

Taku Murayama

NORMALIZACIJA I POLITIKA INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

(Primjer iz Japana)

- Sažetak -

Još od donošenja deklaracije u Salamanki, o pojmovima „integracija“ i „inkluzija“ djece s posebnim potrebama više se govori na globalnom planu. U Japanu je „specijalno obrazovanje“ osmišljavano u dvojnog sistemu. Održavana je organizacija i potpodjela specijalnih škola i specijalnih razreda. Odnedavno je to izmijenjeno u smislu poticanja „obrazovanja za posebne potrebe“ te je ujednačenije provedena sistematična promjena specijalnih škola, a specijalno obrazovanje osoba s posebnim potrebama usklađeno s glavnim tendencijama redovog školovanja u okviru institucija. Međutim, izvještaji o mnogim slučajevima ukazuju da ovo usklađivanje s glavnim tendencijama ne predstavlja pravu podršku, a da je praktična strana ovih promjena daleko od suštinskog garantiranja prava na obrazovanje.

Svrha ovog rada je komparativna analiza uvođenja i razvoja integracije i inkluzije. Proces integracije i inkluzije u Japanu blizak je međunarodnim trendovima, kao što je Zakon o obrazovanju za svu hendikepiranu djecu u Sjedinjenim Državama i „Warnockov izvještaj“ u Velikoj Britaniji i rasprave o načelima „normalizacije“ i „staranja“.

Problem je dat kroz tri plana: a) kako se pitanje specijalnog obrazovanja tretira u društvenom kontekstu neoliberalizma i neokonzervativizma; b) različita suprotstavljanja u pogledu državnog plana deregulacije i „ujednačavanja“ specijalnog obrazovanja kao trend i c) rasprave o garantiranju prava na obrazovanje za sve osobe s posebnim potrebama, uključujući i posljednju školsku godinu i razrede integrirane u školski sistem.

Ključne riječi: specijalno obrazovanje, segregacija, integracija, inkluzivno obrazovanje, opismenjavanje.

Uvod

U Japanu je znatno poboljšana politika i sve je više onih koji su svjesni činjenice da se specijalno obrazovanje za djecu s posebnim potrebama treba odvijati u razredima u kojima se održava redovna nastava.

Poslije Drugog svjetskog rata važno je opće pravilo da se specijalno obrazovanje djece s fizičkim i mentalnim nedostacima obavlja odvojeno od redovnog/uobičajenog sistema obrazovanja. Što se tiče sistema izdvojenog, segregativnog obrazovanja¹, ono je utemeljeno šezdesetih godina prošlog vijeka razvijanjem načela o obrazovanju prema sposobnostima. Drugim riječima, napravljena je potpuna klasifikacija ovisno o vrsti i stepenu onesposobljenosti ili hendikepa prema načelu sagledavanja sposobnosti. Kada se radi o specijalnom obrazovanju, posebno njegovom mjestu u odnosu na sistem obrazovanja, u Japanu je izvršena potpodjela organizacije i utvrđen sistem školovanja.

Mada su se radikalno zalagali za sistem segregacije ili dvojni sistem obrazovanja, kreatori politike obrazovanja i istraživači s posebnom su pažnjom pratili pokrete i izmjene u obrazovnoj politici u Evropi i Sjedinjenim Državama i bili otvoreni za prihvatanje novih ideja. Uvriježeno je mišljenje da je obrazovna praksa u Sjedinjenim Državama bolja nego u Japanu, no kada se radi o sistemskom aspektu, velika je pažnja posvećena trendu u Velikoj Britaniji, poznatom kao „Izveštaj Warnock“. Na sistem specijalnog obrazovanja u Japanu znatno su utjecali trendovi u svijetu. Od 1979. g. specijalno obrazovanje je postalo obavezno za osobe s posebnim potrebama.

U Japanu postoji i pokret koji se zalaže za integraciju. Ovaj pokret polazi od koncepta da je potrebno da sva djeca pohađaju iste škole ili iste razrede, bez obzira na to da li dijete ima posebne potrebe ili ih nema. Radi se o dva politička aspekta. Jedan polazi od kritike segregacije, odnosno izdvajanja djece s posebnim potrebama iz procesa redovnog školovanja i njihovog tretiranja u sklopu „specijalnog obrazovanja“. Drugi se odnosi na akcioni sporazum s politikom neoliberalizma. U rasprave o integraciji uvrštena je antiteza o kršenju prava i diskriminatorskom postupku izdvajanjem iz procesa

¹ Da bi naglasio izdvojenost obrazovanja djece s posebnim potrebama, autor koristi slijedeće izraze: *segregated education*, *separated education* i *special education*, dakle segregativno, izdvojeno i specijalno obrazovanje. Kao opoziciju ovim izrazima koristi izraz *integrated education* (integrativno, integrirano obrazovanje) a u ovom tekstu stalno suprotstavlja izraze segregacija i integracija. Da bi se ta suprotstavljenost oslikala i u prevedenom tekstu, koristim opozite segregativan/integrativan i segregacijsko/integracijsko s obzirom na to da se njima podrazumijeva otvorenost i trajanje, dok izraz integrirano podrazumijeva da je proces objedinjavanja dovršen (nap. prev.).

redovnog školovanja i prava na obrazovanje. Pozivajući se na ovaj pokret i teze, u Japanu mnogi insistiraju da sistem redovnog obrazovanja bude dostupan svoj djeci, što smatraju ostvarenjem načela jednakosti i jednakog prava na obrazovanje. Nesporno je da je pitanje prava na pohađanje istog razreda ravno ostvarenju načela jednakosti u postupku integracije. Zapravo, prizor koji se često viđa je da djeca s posebnim potrebama samo sjede u učionici kao „posjetioci“ ili da prisustvuju predavanjima iako ne sjede u razredu, a mnogo je takvih prizora koje podržavaju roditelji djece ili specijalisti koji im pomažu. S druge strane, mada su roditelji djece s posebnim potrebama insistirali na integraciji, tokom osamdesetih su ponovo tražili izdvojeno obrazovanje, može se reći da je reakcija političara bila neznatna.

Mada govore o „integraciji“, sasvim se rijetko dešava da se edukatori, angažirani u procesu „redovnog“ obrazovanja, stvarno pobrinu za djecu s posebnim potrebama i u pogledu nastavnog plana i programa i u pogledu van-nastavnih aktivnosti u razredu. Zbog toga su djeca s posebnim potrebama koja pohađaju nastavu u redovnim školama prepuštena sebi i kada se radi o obrazovanju i kada se radi o socijalizaciji. Čini se da se u diskusijama o integraciji javlja proceduralni paradoks u pogledu izraza integracija i inkluzija. To je stoga što se smatra da izraz inkluzija predstavlja poboljšanje u odnosu na pojam integracije. No, vode se i mnoge diskusije o integraciji određene kategorije onesposobljenosti – razlikuju se kategorije onesposobljenosti. To se posebno odnosi na slučaj kada se traži teoretska osnova za studiju o posebnim potrebama, onda se misli na to da bi oštećenje sluha, uključujući gluhoću, moglo dovesti do sveobuhvatne rasprave u zajednici o tom pitanju. Akcent se stavlja na populaciju gluhih osoba uz insistiranje na stavu da će gluha djeca razviti svoj identitet u pozitivnom smislu kao gluhe odrasle osobe stalnim kontaktom s drugom gluhom djecom u njihovom okruženju. Smatra se da je jedini način da se prevaziđe hendikep koji ometa kompetitivnost u društvu osoba koje čuju obrazovanje u školi za gluhe i ovladavanje jezikom znakova. S druge strane, dijete s oštećenjem sluha koje pohađa nastavu u redovnoj školi mora se koristiti slušnim aparatom i zbog toga bi bilo izolovano iz zajednice i populacije osoba s oštećenjima sluha. U Japanu se smatra, posebno nakon deklaracije „Kulture gluhih“ (Ichida Kimura) da je posebnost i neprepoznatljivost jezika gluhih u odnosu na japanski jezik sve izraženija. Vode se diskusije o tome da gluhe osobe imaju svoj vlastiti japanski jezik znakova u sklopu kojeg se formiraju (jezičke) zakonitosti koje se razlikuju od govornog japanskog jezika. Cilj ovog rada je razmatranje postupka opismenjavanja djece s oštećenjima sluha polazeći od prethodnih studija a to vodi do daljih tema o kulturološkom razmatranju mjesta kulture gluhih osoba.

K „integraciji“: međunarodne tendencije i njihov utjecaj na Japan

Sastanak održan 1994. g. u Salamanki predstavljao je prekretnicu za Japan. Naime, na tom skupu je ukazano na to što bi vladama omogućilo da shvate šta bi trebalo uvrstiti u državne politike i planove obrazovanja za djecu koja imaju poteškoća s učenjem i umanjene sposobnosti za učenje. Smjernice koje je UNESCO davao zadnjih dvadesetak godina podrazumijevale su odgovornost ministara za obrazovanje u pogledu preporuke da se djeca koja su pohađala specijaliziranu nastavu prebace u redovne škole uz odgovarajuću potporu. Izgleda da je obrazovni okvir iz Salamanke doprinio ubrzanju toga procesa.

Imajući u vidu širenje načela normalizacije (Sjeverna Evropa → SAD → Japan), njegovo značenje je transformirano ili pojednostavljeno. Prilikom donošenja rezolucije o proglašenju Međunarodne godine osoba s posebnim potrebama pridodate su riječi „biti bez ograničenja“ i ostvariti „normalizaciju“. Ovi izrazi i koncepti koje podrazumijevaju su već naširoko prepoznati u japanskom društvu. Međutim, kako će to stvarno izgledati u školskoj praksi? Još uvijek se javljaju suprotstavljena mišljenja u pogledu prava da se hendikepirane osobe liše obrazovanja (Sakata, 2002.).

Može se reći da je diskusija o potrebi osmišljavanja integrativnog obrazovanja u našoj zemlji često formalna iako su u zemljama Evrope i Sjedinjenim Državama poboljšani bitni integracijski procesi i potrebni obrazovni sadržaji i metode. Osim toga, opći pojam „integracija“ izvorno je osmišljen kako bi se označila glavna tendencija uključivanja afroameričke i hispanoameričke djece u proces redovnog obrazovanja, što je izvojevano nakon pedesetih godina prošlog vijeka u Sjedinjenim Državama. U procesu integracije u Japanu nije zabilježen historijski konflikt u tom smislu.

Segregacija, integracija ili inkluzija

Sa stanovišta potrebe o obaveznom školovanju, u pristupu specijalnoj školi kao što je škola za slijepe ili škola za hendikepirane, i u školi za opće obrazovanje postojale su tačke sukobljavanja između roditelja i zastupnika djece s posebnim potrebama koji su insistirali na integralnom obrazovanju i Odbora za obrazovanje koji im se suprotstavljao.

U pogledu rješenja ovog pitanja, u procesu obrazovanja djeteta s konkretnim posebnim potrebama mišljenja se i dalje razlikuju. Prvo se odnosi na uvažavanje tehnike provođenja obrazovnog procesa koji je neophodan hendikepiranom djetetu, posebno u školama za djecu s posebnim potrebama

(ideja o odvojenom obrazovanju). Nasuprot tome je mišljenje da je uobičajeno da vi treba da učite sa svojim djetetom, pa i djetetom s posebnim potrebama, pa se drugo gledište označava riječju normalizacija (teorija o integrativnom obrazovanju).

Iza suprotstavljanja ovih stavova leži razlika u načinu shvaćanja pojma prava uskraćivanja obrazovanja djeci s posebnim potrebama. Postoji argument da se samo segregacijom može ostvariti poseban sklad u odnosu na specijalne obrazovne potrebe hendikepiranog djeteta, odnosno da se obrazovanje u skladu s hendikepom djeteta odvija u izdvojenom okruženju. Nasuprot tome, insistiranje na integraciji počiva na stavu da „pravo na integralno obrazovanje“ djeteta s posebnim potrebama počinje činom shvaćanja suštine prava na obrazovanje, „ličnog dostojanstva“ na kojem počiva japanski ustav, i pojma „normalizacije“ (Shibasaki, 2000. g.). Drugim riječima, primarno je usklađivanje posebnih potreba na nivou ideje o segregaciji i koristi koju dijete s posebnim potrebama dobija učenjem s normalnom djecom čak i ako to podrazumijeva i izvjesno žrtvovanje usklađivanja potreba kakvo se podrazumijeva integracijskom teorijom.

Do pravog odgovora ne može se doći samo pozivanjem na japanski ustav i druge zakone i uredbe koje se tiču izdvojenog obrazovanja ili ideje o teoriji integralnog obrazovanja. Štaviše, sa stanovišta Konvencije o pravima djeteta, kojom se djetetu daje pravo da samo iskaže vlastito mišljenje i zahtijeva to pravo ovisno o stepenu razvoja, otvara se prostor za uvažavanje samozbora djeteta s posebnim potrebama.

Budući da je zbog isprobavanja procesa integracije u razvijenim zemljama došlo do zastoja, Ujedinjene nacije zahtijevaju od svake zemlje da, u Međunarodnoj godini osoba s posebnim potrebama, poboljšaju proces integracije. Podrazumijeva se da se Japan još bavi osnovama sistema obrazovanja i nema potrebe da odgovori na ovaj zahtjev. (Nije potrebno da diskusija o „segregaciji ili integraciji“ nužno dovede do preusmjerenja ideje o „grupiranju“, kojima se odvraća pažnja od potreba obrazovanja djeteta kao subjekta u razvoju i od integracije obrazovanja u kontekstu integracije društva.)

Dvojni sistem u sistemu obrazovanja nije toliko produkt opće ideje o „integraciji“ koliko je sociološki i historijski nastao kao odgovor na razvoj modernog sistema obrazovanja. Pojam „integracije“ se razvijao kao teorijsko sredstvo za prevazilaženje te dvojnosti, uz naglašavanje vrijednosti i negativnosti ovog dvojnog sistema, takvo teorijsko sredstvo koje je postalo opća ideja i time dovoljna. Ali, s druge strane, tako su nagomilavani i opravdavana različiti vidovi „segregacije“ koji su zapravo trebali biti prevaziđeni. Drugim riječima, čini se da postoji fenomen „integracije“ kao funkcija za preva-

zilaženje dvojnih rezultata stvarnog dualizma. Upravo to je jedan od razloga zbog kojih je "integracija" kao opća ideja predmet kritike u Japanu.

Obrazovanje djece s posebnim potrebama tradicionalno se odvijalo u normalnom prostoru koji se razlikovao od (potreba) djeteta. U Evropi i Sjedinjenim Državama je u 19. vijeku započelo razmatranje mogućnosti obrazovanja djece s fizičkim nedostacima i psihičkim problemima u modernim školama. Institucionalno obrazovanje za osobe s posebnim potrebama osmišljeno je kao sistem koji se razlikovao od obrazovnog sistema za normalnu djecu. Neprimjerenost paradigme konvencionalnog segregacijskog obrazovanja stavljena je nasuprot paradigmi integracijskog obrazovanja i kontroverza je uočena. Jasno je da je situacija u kojoj smo bili suočeni s kvitlacem takve paradigme sada izmijenjena. Međutim, paradigma integracijskog obrazovanja nije baš uvijek jasno teorijski obrazložena u Japanu. Sadašnju situaciju, u kojoj nema jasne tačke usaglašavanja, čine različita tumačenja integrativnog obrazovanja.

Neke preporuke i komentari govore o integraciji i distinkciji u odnosu na inkluziju. No, u Japanu nema jedinstvene obrazovne politike uprkos mnogim pojašnjenjima o prebacivanju s integracije na inkluziju, s konkretizacijom na domen obrazovanja, u kojem to nije potpuno shvaćeno. U poređenju s Evropom i Sjedinjenim Državama, Japan predstavlja primjer posebne strukture. Budući da je napredovanje „izolirane“ djece sporo, čak i razvijeni narodi vrše klasifikaciju po kvalitetu u procesu ujednačavanja društva i ujednačavanja sredstava za liječenje, u smislu da se ne može ni propuzati u izolaciji. Međutim, velik broj djece može takvo ujednačavanje subjekata smatrati uznemirujućim zbog toga što je suportivni sistem u okviru kojeg se odvija obrazovanje djeteta s posebnim potrebama u cijelosti nedovoljan.

Deklaracija iz Salamanke polazi od stanovišta da je potrebno izmijeniti društvo u cjelini realizacijom procesa inkluzije u obrazovnom procesu na nivou inkluzivnih škola. Ovo je u suprotnosti s postojećim modelom obrazovanja u Japanu – „izdvojenim obrazovanjem“. Razlog je u tvrdoglavom insistiranju na održavanju starog, mada ukupni broj specijalnih škola nije dovoljan za obrazovanje djece s posebnim potrebama.

Sada su sve prisutniji argumenti u prilog odustajanja od „segregacijskog obrazovanja“ za djecu s posebnim potrebama i javlja se tendencija ka „ujednačavanju“ ili „osiguranom razvoju“ ili simbiotičkom obrazovanju. No često se radi o argumentu koji predstavlja tek mehaničku alternativu. Nasuprot tome, sredinom osamdesetih godina prošlog vijeka, javljaju se prijedlozi za reformu obrazovanja djece s fizičkim ili psihičkim hendikepom. Ovi prijedlozi polaze od evaluacije koncepta posebnih obrazovnih potreba u drugim zemljama i integrativnog procesa s aspekta prava na razvoj, obrazova-

nje i izlječenje. Početkom devedesetih, Ministarstvo za obrazovanje je istra-
jalo na svom zahtjevu za uspostavljanje sistema „obrazovanja za osobe s po-
sebnim potrebama“. No, u međuvremenu je postotak djece s posebnim po-
trebama koja pohađaju škole/razrede pao ispod 1%, a to se dešavalo u situ-
aciji kada nije bilo protivljenja reformi. U takvim okolnostima, u Japanu je
1994. g. predstavljena deklaracija iz Salamanke i raširena ideja o neopho-
dnosti reforme sistema obrazovanja za osobe s posebnim potrebama, što se
pokazalo opravdanim.

Uenou (2002. g.) razjašnjava problem opisimanjavanja djeteta s gubitkom
sluha i pitanje integracije. Kao prvo, on kritizira načelo učenja gluhe djece
da „govore“ služeći se govornim aparatom (micanjem usana) i njihove ola-
kšane integracije. To pravda nesporazumima koji se javljaju prilikom opi-
smanjavanja gluhe djece van škola, odnosno kada se opisimanjavanje vrši uz
pomoć roditelja (najčešće majke). Često se kaže da većina smatra kako je
stepen znanja djece integrirane u redovno školovanje nizak, a insistira se na
tome da stjecanje znanja nema ništa sa sposobnošću govora. Polazi se od
stava da su sposobnost govora (artikuliranog jezika) i proces stjecanja zna-
nja različite stvari. Čak i osobe koje su u stanju da govore ne moraju nužno
ovladavati znanjem. Ono što uistinu nije vezano za naučeno znanje a ima
veze s govorom jeste osposobljenost za komunikaciju, obzirnost prema dru-
gima i uvažavanje druge osobe. Kao rješenje ovog „paradoksa“, Uenou je
predložio da se izvrši konkretizacija definicije, svrhe i punog značenja para-
digme „stjecanje znanja“. O pojmu „stjecanja znanja“ u procesu obrazova-
nja gluhih osoba i procesu integracije nije govoreno na taj način. Mnoga
„integrirana“ djeca koja pohađaju nastavu u redovnim odjeljenjima tek su
prisutna kao „posjetioci“ bez razumijevanja svrhe i stvarnog efekta učenja.
Ona su usmjerena na samo-učenje u svojim domovima kako bi shvatila le-
kcije iz škole. Toshikaru Takeuchi navodi sličnu priču iz vlastitog iskustva u
školi za nagluhe. Važno je razumjeti, smatra Uenou, da je suštinski razlog
poteškoća u učenju i niskog stepena postignuća u procesu stjecanja znanja u
tome što su gluha i nagluha djeca prisiljena da budu u okruženju za učenje u
kojem nemaju dovoljno podrške i informacija, da sistem podrške ne djeluje
kako treba. Ovim prijedlogom ukazano je i na činjenicu da je prikrivan i ne-
uspjeh u slučaju kad gluhe osobe čine većinu (u razredu), uprkos pojavi po-
navljanja uspjeha u sklopu integrativnog obrazovanja. Sistematičnim pro-
moviranjem integracije ukazano je na postojanje „tihe većine“ (silent majo-
rity). Ono što se na prvi pogled moglo vidjeti jeste da je diskriminacija do-
vela do nove diferencijacije.

Mnogi nastavnici i roditelji djece s oštećenjem sluha izbjegavaju oralnu
metodu (artikuliranje glasova) i traže okruženje za učenje u kojem se koristi

jezik znakova. Tako je nastao problem koji se odnosi na japanski jezik znakova i postupak opismenjavanja, odnosno služenja japanskim jezikom i pismom. Odnedavno se govori o bilingvalnom obrazovanju. Prvi korak je da djeca steknu vještine i upoznaju osnove jezika a onda prelaze na viši nivo učenja.

Ipak, problem predstavljaju različitost i jaz između jezika znakova i japanskog govornog jezika. Prema Uenou, misija društva u pogledu obrazovanja gluhih je u tome da poboljša integraciju usmjeravanjem na opismenjavanje, posebno na ovladavanje japanskim pismom. To je temelj razvoju vještina učenja i stjecanja znanja i razvoju percepcije gluhih osoba koje se služe pisanim jezikom, što, na kraju, dovodi do očuvanja njihovog identiteta.

Prilikom osmišljavanja smjernica za rad na planu učenja jezika i ovladavanja vještinom govora, smatralo se da je „rečenica gluhih“ inferiorna, odnosno neprimjerena rečenica, uključujući i uobičajene greške. Naprimjer, kada gluho dijete, koje se uglavnom služi jezikom znakova, počinje koristiti slova ili se počne služiti računarom, najčešće formira rečenicu služeći se osnovnim oblicima riječi, i imenica i glagola. („Ja pohađati Tokio /naziv firme/ usavršavanje.“ „Ono šta ja radi na sportski susret ja trčim.“) Istim znakom se koristi za označavanje predikata i formira uzorak rečenice kojim se stalno služi. Postoje i obrasci gramatike jezika znakova koji slijede svoju logiku značenja. Zbog toga, umjesto da se način na koji „pogrešno“ pišu smatra inferiornim, trebalo bi da „pogrešna upotreba“ jezika bude djelotvorno iskorištena za ovladavanje vještinom govora na višem nivou i razumijevanja povezanosti gramatike jezika znakova i japanskog jezika. U većini slučajeva, međutim, upravo se na osnovi ovakvih pojava donose zaključci i ocjene o gluhoj djeci koja pohađaju redovne škole.

Sada je neophodno osvrnuti se na utvrđenu činjenicu da se u okviru školske zajednice formiraju grupe koje se služe specifičnim jezikom. Tomiaki Yamada ukazuje na to da se tokom šezdesetih godina prošlog vijeka pojavilo „pitanje jezika“ u najširem smislu, odnosno da je „jezički problem“ povezan s političkim interesom međusobno suprotstavljenih grupa. I, kao što je to uvijek slučaj kada se radi o grupama koje imaju različite interese, ne postoji neutralni jezički plan oslobođen „interesa“ i političkog obezvređivanja. Drugim riječima, ne postoje interesi kojima bi bili opravdavani razlozi za osudu ili onemogućivanje drugima da pređu na viši nivo razvoja. To se zahtijeva „političkim procesom“ uklanjanja i mijenjanja interesa jedne grupe kako bi njen primarni interes postao interes druge grupe.

Procesom integracije omogućit će se da se obrazovanje osoba s posebnim potrebama postepeno pripoji zajednici redovnih škola. Rad u učionicama zasniva se na tome da se „sposobnost učenja“ povezuje sa sposobnostima neke

osobe da čuje i govori. S jedne strane tu je mnogo učenika i nastavnika koji prihvataju „normu“ verbalnog izražavanja a s druge su neke kategorije isključene iz „članstva razredne zajednice“ zbog toga što nisu u stanju da se verbalno izražavaju. To, prema Yamadi, ukazuje na poteškoću prilikom ostvarivanja saradnje i komunikacije. Kada se radi o osobama s posebnim potrebama, u Japanu je šezdesetih godina, na primjer, postavljen kategorični imperativ izlječenja/saniranja gluhoće, kao jedini način socijalne rehabilitacije i omogućivanja sudjelovanja u aktivnostima društva. Tih godina nije bilo nade za osobe sa posebnim potrebama i članove njihovih porodica osim ljekarske njege i izlječenja oštećenja. Ne samo da nije došlo do afirmacije osoba s posebnim potrebama nego se proširio negativan odnos prema hendikepu. Sa statusom hendikepirane osobe, bez mogućnosti da zastane i razmisli o principu stigmatiziranja, što znači da je takva osoba bila prisiljena da bude svrstana u nižu kategoriju u odnosu na redovno obrazovanje, a to povlači pitanje uvođenja integracije kao sredstva kojim će biti omogućeno odvajanje od segregativnog obrazovanja.

Mashiko (2006.g.) uvodi opći pojam „prava na jezik“ u ispitivanje ovog problema. Izučavanje hendikepa/umanjenih sposobnosti je važno za rješavanje i poboljšavanje konflikta između svijeta gluhih i slijepih i zdravih osoba. Hendikepiranim osobama se pristupalo s pozicije dominantne zdrave osobe, a „staranje“, „postupanje“ i „uvažavanje“ hendikepiranih osoba od „dobrih stručnjaka“ smatrano je obavezom i nekom vrstom posredovanja. Primjer za to je metod verbalnog izražavanja ili pristupanje operaciji unutarnjeg uha. Za ljude koji imaju poteškoća u služenju (normalnim) japanskim jezikom, na taj način jezik postaje sredstvo za uspostavljanje odnosa dominacije i subordinacije. Na prizorištu uvođenja integracije stvara se sredstvo koje obavezuje na (su)djelovanje i otuđenje praćeno fenomenima superiornosti i inferiornosti. Škole za gluhe su bile prvi vidovi institucionalizacije obrazovanja osoba s posebnim potrebama koje su polazile od paternalizma. Potiskivanjem jezika znakova koji je bio prvi jezik gluhih osoba razvijeno je načelo asimiliranog obrazovanja prisiljavanjem na verbalno izražavanje. Naprimjer, obrazovanje osoba s posebnim potrebama radikalno je kritizirano u smislu potrebe izbjegavanja getoizacije kategorije specijalnog obrazovanja, tražena je integracija u redovni obrazovni proces i omogućivanje sistemskog staranja o hendikepiranima. Ali, to nije bilo primijenjeno na obrazovanje gluhih osoba kada se radilo o jeziku znakova. Ranije su u školama za gluhe bili angažirani nastavnici koji nisu gluhi i svoje učenike su primoravali da oponašaju i isključivo se služe artikulacijom pomoću govornog aparata, da govore kao ljudi koji čuju, i zabranjivali im da koriste jezik znakova. Škola za gluhe je bila zajednica osoba koje govore, međutim, učenici su nastavljali da uče i

uvježbavaju jezik znakova volonterski. Zbog svega toga, starijim naglušim i osobama srednjih godina s oštećenjem sluha bilo je onemogućeno da postanu članovi populacije školovanih gluhih osoba. Zbog godina i drugih razloga kojima je njihova fleksibilnost umanjena, teško im je da nauče jezik znakova. Školovane gluhe osobe koje pripadaju kulturi gluhih osposobljenih da se služe i jezikom znakova i verbalnim izražavanjem smatraju da nagluhe osobe kulturološki ne pripadaju njihovoj populaciji i svrstavaju ih među osobe koje čuju.

Ispitivanjem koncepta opismenjavanja osoba s posebnim potrebama u Japanu uočeni su elementi neophodni za razmatranje problema njihove integracije u proces redovnog obrazovanja. Opismenjavanje djeluje kao neophodno sredstvo kojim se osobama s posebnim potrebama omogućuje da uče, ali i kao faktor pojave otuđenosti u odnosu na učenje u sklopu redovnog razreda. Osim toga, više je varijeteta za opismenjavanje tzv. normalnog djeteta nego što je to slučaj s gluhim ili naglušim djetetom koje je razvilo vještine komunikacije u specifičnom okruženju. U Sjedinjenim Državama, glavna rasprava oko integracije vodila se oko načina na koji bi trebalo da se „civiliziraju“ obojena djeca u sklopu „normalne“ školske zajednice. I ovdje je kao sredstvo korišten postupak opismenjavanja. Za istraživanje specijalnog obrazovanja i integracije neophodno je prvo razmatrati proces opismenjavanja odvojeno od posebnih potreba, mogućnosti izlječenja ili ljekarske njege.

Neoliberalizam i obrazovanje osoba s posebnim potrebama

U prvoj četvrtini ovog vijeka ponovo je u modi neoliberalizam. U toku 20. vijeka u većem dijelu svijeta se odustalo od modela s dadiljom. Taj model je zamijenjen a sve više se koristi metod eliminacije slabih u skladu sa potrebama tržišta i načelom kompetitivnosti. Prestrukturiranjem originalnog metoda stvoren je novi način obrazovanja djece čije se fizičke i psihičke potrebe razlikuju od potreba druge djece.

Na primjer, polazi se od toga da su integracija i inkluzija važni uvjeti za realizaciju procesa normalizacije. Ali, neznatno je smanjen broj djece kojoj je dozvoljeno da pohađaju školu/razred a nije neuobičajeno da se to koristi kao izgovor za smanjenje budžeta. Element koji je neoliberalizam prihvatio s dobrodošlicom jeste usmjeravanje na smanjenje troškova. Kada se radi o integraciji, u Japanu su finansijski izdaci najveći. (Trebalo bi da troškovi obrazovanja u javnim školama budu podjednaki za svako hendikepirano dijete, što iznosi oko 10 puta u odnosu na dijete koje nema hendikep.) Ako se uporedi izvještaj OECD-a sa „specijalnim obrazovanjem“ i „aspektom fi-

nansija“, to se smatra povoljnim. Takva logika bi mogla dovesti do pada kvaliteta usluge koja se pruža u sklopu specijalne njege. Postojao je osnov za ustanovljenje specijalne škole u skladu s logikom „rasterećenja“. Od tada su izmijenjeni ekonomski razlozi koji su postojali u zadnjoj četvrtini 20. vijeka i koji su trebali biti prevaziđeni a koji su se ponovo javili kao logika ograničavanja obrazovanja djece.

Reforma obrazovanja u eri neoliberalizma, Nakasoneove administracije, pripojena ideologiji politika neokonzervativizma iz vremena tačerizma u Britaniji ili Reganove administracije u Americi, javlja se i traje i danas.

Državni savjet za reformu obrazovanja iz 1980. g. zastupao je pravac liberalizma/privatizacije u obrazovanju i u tom smislu je iznio svoje argumente. Mada se možda radi o pat - poziciji zbog otpora Ministarstvu obrazovanja, ali administrativne reforme u obrazovanju izvršene 1990. g. dovele su do potpunog preokreta u formi zajedno s finansijskim strukturama nakon kraha ispraznosti (argumenata), između ostalog. S druge strane, društvo usmjereno na informacije i globalizaciju vratilo se načelu multidisciplinarnosti, odnosno osposobljavanju za djelovanje u različitim oblastima umjesto u samo jednoj. Potonje su, tokom osamdesetih godina prošlog vijeka, zastupali brojni predstavnici industrijskog društva okrenuti masovnoj proizvodnji i masovnoj potrošnji, koji su načinili indeks školarina. Osim toga, tokom devedesetih izvršili su reformu srednjeg, višeg i visokog obrazovanja. Nastupilo je stanje tzv. „neoliberalističke obrazovne reforme“ usmjerene na „smanjenje obima obrazovanja“ i „elitizam“ u odgoju u skladu s načelima tržišne ekonomije i kompetitivnosti.

Nakon osamdesetih godina prošlog vijeka proširene su aktivnosti usmjerene na specijalno obrazovanje djece s posebnim potrebama. No, te aktivnosti se oslanjaju na posljednju situaciju u „obrazovanju za hendikepirane osobe“ nakon rata sve dok su prikladne za gore navedeno.

O ukupnim finansijama u oblasti obrazovanja i izvoru prihoda u Japanu odlučuje guverner glavnog grada i distrikta. Isto tako, on je nadležan za finansije svih glavnih gradova i distrikta i eventualne promjene u uvjetima u kojima se odvija obrazovni proces i kako bi se to moglo odraziti na budžet. Smatra se da u sferi obrazovanja u Japanu vlada „loša jednakost“, ali, u stvarnosti, razlika u troškovima obrazovanja u javnim školama po djetetu je 2 puta viša. „Nepravda“ kakva vlada u javnim školama je gotovo ravna prilikama u Americi. Kada je nametnuta „decentralizacija distrikta“ (kao što je to guverner već odredio) i s odobrenjem prihvatio situaciju da može vratiti sredstva državnoj riznici, razlika među distriktima u troškovima javnog školovanja je uvećana 7 do 8 puta. Mnogim lokalnim vladama je tako postalo nemoguće da održe sistem obrazovanja u javnim školama.

Zaključak i pitanja

U odnosu na broj djece u mnogim školama drugih zemalja, procent djece s fizičkim i psihičkim problemima koja danas u Japanu pohađaju školu je veoma mali (oko 1,4% u toku 2001. g.). U Velikoj Britaniji školovanjem je zahvaćeno 10-16% djece s posebnim potrebama i smatra se oko 20% djece s posebnim obrazovnim potrebama u SAD-u. U Japanu ima više pokazatelja o djeci školskog uzrasta koja spadaju u kategoriju djece s posebnim potrebama, odnosno pohađaju redovne razrede a ne primaju neophodnu pomoć.

Djeca s posebnim potrebama koja pohađaju redovne škole ili razrede u kojima se odvija redovna nastava napuštaju školu ili su u redovnom razredu samo „posjetioci“ i nastavljaju se školovati u specijaliziranim školama samo zbog toga što nije zagarantirano ovladavanje osnovnim znanjem. Međutim, to nužno ne ukazuje na automatsko ponavljanje premise segregacijskog obrazovanja, a u sadašnjim uvjetima odvija se i integracija. Opasnosti obično prate proces integracije u zemljama u kojima nije izvršena reforma obrazovanja. S druge strane, pozicioniranje izmijenjenih specijalnih škola u obrazovni sistem očekuje se u budućnosti kada proces integracije bude dovršen.

Vijek u kojem će proces globalizacije utjecati na sve segmente života donijet će i dugoročna iskušenja koja treba prevladati. Drugim riječima, ljudi moraju savladati polarizaciju između duhovnog i materijalnog, prevladati svoja ograničenja kroz dugoročna i kratkoročna razmatranja, kompeticiju i ravnopravnost u pogledu prilika, širenje mogućnosti i usvajanja beskrajnog znanja. Uvijek su unutar globalnog i lokalnog, univerzalnog i individualnog, tradicionalnog i modernog.

Obrazovanje u kojem bi se ostvarilo zajedništvo zdrave i hendikepirane djece može krenuti naprijed na odgovarajući način samo prihvatanjem jednostvenog načina razmišljanja koje treba da im olakša da prihvate činjenicu da ona stvaraju mjesto na kojem žive zajedno, bilo gdje i bilo kada. Da nauče prihvatiti različitost, da nauče umanjiti značaj hendikepa i prevladati ga. Tada će možda biti odstranjene suvišne stvari iz obrazovanja djece s posebnim potrebama. Trebalo bi da dalja analiza reforme konvencionalnog sistema pospješi napredak i pri tome osmisli obrazovni sistem kojim se garantiraju osposobljavanje i normalni razvoj ličnosti djeteta uz istančani pristup i kreiranje različitih situacija, u kojem je moguća saradnja i zajedničko sudjelovanje na različitim nivoima.

Može li se društvo obavezati da će uravnotežiti okolnosti u kojima se odvija kompetitivnost i zakoni tržišta s inkluzivnim obrazovanjem i ostalim pomoćnim uslugama? Na koji način može zakon tržišta pomoći djetetu koje je pretrpjelo neuspjeh u pokušaju da se prilagodi normalnom okruženju? Su-

periornost se smatra normalnom, a neuspjeh iziskuje izgovor. Šta učiniti s onim koji ne dopiye do cilja u roku koji je propisala vlada? Da li će oni biti eliminirani iz takmičenja? Da li će im biti oduzeto pravo da sudjeluju?

- Abstract -

Since the "Salamanca" declaration, "integration" and "inclusion" for the disabled children is pushed forward globally. In Japan, "Special Education" has been developed in the dual system. The organization and subdivision of the special schools and special classes has been kept up and fixed. Recently it has been shifted to "Special Needs Education", and unification of the systematic change of the special schools has progressed, and the special education for the disabled has mainstreamed to the regular education institutionally. However, many cases were reported as the mainstream with no special support, and the practical side of those changes has been far behind in the substantial guarantee of the right to education.

In this paper, the main purpose is the comparative analysis on the introduction and the development of the integration and inclusion. The process of the integration and inclusion in Japanese context has a close link to the international trends, such as the Education for All Handicapped Children Act in the United States, and the "Warnock Report" in the United Kingdom, and the discourse on the "Normalization" and "Care work" principle.

As the issues, a). How does special education place it in the social context of neo-liberalism and neo-conservatism. b). Various affairs of state plan over the deregulation and the "unification" of special education as the trend. c). Discourse formation on the guarantee of the educational rights for the disabled including the past fiscal year attendance and integrated classes in the shift of the school system.

Key Words: special education, integration, inclusive education, literacy.

Bibliografija:

- Ainscow, M., „Developing Inclusive Education System: What are the Levers for Change?“ *Journal of Educational Change*, Vol. 5, str. 109-124. (2005.)
- Barnes, C. i sar./ Sugino, A. i sar., „Disability Studies“ Akashi Publication (2004.)
- Fitch, E. F., „Disability and Inclusion: From Labeling Deviance to Social Valuing“ *Educational Theory*, Vol. 52, br. 4, str. 463-477 (2002.)
- Hori, M., „Paradigm Shift in the Education for the Disabled Children: Theory analysis toward the Integration“ Tsuge Publication (1994.) (izvorno na japanskom)
- Mashiko H, ur., „Kotoba/Kenryoku/Sabetsu (Language/Power/Discrimination)“ (izvorno na japanskom) (2006.)
- Mittler, P., „Working Towards Inclusive Education: Social Contexts“, David Fulton Publication (2000.)
- Nakamura, M. i Arakawa, S., „History of the Education for the Handicapped Person“ Akashi Publication (izvorno na japanskom) (2003.)
- Sakata, T., *School, Law and Society: Legal Study on the Issues in Education*“ Gakuji Publication (izvorno na japanskom) (2002.)
- Sato, M., „Rhetoric of Neo-Liberalizm in Educational Reform“, „*Posibility of Education*“ (2001.)
- Shibasaki, R., „Toward the Inclusive Welfare State: the Independence for the Disabled“ *Human Rights and Education*, Vol. 33, str. 19-33 (izvorno na japanskom) (2000.)
- Shimizu, S., „Special Support Education and the Education for the Disabled“, Creates KAMOGAWA Publication (izvorno na japanskom) (2003.)
- Takeuchi, T., „Kotoba ga Hirakareru“ (When the Language is Uncovered), Chikuma Publications (izvorno na japanskom)(1988.)
- Uenou, S., „Tatta Hitori no Kureoru“ (Be in a Solitary Creolization: a Theory on Language and a Recognition on the Disability), Pot Publication (izvorno na japanskom)