog) obrazovnog sistema koji proističe iz post-pozitivističke paradigme. U dualnom obrazovnom sistemu postoji podjela na redovne i specijalne škole, dok se objedinjenim obrazovnim sistemom nastoji takva podjela dokinuti, s ciljem da se u okviru njega izađe u susret individualnim (obrazovnim i drugim) potrebama svih učenika "bez obzira na talenat, poteškoću, socio-ekonomski background, ili porijeklo" (Karagiannis, Stainback i Stainback, 2000.3). U Tabeli 1. predstavljene su razlike između dualnog i objedinjenog obrazovnog sistema.

	Dualni sistem	Objedinjeni sistem
1. Karakteristike učenika	Dijeli učenike u specijalne i redovne škole na osnovu opaženih «normalnih» ili «odstupajućih» karakteristika	Uvažava učeničke intelektualne, fizičke i psihološke različitosti
2. Individualizacija	Naglašava individualizaciju za učenike koji su označeni kao specijalni	Naglašava individualizaciju za sve učenike
3. Metode poučavanja	Koriste se specijalne metode za specijalne učenike	Biraju se odgovarajuće metode koje su u skladu sa potrebama učenja svakog učenika
4. Vrsta obrazovnih usluga	Zasnovanost u odnosu na kategorizaciju učenika	Zasnovanost u odnosu na individualne potrebe učenika
5. Dijagnoza	Veliki troškovi na kategoriziranje učenika	Naglasak na identificiranju specifičnih potreba učenja svih učenika
6. Profesionalni odnosi	Uspostavljaju se vještačke barijere među nastavnicima redovnih i specijalnih škola što potiče nadmetanje i otuđivanje	Promovira se suradnja kroz zajedničko korištenje resursa, pružanje stručne pomoći, i potiče se odgovornost
7. Kurikulum	Izbor sadržaja ograničen je u odnosu na kategorizaciju učenika	Izbor sadržaja prilagođen je potrebama svakog učenika
8. Težište	Učenik se prebacuje u specijalnu školu ako se ne može prilagoditi programu redovne škole	Program redovne škole je prilagođen potrebama svih učenika
9. «Stvari» svijet	Neki učenici se obrazuju u vještačkom specijalnom svijetu	Svi učenici se obrazuju u redovnim školama
10. Stav	Obrazovanje se shvata kao milosrđe	Obrazovanje svih učenika je normalna, očekivana praksa

Tabela 1. Usporedba dualnog i objedinjenog obrazovnog sistema
(Stainback, W. i Stainback, S. (Eds.), 1989, str. 24)

Kako se vidi iz Tabele 1., objedinjeni sistem stvara primjerenije uvjete za sve učenike poštujući njihove individualne različitosti i potrebe. U ovako zamišljenom sistemu pri razmatranju procesa učenja polazi se od holističko/konstruktivističkih načela:

1. Cjelina naučenog je veća nego zbroj njegovih djelova.

2. Međudjelovanjem stečenih iskustava učenja transformiraju se kako obrasci učenja kod pojedinca (cjelina), tako i pojedinačno iskustvo (dio).
3. Obrazac učenja kod svakog pojedinca je samo-regulirajući i samo-održavajući.
4. Svi ljudi uče, uvijek aktivno tražeći i konstruirajući nova značenja.
5. Učenje bitno ovisi o prethodnom znanju.
6. Razvoj potpunijih oblika obrazaca učenja javlja se uslijed djelovanja i značenja.
7. Učenje se često odvija od cjeline prema djelovima, te od dijelova ponovo ka cjelini.
8. Greške koje se dešavaju u procesu učenja su bitne za rezultat procesa.
9. Najbolje se uči ono za što postoji interes.
10. Najbolje se uči od ljudi kojima se vjeruje.
11. Najbolje se uče sadržaji koji su u vezi sa postojećim znanjem i iskustvom.
12. Cjelovitost je primarna karakteristika ljudskog razuma (Poplin, 1988b).

Učenik je iz holističko/konstruktivističke perspektive shvaćen kao neko ko je aktivno uključen u konstruiranje vlastitog učenja. Proces učenja se shvata kao cjelovit fenomen koji uključuje kako kognitivne tako i nekognitivne varijable (osjećanja, intuiciju, motivaciju i društveni kontest). Iz Tabele 1., vidi se, također, da su edukacijski planovi i programi u okviru objedinjenog obrazovnog sistema vrlo fleksibilni – "u takvom se sustavu provodi zajednički program za sve učenike uz maksimalno individualizirano prilagođavanje sadržaja i metoda rada svakom učeniku" (Cvetko, Gudelj i Hrgovan, 2000). Naglasak je ovdje na timskom radu i suradnji nastavnika, stručnog osoblja, roditelja i samih učenika. Na taj način učenici stiču znanja, vještine i sposobnosti neophodne za uključivanje u svakodnevni život i društvenu integraciju.

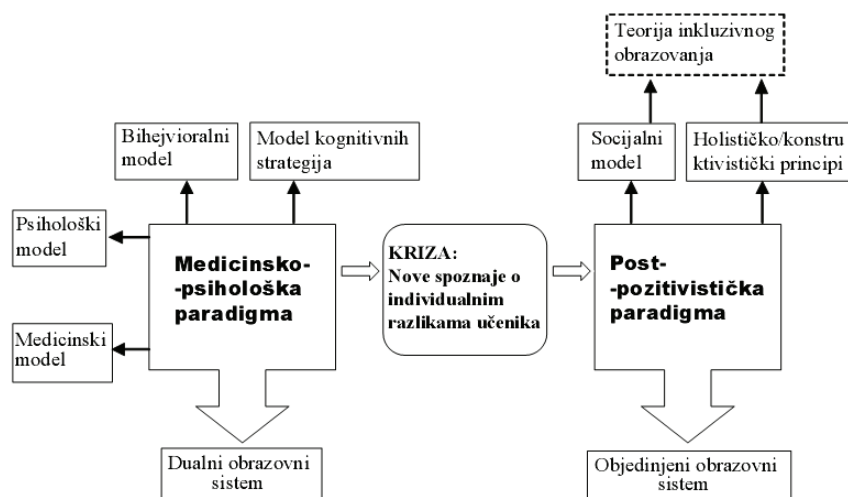
6. Zaključne misli

Trenutačna situacija u pogledu dominacije neke od navedenih paradigmi na području obrazovanja može se okarakterizirati kao prijelazni period. Prema Kuhnu (1999) u prijelaznom periodu se mogu uočiti velika, iako ne potpuna, preklapanja između onih problema koji se mogu riješiti pomoću stare i onih koji se mogu riješiti pomoću nove paradigme, s tim da postoji i radikalna razlika u načinima na koji se ovi problemi rješavaju. Kao zgodan primjer za ilustriranje ovoga perioda prijelaza može poslužiti upravo tabela 1 u kojoj su prikazane razlike između načina rješavanja problema koji se odnose na: karakteristike učenika, načine individualizacije, metode poučavanja, vrste obrazovnih usluga, dijagnozu posebnih potreba učenika, profesionalne odnose, kurikulum itd, sa aspekta medicinsko-psihološke, odnosno post-pozitivističke paradigme. Na putu ka uspostavljanju normalne znanosti, prvi korak, prema Kuhnu, predstavlja da paradigma na samome svom početku u velikoj mjeri obećava uspjeh u rješavanju izabраниh, značajnih problema. Uspješnost se paradigme sastoji u:

- ispunjavanju upravo tog obećanja uspjeha,
- ispunjavanju koje se postiže proširivanjem znanja o činjenicama koje paradigma prikazuje osobito znakovitima, te
- povećanju stupnja podudarnosti između tih činjenica i onih predviđanja koja se dobivaju temeljem paradigme, kao i od
- daljnje artikulacije same paradigme.

Dakle, kada (i ukoliko) se zadovolje navedeni kriteriji s aspekta post-pozitivističke paradigme u odnosu na probleme u području obrazovanja, može se govoriti o uspostavljanju normalne (zrele) znanosti, te u krajnjoj instanci i konstituiranju teorije inkluzivnog obrazovanja unutar nje.

Ovo kratko razmatranje Kuhnove teorije znanstvenih revolucija, kao polazišta za moguće konstituiranje teorije inkluzivnog obrazovanja, mogli bismo sumirati jednim grafičkim prikazom, kako je to dato na slici 1.



Slika 1. Kuhnova teorija znanstvenih revolucija kao polazište za moguće konstituiranje teorije inkluzivnog obrazovanja

Literatura

Barton, L. & Tomlinson, S. (1984). *Special Education and Social Interests*. London: Croom Helm.

Barton, L. (Ed.). (1998). *The Politics of Special Education Needs*. Lewes: Falmer Press.

Booth et al. (2000) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Booth, T. (2000). Inclusion and Exclusion Policy in England: Who Controls the Agenda? In Armstrong, F., Armstrong, D., and Barton, L. (Eds.). *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: Fulton.

Centre for Economic and Social Inclusion (2002). What is social inclusion? Retrived 15 January, 2003 from <http://www.cesi.org.uk/know/showkbone.asp?docID=896>

Cerić, H. i Alić, A. (2005). *Temeljna polazišta inkluzivnog obrazovanja*. Zenica: Hijatus.

Clark, C., Dyson, A., and Millward, A. (2002). Theorising Special Education: Time to move on? In Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. *Theorising Special Education*. London and New York: Routledge Falmer.

Clark, C., Dyson, A., and Millward, A. (Eds.) (1995). *Towards Inclusive Schools?* London: David Fulton.

Clough, P. i Corbett, J. (2002) *Theories of Inclusive Education: a Student's Guide*, London: Paul Chapman Publishing.

Cvetko, J., Gudelj, M. i Hrgovan, L. (2000). Inkluzija, *Diskrepancija*, sv.1, br.1, Zagreb.

Daniels, H. (ed). (2000) *Special Education Re-formed: Beyond Reticence?* London and New York: Falmer Press.

Donnelly, P. and Coakley, J. (2001). The role of recreation in promoting social inclusion. A conference "A New Way Of Thinking? Towards A Vision of Social Inclusion", Ottawa, November 8-9, 2001, Laidlaw Foundation and the Canadian Council on Social Development. Retrived 17 October, 2003 from www.ccsd.ca/subsites/inclusion/bp/pd.htm.

Florian, L. (2000). Inclusive Practice: What, Why and How? In Tilstone, C., Florian, L., & Rose, R. (Eds.). *Promoting Inclusive Practice*. London and New York: Routledge Falmer.

Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies? A Comparative Approach to Education Policy and Disability*. London: Falmer Press.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Karagiannis, A., Stainback, W. and Stainback, S. (2000). Historical Overview of Inclusion. In Stainback, W. Stainback, S. (Eds.). *Inclusion: A Guide for Educators*. Baltimore: Brookes Publishing Co.

Karagiannis, A., Stainback, W. and Stainback, S. (2000). Rationale for Inclusive Schooling. In Stainback, W. Stainback, S. (Eds.). *Inclusion: A Guide for Educators*. Baltimore: Brookes Publishing Co.

Klaić, B. (1989). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod MH.

König, E. i Zedler, P. (2001) *Teorije znanosti o odgoju*, Zagreb: Educa.

Kuhn, T.S. (1999). *Struktura znanstvenih revolucija*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk i Hrvatsko sociološko društvo.

Lewis, J. (2002). Embracing the holistic/constructivist paradigm and sidestepping the post-modern challenge. In Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. *Theorising Special Education*. London and New York: Routledge Falmer.

Norwich, B. (2000). Inclusion in Education: From Concepts, Values and Critique to Practice. In Daniels, H. (ed). (2000) *Special Education Re-formed: Beyond Reticence?* London and New York: Falmer Press.

Pašalić-Kreso, A. (2003). Geneza sazrijevanja ideje inkluzije ili inkluzija u funkciji smanjivanja neravnopravnosti u obrazovanju. U zborniku: *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine*, TEPD – Teacher Education and Professional Development i Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu.

Poplin (1988a). The reductionist fallacy in learning disabilities: replicating the past by reducing the present, *Journal of Learning Disabilities*, 21 (7):389-400.

Poplin (1988b). Holistic/constructivist principles of the teaching/learning process. Implications for the field of learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 21 (7):401-16.

Primorac, Z. (2003). Kratki prilog jednoj teoriji (Inkluzivno obrazovanje). U zborniku: *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine*, TEPD – Teacher Education and Professional Development i Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu.

Ryndak, D.L., Jackson, L., & Billingsley, F. (2000). Defining School Inclusion for Students With Moderate to Severe Disabilities: What Do Experts Say? *Exceptionality*, 8(2), pp.101-116.

Skrtic, T. (1991), *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organisation*, Denver: Love Publishing.

Skrtic, T. (1999). Learning Disabilities as Organizational Pathologies. In Sternberg, J.R., & Spear-Swerling, L. (Eds.). *Perspectives on Learning Disabilities: biological, cognitive, contextual*. Westview Press.

Slatina, M. (2003). Od inkluzije do škole za konfluentno obrazovanje. U zborniku: *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine*, TEPD – Teacher Education and Professional Development i Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu.

Stainback, W. & Stainback, S. (Eds.) (1989). *Support Networks for Inclusive Schooling*. Baltimore: Brookes Publishing.

Stainback, W. & Stainback, S. (Eds.). (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Baltimore: Brookes Publishing.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1999). *Uspješna inteligencija: Kako praktična i kreativna inteligencija određuju uspjeh u životu*. Zagreb: Barka.

Stubbs, S. (1998). What is Inclusive Education? Concept Sheet. *Enabling Education Network (EENET)*. Retrived 16 October, 2003 from www.eenet.org.uk/theory_practice/whatisit.shtml.

Ujedinjene nacije (1989). *Konvencija o pravima djeteta*. New York:UN.

UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs, Jomtien*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2000). *World Education Forum – The Dakar Framework for Action*. Paris:UNESCO.

United Nations (1993). *Standard Rules for Equalisation of Opportunities for Persons with Disability*. New York: UN.

Vigotski, L.S. (1996). *Problemi opšte psihologije*. Beograd:Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Webster's Revised Unabridged Dictionary (1998), MICRA, Inc.

WorldNet Dictionary. Retrived 16 October, 2003 from www.hyperdictionary.com.

THE POSSIBILITY OF ESTABLISHING THEORY OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

There are different and often confronted views of the term “inclusive education”. Inclusive education is considered as a concept, movement, theory, philosophy, educational policy, educational practice, etc. the aim of this paper is to consider the possibility of establishing inclusive education as a theory, setting forth some critical theory and critical pedagogy theses, as well as Kuhn’s theory of scientific revolutions.

Key words: *inclusive education, critical theory, critical pedagogy, Kuhn’s theory of scientific revolutions, psycho-medical paradigm, post-positivist paradigm*

POSSIBILITA' DI COSTITUIRE LA TEORIA SULLA FORMAZIONE INCLUSIVA

Riassunto

Nelle definizioni del concetto di formazione inclusiva esistono diversi e spesso opposti punti di vista. Si parla di formazione inclusiva come di un concetto, di un movimento, di una teoria, di una politica educativa, di una pratica educativa ecc. Questo saggio intende considerare la possibilità di costituire la formazione inclusiva come una teoria appartenente all'educazione generale a partire soprattutto dalla teoria di Kuhn sulle rivoluzioni scientifiche e da alcune tesi di teoria critica e di scienza critica sull'educazione.

Parole chiave: *formazione inclusiva, teoria critica, scienza critica sull'educazione, teoria di Kuhn sulle rivoluzioni scientifiche, paradigma psico-medicinale, paradigma post-moderno.*