

## ЛАВ ВИГОТСКИ: СОЦИЈАЛНА КОНСТРУКЦИЈА ПАРАДИГМЕ ОБРАЗОВНЕ ИНКЛУЗИЈЕ

*Сажетак:* Основу филозофије и парадигме инклузије представља уважавање и љубав према другом, развијање поштовања према разликама у којима се препознаје богатство, хоризонти будућности и инспирација за развој људског рода. Образовна инклузија подразумева отвореност и спремност свих елемената друштва да сваком детету омогуће образовање, што је могуће оптималније, у школи или разреду који би иначе похађало. Социјални конструкционизам наглашавајући значај друштвеног контекста у конструкцији знања уз поштовање различитости даје снажну подршку инклузији у образовању. Виготски као претеча социјалног конструкционизма сматра да питања васпитања деце са хендикепом могу бити решена само као проблем социјалне педагогије и да васпитати дете са хендикепом значи вратити га у друштвени живот. Деци са хендикепом је потребна школа која ће их приближити животу. Активна школа треба да обезбеди сваком детету напредовање према својим могућностима кроз комуникацију и подстицање развоја деловањем у *Зони наредног развоја*. Улога наставника је да обезбеди нове и непознате садржаје и услове који омогућавају ученицима да иду ка вишим нивоима разумевања уз уважавање њихових различитости.

*Кључне речи:* инклузија, социјални конструкционизам, Виготски, Зона наредног развоја

Уз родитеље (породицу), вртић и школа су прве институције, представници друштва, са којом се деца срећу и (још увек) су најзначајније васпитно-образовне институције, најсистематичније пројектовани и најбоље организовани центри учења и развоја деце и младих. Припремни програм, основно и средње образовање су, уз породицу, од највећег утицаја на васпитање, образовање и целокупан развој личности. Школа представља сложену социјалну средину, са традиционалним формалним и неформалним обрасцима опажања, конципирања, разумевања и вредновања понашања. Школа омогућава усвајање базичних културних концепата, вредности, норми, модела и образаца понашања и саобраћања. У школи треба да се „учи како да се учи“. То је место за откривање непознатог, буђење осећања и социјалних комуникација без обзира на разлике у годинама. У исто време, узајамност у комуникацији развија толеранцију, прихватање и осетљивост за другог. Трајање основног и средњег образовања

обухвата доба интензивног психичког и психосоцијалног развоја деце и омладине и ствара темеље личног идентитета и погледа на свет и друштвене односе.

Са друге стране, образовни систем је један од најстаријих друштвених система, што, уз дугу историју, носи и наслеђену традицију и отпоре демократизацији и променама. И лаици и професионалци годинама указују на кризу васпитно-образовног система, потребу за отвореним васпитањем и образовањем и демократизацијом образовања. Оно што је константа образовног процеса је хуманост и излагање у сусрет свима којима је образовање потребно, али са променама друштва требало би и да се мења парадигма образовања – како концепције васпитања и образовања, тако и компетенције наставника.

Демократизација образовања управо сугерише процес, динамичку интеракцију, између реалних збивања у друштву и промена у образовном систему. Овај процес се може посматрати из две перспективе. Спољашња перспектива подразумева ангажовање заједнице да створи услове за развијање и подржавање демократског модела образовног система, док унутрашња перспектива у први план истиче актере образовног система и њихове међуодnose. Основни принцип демократизације образовања је једнака доступност образовања за све у нормативном и територијалном смислу. Такође, значајан принцип је програмска флексибилност образовања – стварање могућности да ученици стварају свој лични образовни програм уз помоћ професионалаца.

Када је у питању процес инклузије, школа има улогу иницијатора и лидера у процесу укључивања особа – деце са хендикепом у редовне друштвене токове. Као аргументи за увођење инклузије у друштво наводе се разлози из домена људских права, из домена образовања и социјални разлози. Аргументи из домена људских права су образложени у међународним правним актима и промовишу права особа са хендикепом као општа људска права на пун и квалитетан живот, разлози из области образовања су поткрепљени научним доказима да узајамна интрагенерацијска комуникација делује подстицајно на развој, док се као социјални разлог истиче потреба превазилажења стереотипа и предрасуда који су последица сегрегације особа – деце са хендикепом.

Деведесетих година прошлог века проблематика особа са хендикепом почиње да се разматра са аспекта људских права, изједначавања могућности и укључености у све друштвене токове и активности заједнице. Социјални модел је одјек Клапердовог залагања за „Школу по мери детета“ (1929, према Хрњица и сар., 2007). Као алтернатива медицинском моделу, настао је из тежњи самих особа са ометеношћу за променом историјског гледања на особе са ометеношћу као на мање вредне. Социјални модел наглашава право особа са ометеношћу да буду независне и да саме одлучују о сопственој судбини. Фокус се са особе која је проблем и њене породице премешта на друштво и његове институције. Основни проблем је однос друштва према особама са хендикепом, а ометеност није болест, већ варијетет људске природе. Друштво ствара изолацију постављајући пред особе са хендикепом различите баријере – физичке, социјалне, институционалне. Уместо оријентације на недостатке детета, социјални модел је усмерен на ограничења

друштва и образовног система који није у стању да одговори на различитости ученика и да обезбеди механизме за квалитетно образовање свих ученика, као и на карактеристике социјалног и животног окружења детета које отежавају приступ образовању. У области образовања, социјални модел види као препреке неприступачност средине и школских објеката, ригидне наставне планове и програме који не одговарају индивидуалним потребама деце, недостатак дидактичких средстава, док просветни радници немају адекватно иницијално образовање, не добијају материјалну ни стручну подршку, а родитељи и локална средина нису укључени у образовање деце. Социјални модел наглашава потребу да се утврди степен и врста подршке коју треба пружити деци приликом учења, чиме се одговорност за образовна постигнућа враћа школи. Акцент се помера са детета и његове породице на школски контекст и питање како ефикасно подучавати.

Етимолошки тумачено, инклузија значи „укљученост, обухватање, садржавање у себи, урачунавање...“ (Вујаклија, 1980: 345). У образовању деце са развојним сметњама инклузија значи укључити дете (ученика) у образовни систем. Интеграција значи „ићи у школу“, а инклузија „учествовати у школи“ (Церић, 2004: 91). Шире гледано, инклузија представља смањивање и укидање свих врста притисака који воде искључивању.

Инклузија подразумева отвореност и спремност свих елемената друштва да сваком детету омогуће образовање што је могуће оптималније, у школи или разреду који би иначе похађало. То значи приближавање служби за подршку детету и његовој породици, а не одвођење детета у такве службе. Инклузија се дефинише као „планирано учешће деце са и без сметњи у развоју у контексту образовно-развојних програма“ или као „програми у којима деца са и без сметњи у развоју заједнички учествују у програмским садржајима, активностима и свему што нуди окружење“ (Гуралник, 2001; Андерсон и Котам, 2002, према Сретенов, 2008). Инклузија у школама значи смањивање свих препрека у образовању за све ученике. Социјални модел синтагму „посебне образовне потребе“ замењује синтагмом „препреке за учење и учешће“. Ове препреке могу бити архитектонске или могу да потичу из узајамног односа ученика и његовог окружења: других људи, политике школе, културе, социјалних и економских услова. Инклузивни приступ настави и учењу почиње признавањем и уважавањем разлика између ученика. Вредност инклузије у школама је још у томе што су инклузивне школе подстицајне, како за ученике, тако и за запослене и заједницу у целини, манифестујући разлике као богатство и ресурс.

Основу филозофије и парадигме инклузије представља уважавање и љубав према другом, развијање поштовања према разликама у којима се препознаје богатство, хоризонти будућности и инспирација за развој људског рода. Индивидуална егзистенција постоји и формира се само и тек у сусрету са другим, прихватање другог подразумева прихватање и љубав за сопствену и туђу (другу) различитост.

У другој половини 20. века смеле идеје Бергера и Лукмана (према Бер, 2001) да људи стварају и одржавају бројне и разноврсне друштвене појаве кроз

друштвену праксу и да се искуства згрушавају и нагомилавају у сећањима као колективна искуства која се објективизирају системом знакова, захваљујући чему се могу поделити са другима, доводе до настанка социјалног конструкционизма.

Социјални конструкционизам (Бер, 2001; Стојнов, 2005) анализира улогу друштвених процеса у конструкцији значења; знање се позиционира између људи и извире из друштвене размене – комуникације посредоване језиком. У свету у коме има много заједница, много култура, много језика, има много различитих стварности – живимо у мултиверзи (Матурана, према Бер, 2001). Задатак науке је повећање толеранције према растућој неизвесности коју изазивају различите и неусагласиве перспективе које људи уобличавају у својим разменама. Задатак психологије, како га виде социјални конструкционисти, је испитивање импликација многобројних паралелних поредака које имају огромне културне специфичности, различитих заједница људи у мултиверзи, али и преузимање одговорности за њихово конструисање и мењање.

Основни психолошки појмови настају као друштвене конструкције зависне од културе у контексту специфичних друштвених околности. Психологија за поље проучавања има друштвено конструисана бића као производе историјских и културно специфичних дискурса који собом доносе сложену мрежу односа (моћи). Концепт објективне реалности је релативизован у корист личне перспективе и истиче активност особе – сазнаваоца у процесу стварања своје слике света и начина на који ступа у односе са другим људима.

Појмови „Ја“, „Јаство“, „људска природа“, „личност“ у конструкционизму су настали као интерпретације одређеног референтног система и условљени су тачком гледишта посматрача. Хуманост постоји само као могућност која се мора зарадити – уласком у друштвене односе са другим бићима која су се већ остварила као особе. Хуманост се мора освојити, односно конструисати кроз комуникацију са другима.

Бити особа значи не само толеранцију, већ љубав према различитостима. „Са толеранцијом смо сами, а с љубављу смо заједно“ (Шефер, 2003: 10). Гледано еволуционистички, разлике представљају суштину опстанка живог света. Са позиције развоја човечанства, разлике подстичу идеје, стваралаштво, могућности савладавања изазова. Са аспекта сазнања разлике подстичу радозналост и дивергенцију идеја. Разлике омогућавају формирање индивидуалности, кроз специфично и различито, долази се до општег и универзалног. Са аспекта моралног понашања то значи прелазак са нивоа знања шта је исправно, на ниво спонтане афективне реакције.

Парадигма инклузије се заснива на идеји динамичких интеракција здруженог деловања људи, интересу за сваког појединца и његову егзистенцију, уважавању различитости и љубави за различитост – праву на различитост и различитост права. Уистину демократско друштво мора да омогући свим својим члановима изградњу личне перспективе, могућност партиципације у развоју, настајању и променама и егзистирање разлика као богатства и потенцијала.

У области образовања социјални конструкционизам полази од премисе да се ментална активност детета не може одвојити од социјалног и културног контекста и да се процес учења одвија уз уважавање социјалног и физичког контекста (Виготски, 1996-б; Пијаже, 1972). Конструкционизам у смислу педагошко-психолошке праксе полази од тезе да је учење процес активне конструкције знања, при том је образовна пракса усмерена на ученика, нагласак је на процесу, а не на продуктима учења, образовна делатност има флексибилну структуру, суштину процеса учења чини узајамна интра и интергенерацијска комуникација, што чини основу приступа шегртовања или науковања (apprenticeship). Ученици не стичу само теоријска знања, већ уче како да учествују у заједници користећи своје стечене вештине и знања.

Социјална конструкција знања у настави са децом са развојним сметњама подразумева да наставник децу води кроз социјалне интеракције са вршњацима, које, захваљујући *Зони наредног развоја*, омогућавају нове домете у учењу. Концепт вођене партиципације (guided participation) подразумева партнерску сарадњу деце у процесу стварања заједничких значења у току решавања сазнајних проблема. Постигнућа су у директној вези са процесом, кооперативним активностима, а наставник има улогу медијатора и фацилитатора интеракција међу децом, док деца дају индивидуалан допринос, што учење чини разноврсним. Овако конципирана образовно-васпитна пракса има допринос не само у области овладавања академским знањима, већ утиче и на позитивне социјално-емоционалне исходе код деце редовне популације и код деце са развојним сметњама, али и наставника који, уз професионалне, развијају и персоналне и интерперсоналне компетенције.

Социјално-конструкционистичка перспектива нуди принципе као основ за спровођење праксе инклузивног образовања:

- концепт инклузивне учионице као заједнице учења, који имплицира различите, али праведне могућности активног партиципирања;
- социјално посредовано учење, узајамни допринос наставника и ученика усвајању компетенција процесом вођене партиципације;
- културно релевантни и проблемски базирани курикулуми, наставни материјали, активности, правила и стратегије поучавања омогућавају вишесмерну комуникацију ради остваривања заједничких циљева учења;
- аутентично процењивање кроз повратне информације које мотивишу на учење; процењивање треба да буде емоционално подржавајуће и интегрисано у смислена искуства учења (Милутиновић, Зуковић, Лунгулов, 2011).

Социјални конструкционизам наглашавајући значај друштвеног контекста у конструкцији знања уз поштовање различитости даје снажну подршку инклузији у образовању. Педагошки процес није чисто интелектуалан, већ је и афективан, заснован на афектима, емпатији, алтруизму. Разлози и потребе за

уважавањем сваке поједине особе (детета), за љубављу према различитости и укључивањем, биће много ближи свим актерима инклузије, уколико прихватање различитости буде мање рационално, а више просећено и проживљено кроз аутентичан сусрет и комуникацију једне особе са другом и узајамну конструкцију њихових перспектива.

Психолошки претходник конструктивистичке метатеорије, представник раног социјалног конструктивизма свакако је својим идејама и стремљењима творац културно-историјске теорије Лав Виготски (према Стојнов, 2001, 2005).

Тридесетих година прошлог века Виготски (1983, 1990-а, 1990-б, 1996-а, 1996-б, 1996-ц) је разрадио основе културно-историјске теорије развитка психе. По њему, природа и структура менталних функција током историје није непроменљива; психологију би требало засновати као науку о историјским променама психе и понашања. Виготски даје основу за разумевање начина на који се култура – вредности, веровања, обичаји, преносе са генерације на генерацију. Социјална интеракција – комуникација има кључну улогу у свеукупном психичком развоју. Културни развој придодаје се процесу раста и органском развоју детета; цивилизацијски развој детета је сливен са процесом његовог културног сазревања.

Виготски је анализирао психолошке механизме на којима почива историјска променљивост менталних функција човека. Његово становиште је инструменталистичко. Он је тврдио да природа психичке делатности пресудно зависи од средстава помоћу којих се изводе те делатности. У више менталне структуре се уграђује знак и значење који се мењају, при том раст у садашњости има за основ раст у прошлости, развој сам себе условљава и није марионета којом се управља, што пружа слободу људском развоју.

Виготски је наглашавао улогу социјалне средине – у човеку поред личног, постоји историјско и социјално искуство (колективна координација понашања), у оквиру кога се јавља свест о себи – човек је социјално биће пре свега. Социјална средина је извор историјског развоја понашања човека. По схватању Виготског, све више менталне функције су социјалног порекла: мишљење, говор, емоције, вољна пажња. Општи генетички закон културног развоја гласи: „ми кроз друге постајемо оно што јесмо“ и „за један процес рећи да је спољашњи значи да је социјални, свака функција се у културном развоју детета појављује два пута – најпре на друштвеном, а затим на психолошком плану – најпре у друштвеној интеракцији као интерпсихичка категорија, а затим унутар детета као интрапсихичка категорија“ (Виготски, 1996-ц: 114), при том интериоризација значи трансформацију „спољашњег у унутрашње“, индивидуална свест настаје усвајањем система друштвених производа, оруђа и вредности. „Као што ток бујице бива одређен обалом и речним коритом, тако је основни психолошки правац, животни план човека који се развија и расте, одређен, уз објективну нужност, социјалним коритом и социјалним обалама личности“ (Виготски, 1996-ц: 34).

У развоју детета присутна су два типа психичког развоја – биолошки и историјски; културни развој детета се одвија у условима динамичких промене-

на органског типа. Органски развој постаје историјски условљен биолошки развој, док се културни развој детета одвија истовремено са органским сазревањем. Ово дијалектичко јединство развоја присутно је и код деце редовне популације и код деце са развојним сметњама било ког типа.

Кључ когнитивног развоја детета за Виготског је културни развој, док основни подстицај развоју сазнања дају реверзибилни конфликти модела стварности које дете конструише са моделима који већ егзистирају у друштву. Когнитивни напредак детета је резултат превазилажења колизије зрелих облика понашања са примитивним облицима понашања детета. О односу мишљења и говора Виготски је јасан – мисао се не изражава, већ остварује (конструише) речју, говор креира мишљење. Човеково биће је, према Виготском, засновано на комуникацији, са односу да другим. „Бити значи комуницирати. Бити значи бити за друге и кроз друге за себе“ (Стојнов, 2005: 67). Разматрање појмова интериоризације и социогенезе виших менталних функција представља својеврсну друштвену конструкцију ума, што Виготсково дело сврстава у претече социјалног конструктивизма.

Значај Виготскове теорије лежи у анализи концепта *Зоне наредног развоја*. По њему, улога одраслог је да препозна сензитивни период у развоју неке функције код детета, када је дете на корак од структурне промене. Одрасли треба да увремењено делују стимулативно на развој детета управо препознајући период и домет *Зоне наредног развоја*. Оријентација наставе је, не на способности умног развоја коју је дете већ усвојило, већ на способности својстава ума која се тек остварује. Настава може (и треба) да иде испред развоја, да га даље покреће и да у детету подстиче и изазива нове образовне потребе. Педагогија не треба да се оријентише на јучерашњи, већ на сутрашњи ниво развоја детета. Обука – настава је покретачка снага психичког развоја, она ствара *Зону наредног развоја* која подстиче, буди и доводи до унутрашњег процеса развоја у сарадњи са одраслима и са вршњацима. Учење „вуче“ развој уколико делујемо у *Зони наредног развоја*. Потребно је створити повећане тешкоће за дете, пошто се мишљење увек јавља из тешкоћа. Овај концепт добија још више на значају у раду са децом са развојним сметњама и њиховим очуваним потенцијалима.

Виши облици интелектуалне делатности постају могући тек коришћењем оруђа културе. Како каже Виготски, цитирајући Штерна, „језик постаје оруђе снажног развоја дечјег живота, представа, емоција и воље... само језик омогућава свако право мишљење: уопштавање и поређење, расуђивање и закључивање, комбиновање и разумевање...“ (Виготски, 1996-ц: 23). У раду са децом незамењив значај има игра – активности извођене кроз игру, подстакнуте потребом детета и обогаћене смислом, захваљујући игровном карактеру, престају да буду заморне, губе својства казне и постају драгоцено васпитно средство. У игри дете делује линијом већег отпора, испробава своје потенцијале, без страха од неуспеха и тиме „надвишава себе за главу“.

Принцип социјалног приступа деци са развојним сметњама – дете као вредност по себи, присутан је у Виготскомом схватању да дете чији је развој

оптерећен дефектом није мање развијено дете него што су његови вршњаци – то је само другачије развијено дете. Личност детета са развојним сметњама није просто сума неразвијених функција и особина, већ је она нешто квалитативно друго. „Као што за савремену медицину није важна болест, већ болесник, тако и за дефектологију не може бити важан недостатак сам по себи, већ дете оптерећено недостатком“ (Виготски, 1996-ц: 10).

Виготски тврди да ће „развој оптерећен дефектом увек и под свим околностима представљати *стваралачки процес* (органски и психички) *конструкције и реконструкције* личности детета на основу реорганизације свих функција прилагођавања, настајања нових процеса надградње, надокнаде, усаглашавања, процес трасирања нових, заобилазних путева развоја“ (Виготски, 1996-ц: 11).

Виготски нарочито истиче значај ране дијагностике која не обухвата само одређивање реалног нивоа развоја детета. По њему, тачна дијагноза развоја мора да буде у стању да обухвати осим завршених циклуса развоја детета и процесе који се налазе у фази формирања, налажењем *Зоне наредног развоја*. У односу на карактер учења Виготски потенцира граничне тачке. Прва од њих се налази при крају треће године. Наиме, до треће године дете учи спонтано, по свом личном програму. Од седме године, „када учитељ учи дете у школи“, дете почиње да учи реактивно. Између ових двеју тачака је период спонтано-реактивног учења. Дете учи по програму учитеља (васпитача), али програм учитеља мора да буде и његов програм, односно, мора да буде саображен могућностима дететовог поимања.

Виготски наглашава да у суштини између нормалне и ометене деце нема разлике – и једни и други су људи, и једни и други су – деца, развој и једних и других одвија се по истим законима. Разлика је само у начину развоја. Дете које има неки хендикеп је пре свега дете са свим специфичним потребама детета, али оно своје потребе задовољава на другачији начин, посредним путем, другачијим средствима. Овде се срећемо са дијалектиком – хендикеп је и слабост и снага детета – слабост која води снази превазилажења – компензацији хендикепца кроз напоре да заобилазним путевима задовољи своје (људске, дечје) потребе.

Хендикеп мења човеков однос према свету и најпре се испољава у међуљудским односима. Физички недостатак изазива поремећај друштвених облика понашања; дете са хендикепом има другачија искуства са социјалном средином, што обликује његову личност. Особности детета са хендикепом немају за основу биолошко, већ социјално језгро. Дефект доводи до одступања од типичног биолошког развоја детета и нужно условљава реорганизацију целокупног развоја на новим основама, што ремети нормалан ток процеса интеграције детета у друштво. Дете са ометеношћу, по Виготском (1996-а), није хендикепирано, оно ће то постати тек када се испоље секундарне последице хендикепца услед промењеног односа друштва према њему. Психа детета се не формира примарно под утицајем физичког недостатка, већ секундарно под



утицајем друштвених последица изазваних тим недостатком. На примарне последице хендикепа често не можемо или можемо веома мало да делујемо, зато је поље деловања на секундарне последице хендикепа широко и плодносно, ако одрасли – родитељи, професионалци, умеју да га препознају.

Хендикеп доводи до другачијег друштвеног положаја, као да ствара „социјално ишчашење“ аналогно телесном; васпитати дете са хендикепом значи вратити га у друштвени живот. Васпитни задатак се састоји у томе да се дете са хендикепом укључи у живот и да се оствари компензација његовог недостатка – поремећај односа са друштвом треба регулисати сходно дететовим (очуваним) способностима. Све активности које се предузимају морају да буду подстакнуте потребом детета и обogaћне животним смислом; њихов циљ је васпитање детета за живот у друштву. Учење мора да буде усмерено у правцу дечјих интересовања, а не против њих.

Питања васпитања деце са хендикепом могу бити решена само као проблем социјалне педагогије. Друштвено васпитање деце са хендикепом које се заснива на методама социјалне компензације њиховог природног недостатка је једини научно оправдан и идејно сигуран пут. Пред одраслима су исти педагошки задаци као и у раду са децом редовне популације, али се они обављају под различитим условима. Важно је да педагог познаје специфичност пута којим мора да прође дете са хендикепом да би се укључило у друштвени живот.

Начин да дете превазиђе свој (социјални) хендикеп јесте социјално васпитање, што раније и што непосредније укључивање у живот. Васпитање треба поставити као део друштвеног живота и организованог учешћа деце у друштвеном животу. Друштво је коначни и одлучујући фактор васпитног система. Школа се појављује као инструмент социјалног васпитања, а рад, друштво и природа представљају основне путеве којима се креће васпитни и образовни рад у школама. Питања наставе у школама су у ствари проблем културног развоја. „Ако одбацимо представу по којој је хендикепирано дете само слабији отисак нормалног детета, неизоставно морамо одбацити и појам специјалне школе као редовне школе са дужим временским трајањем и са скраћеним наставним програмом“ (Виготски, 1996-а: 26).

Виготски сматра да је специјална школа антисоцијална и да подстиче антисоцијалност. Специјална школа затвара дете у узак круг школског колектива, ствара издвојен свет у коме је све подешено и прилагођено недостатку детета, што дете никако не може увести у прави живот, насупротив – води у још већу изолованост и појачава дететов сепаратизам. Деци са хендикепом није потребан продужен боравак у школи, нити учење у разреду са мањим броје деце, нити разред са децом која имају сличан хендикеп, њима је потребна школа која ће их приближити животу. Наравно, потребно је осмислити „посебна културна оруђа“, прилагођена психичкој структури сваког детета са хендикепом.

У области психологије деце са развојним сметњама, према Виготском мишљењу, потребна је начелна ревизија, насупротив уско биолошком тумачењу ометености и прихватање принципа социјално-биолошке условљености цело-

купног развоја детета. Изолованост од живота, усмеравање целокупног педагошког рада на дефект неопходно је превазићи. Концепт *Зоне наредног развоја (ЗНР)* који је Виготски развио од посебног је значаја за процењивање деце са менталном ретардацијом. Мере *ЗНР* су повезане са интелектуалним развојем и могу да побољшају традиционална мерења интелигенције. Концепт *ЗНР* помера фокус са дијагностификовања нивоа интелектуалног развоја на „процењивање потенцијалног развоја деце ометене у развоју“ (Routland and Cambell, 1996, према Рајовић, 2004: 31).

Пред психолозима и педагозима је озбиљан задатак – оспособити сваког учитеља, наставника, за рад са сваком категоријом деце са хендикепом, као и са децом редовне популације. Класична школа, по Виготском, истиче мировање и статичност које намећу планови и програми, предметно-разредно-часовни систем, традиционалне методе и поступке. Активна школа, међутим, треба да обезбеди сваком детету напредовање према својим могућностима кроз комуникацију и подстицање развоја деловањем у *Зони наредног развоја*. Улога наставника је да обезбеди нове и непознате садржаје и услове који омогућавају ученицима да иду ка вишим нивоима разумевања. Свака школа мора у исто време да постане и школа за децу са хендикепом; специјална педагогија тако постаје социјална педагогија, а социјална педагогија се бави општом, друштвеном активношћу детета.

Задаци који су пред професионалцима уско су везани за културни развој деце са хендикепом:

- развој детета подразумева процесе формирања виших интелектуалних функција, али и развој личности у целини;
- проблеми у развоју интелигенције и личности детета имају основу у заостајању у културном развоју;
- адекватно методолошко сагледавање узајамних односа примарних и секундарних последица хендикепа је основ методике истраживања и методике социјалног васпитања;
- анализа секундарних последица хендикепа води откривању конкретних симптома на које се може применити педагошки рад;
- застоји у развоју виших менталних функција и карактеролошке сфере личности су, показују клиничко-психолошка и експериментално-психолошка истраживања, секундарне последице хендикепа које се отклањају адекватним педагошким радом.

## Закључак

Ивић у свом предговору Виготсковог дела *Мишљење и говор* истиче да је „Виготски понудио таква решења за основне дилеме психолошке науке која ни до данас нису у довољној мери искоришћена ни у теорији, ни у пракси психолошких истраживања, те стога представљају добар теоријски оквир (и) за

савремене проблеме у психологији“ (Виготски, 1983: 25). Сматрамо да ова тврдња добија на снази последњих година управо у области психологије деце са развојним сметњама.

Виготсков допринос образовној инклузији видимо у:

- наглашавању социјалне природе хендикепа – акценат је на друштву у његовим институцијама кад су у питању особе (деца) са хендикепом,
- концепту *Зоне наредног развоја* који подржава педагошки оптимизам – „ићи за корак испред детета“, подстицати развој,
- промоцији активног учења – треба обезбедити сваком детету напредовање према својим могућностима кроз комуникацију и подстицање развоја,
- критици специјалних школа и промоцији значаја школовања у редовним школама, односно интрагенерацијској комуникацији,
- фокусирању на социјално-афективним исходима учења и стицању животних вештина.

Мишљења смо да је теоријски систем Виготског права основа за развој инклузивног модела и „Школе по мери детета“ (Клапаред, 1929) која је последњих година, у оквиру социјалног приступа хендикепу, постала императив у раду са децом са развојним сметњама и суштински одговор на свеprisутну потребу демократизације образовно-васпитног процеса.

## Литература

- Бер, В. (2006). *Увод у социјални конструктивизам*. Београд: Zepher Book World.
- Церић, Х. (2004). Дефинирање инклузивног образовања, *Наша школа*, год. 50, бр. 29, 87–95.
- Хрњица, С. и сар. (2007). *Инклузија ученика са тешкоћама у развоју у редовне основне школе*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета у Београду, Save the Children UK – Програм за Србију.
- Милутиновић, Л., Зуковић, С. и Лунгулов, Б. (2011). Социјални конструктивизам као теоријски оквир праксе инклузивног образовања, *Педагогија*, бр. 4/11, 552–561.
- Рајовић, В. (2004). *Психосоцијалне детерминанте развоја и учења ментално ретардиране деце*. Београд: Институт за психологију.
- Сретенев, Д. (2008). *Креирање инклузивног вртића; деца ометена у развоју у редовној предшколској установи*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Стојнов, Д. (2005). *Од психологије личности ка психологији особа*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Стојнов, Д. (2001). Конструктивистички поглед на свет: Представљање једне парадигме, *Психологија*, 1–2, 9–48.
- Шефер, Ј. (2003). *Уважавање различитости и образовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Виготски, Л. С. (1983). *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.
- Виготски, Л. С. (1990-а). Историјски развој понашања човека. У: *Когнитивни развој детета*. Београд: Савез друштава психолога Србије.

- Виготски, Л. С. (1990-б). Учење и развој на предшколском узрасту. У: *Когнитивни развој детета*. Београд: Савез друштава психолога Србије.
- Виготски, Л. С. (1996-а). *Основи дефектологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Виготски, Л. С. (1996-б). *Дечја психологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Виготски, Л. С. (1996-ц). *Проблеми развоја психе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вујаклија, М. (1980). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.

Mirjana Stanković Đorđević

## **LEV VYGOTSKY: SOCIAL CONSTRUCTION OF THE PARADIGM OF EDUCATIONAL INCLUSION**

*Summary:* Grounded in the philosophy and paradigm of inclusion is the respect and love for the others, the furtherance of respect for differences which reflect the wealth of human kind, the horizons of its future and inspiration for its development. Educational inclusion implies openness and readiness of all elements of a society to provide all children with education under optimal learning conditions and in those schools and classes that they would normally attend. By emphasising the significance of social contexts in the construction of knowledge grounded in the respect for differences, the social constructionism offers a strong support for educational inclusion. As a forerunner of social constructionism Vygotsky asserted that the issue of educating children with developmental disabilities could only be solved within the scope of social pedagogy and that to educate children with disabilities is to return them to social life. Children with disabilities need a school which would bring them closer to life. By means of communicating and encouraging development by taking action in the Zone of Proximal Development, an active school should enable all children to make progress according to their own potentials. The role of a teacher is to provide new and fresh contents as well as to create the conditions which, while respecting their differences, would also enable the students to reach higher levels of understanding.