

Amel Alić

NEKA TEORIJSKA I ETIČKA POLAZIŠTA INKLUZIJE U OBRAZOVANJU¹

- Sažetak -

Ključna zamka pred kojom se nalazi inkluzivno obrazovanje jeste, između ostalog, i problem teorijskog utemeljenja. Budući da znanost o odgoju i teorija obrazovanja baštini bogatu tradiciju, vrijedno je promotriti moguću povezanost ključnih postavki inkluzivnog obrazovanja s nekom od poznatih teorija znanosti o odgoju. Istovremeno, kako se inkluzivno obrazovanje u ovom istraživanju promatra i s etičkog aspekta, te se nastoje utvrditi i etički principi inkluzivnog obrazovanja, teorijski koncept i background ideje nužno je razumijevati i u kontekstu odgovarajućih teorija koje su nastale pod okriljem etike, a na koje upućuju ključne postavke inkluzivnog obrazovanja. Kako smo kasnijim analizama ustanovili da inkluzivno obrazovanje izrasta iz objektivno važećih vrednota i unaprijed tačno utvrđenih odgojno-obrazovnih principa, sasvim je izvjesno da za polaznu tačku treba uzeti aksiologijsku koncepciju unutar normativne znanosti o odgoju, te normativnu etiku, budući da ove teorije polaze od istih, tačno utvrđenih principa.

Analizirajući definicije inkluzije u obrazovanju, uz prethodno razumijevanje temeljnih etičkih pojmova «dobra» i vrijednosti, zaključujemo kako najčešći ključni pojmovi pripadaju kategoriji univerzalno važećih vrednota:

od pristupa na odgovarajući način, preko povećanja participiranja, smanjenja isključenosti, kroz pravo na obrazovanje uz poštivanje različitosti, koje su bogatstvo, do građenja novih, kvalitetnih odnosa zarad dobrog osjećaja i dobrog pristupa obrazovanju kako bi se smanjio strah, a povećalo poštivanje, vode samo etika i njezina temeljna polazišta. Time se problem, zapravo, ne rješava, on samo postaje složenijim, jer su ova pitanja i težnje stare koliko i čovjek, ali nikada nisu dokraja realizirane.

Ključni pojmovi: inkluzivno obrazovanje, etički principi inkluzivnog obrazovanja.

¹ Pojedini dijelovi teksta objavljeni su u knjizi Cerić, H., Alić, A. (2005.). *Temeljna polazišta inkluzivnog obrazovanja*. Zenica: Hijatus. Nalazim za shodno napomenuti da je naslov ovog teksta predložio prof. dr. Mujo Slatina za naslov pomenute knjige.

Inkluzivno obrazovanje kao (re)afirmacija etičkog u obrazovanju

Ako postoji nešto što bi se u cjelini značenja moglo nazvati «evropskom kulturom», tada bi mnogi aspekti te kulture svoje postojanje dugovali spoznaji različitosti. Ipak, različitost u evropskom miljeu nije tretirana sukladno nekim od principa i dužnosti na koje apelira moral i, općenito, moralno ponašanje. U okviru normativne etike razvile su se brojne dužnosti² i obilježja prava³ koja je neophodno osigurati svakom članu društva. Ipak, evropska društva u susretu s drugim kulturama prečesto nisu dosljedno poštivala ovakve principe.

U recentnoj literaturi⁴ se navode brojni razlozi zbog kojih je u savremenom društvu neophodno (re)afirmirati potrebu za moralnim odgojem i obrazovanjem. Sve pobrojane kategorije problema mogli bismo sažeti u sljedeće:

- porast različitih oblika diskriminacije, ksenofobije i netolerantnosti,
- porast delinkvencije,
- sve teži oblici kršenja školske discipline i nepoštivanja učeničkih, školskih i društvenih potreba,
- laksizam u poimanju i primanju (moralnih) normi,
- preispitivanje odnosa spram vrijednosti.

Prethodno razmatrana pitanja, koja pretpostavljaju uspješnost implementacije inkluzivnog obrazovanja, vezuju se i za problem moralnog obrazovanja. Naime, može li se prihvatiti drugo i drukčije samo pokoravanjem pozitivnim propisima ili je to dijelom i potrebom izgrađivanja moralne svijesti i savjesti?

Prema Legrandu (1995.), sama spoznaja vrijednosti ne podrazumijeva moralnost, pa se izgrađivanje moralne svijesti treba smatrati prvim uvjetom moralnosti. Tako bi ovom uvjetu moralo prethoditi i primanje vrijednosti, a ne samo spoznavanje. Upravo inkluzija, pored postojanja pozitivnih pravnih propisa, mora uključiti i jasniji odnos prema ćudoređu, te neophodnost interiorizacije moralnih i društvenih normi. Potvrdu da samo razvijanje metodi-

² Prisjetimo se: Pufendorf utvrđuje dužnosti prema drugima i naziva ih apsolutnim dužnostima (poštivanje drugih, postupanje s drugima kao jednakim sebi, te promoviranje dobrih osobina drugih osoba); W.D. Ross poziva na dužnost poboljšavanja stanja drugih, kao i na dužnost da ne povrjeđujemo druge.

³ Osnovne četiri karakteristike koje se tradicionalno vezuju za teorije prava: prava su posljedica prirodnog reda stvari, ona su univerzalna i ne mogu se mijenjati od države do države, i ona su ista za sve ljude, bez obzira na spol, naciju, (ne)sposobnost

⁴ Opširnije u: Legrand (1995.), Lesourne (1993.), S. H. Nasr (2001.), Bezić (1995.), itd.

čkih recepata bez istovremene podrške primljenog kvaliteta etičkih standarda vodi dvostrukim standardima i licemjerstvu nastavnika u inkluzivnom obrazovanju, moguće je prepoznati i u frekventnosti korištenja termina za opisivanje učeničkog ponašanja⁵.

Da bi tretiranje osoba posebnih potreba bilo dijelom i službenog odnosa, ali i za inkluzivno obrazovanje neophodnog uvjerenja i stava, onda takav odnos mora biti proizvodom osjećaja dužnosti. Moralno se ponašati, te na taj način i postupati s osobama posebnih potreba, suprotnost je licemjerstvu i dvostrukim standardima koje bi insistiranje na pukom tehnicizmu moglo proizvesti. Moralno ponašanje je i apel dužnosti u odnosu na zastranjivanje u cinizam. Postupanje u ime moralne dužnosti zahtijeva unutarnji napor volje, centripetalni pomak ka svijetu duše, a upravo u inkluzivnom obrazovanju ovaj apel i odjekuje tako glasno. Samo slijeđenje ovakvog unutarnjeg glasa vodi ka «inkluzivnim ubjeđenjima»⁶ (Lasley i Matczynski, 1997.), napose, potvrdi čovjeka. Nasuprot moralnoj dužnosti, postupanje zarad interesa (jer to profesionalni zahtjev nalaže), poziv je općeg interesa (pa i pozitivnih pravnih propisa) koji bi posljedično mogao izroditi sebičnost i dvostruke standarde.

Moralna svijest se vezuje za djelovanje i pomoću nje se prepoznaju vrijednosti i određuje spram životnih izazova. Ona potiče i na stalno preispitivanje čovjekove odgovornosti u odnosu na sve što ga okružuje i što mu dužnost nalaže da učini. Samo iz osjećaja odgovornosti (jer se radi o drugim ljudima) mogla se, zapravo, roditi potreba humanijeg odnosa prema osobama posebnih potreba.

Legrand (1995.) u izrastanju moralne svijesti prepoznaje tri stupnja:

1. «Nulti stupanj» - moralno djelovanje potaknuto običajem, znanju stečenim prijašnjim iskustvom. Na ovom stupnju vrlina je prirodna i ne zahtijeva nikakvo razmišljanje;
2. Drugi stupanj, na kojem se pojavljuje moralna svijest. Djelovanje prate oklijevanje, tjeskoba ili zadovoljstvo (ono što se podrazumijeva dobrom ili lošom savješću), a po učinjenom, javljaju se osjećaji zado-

⁵ Pogledati primjer u četvrtom poglavlju Cerić, H., Alić, A. (2005.) *Temeljna polazišta inkluzivnog obrazovanja*. Zenica: Hijatus.

⁶ Govoreći o «inkluzivnim uvjerenjima», kao da Lasley i Matzinsky govore najdirektnije o postojanju etičkih standarda koji su zaživjeli u biću i praksi pojedinih nastavnika.

voljstva «što se dobro uradilo» ili nasuprot tome sram, griža savjesti, kajanje i slično;

3. Na trećoj razini uviđa se spoznaja samog čina, ali i reakcija sredine, normi i zakona. Na ovom stupnju moralna odluka podrazumijeva i spoznaju socijalnog područja, a odlaganje ili prekid čina svjedoči uspostavljenju vlast nad sobom. Ovo se često smatra temeljnom moralnom osobinom koja omogućava funkcioniranje moralne savjesti.

Svaki učesnik u inkluzivnom obrazovanju, gradeći stav prema osobama posebnih potreba (na relaciji: prihvatanje – neprihvatanje), dovodi sebe u procijep između slobode i nužnosti. Sama srž moralne svijesti manifestira se i kao osjećaj odgovornosti, pa se u ovom procesu vrijednosti spoznaju, preispituju unutarnja htijenja i određuje prema društveno uvjetovanim normama. Kada takve norme ne postoje, samo će osobe kod kojih je prisutan kvalitet treće razine moralne svijesti, dakle vladajući sobom, uključivanje osoba s potrebama doživljavati kao ispunjenje i realizaciju vrijednosti. Obratno, postojanje normi, a neizgrađenost senzibiliteta («inkluzivnih uvjerenja») za adekvatan odnos spram osoba s potrebama, djelovanje je iz nužde, unutarnje neslobode, što za posljedicu ima, između ostalog, rezultate iz ranije navedenog istraživanja. Tako i inkluzivno obrazovanje, samo po sebi, upućuje poziv i afirmira priliku da se kvalitet univerzalnih vrijednosti, kroz koje se ljudskost potvrđuje, uči i razvija ne samo kod učenika već i kod ostalih participanata.

Vrijednosna dimenzija inkluzivnog obrazovanja

Razmatrajući temeljna polazišta etike i posebno aksiologijsku orijentaciju, neophodno se dotaći i pojmova čije važenje je ključnim polazištem inkluzije. Ovu konstataciju posebno slikovito potvrđuje definicija inkluzije u kojoj Skrtić (1994, prema: Stainback and Stainback, 1996., str.11) inkluziju vidi kao *novu paradigmu razmišljanja i postupanja na način koji uključuje sve osobe u društvo, gdje su različitosti postale više normom nego izuzetkom*⁷. U kolikoj mjeri je ovo doista *nova paradigma* u znanosti o odgoju i obrazovanju vidjećemo ako se vratimo i promotrimo temeljna stanovišta

⁷ Ova definicija inkluzije spada u red onih koje nastoje obuhvatiti svaku vrstu “posebne potrebe”, što vrlo često prelazi pokušaj da se fokusira na inkluzivno obrazovanje i učenike s određenom psihofizičkom poteškoćom i ometenošću.

najznačajnijih znanosti o odgoju u kojima provijava etička dimenzija i aksiološki orijentacija.

Uvažavanje osoba posebnih potreba podrazumijevalo bi, sa stanovišta aksiološkog, prethodnu predodžbu da je to plemenito, pozitivno, valjano, vrijedno i poželjno; istovremeno, takvo djelovanje je *actus humanis*, prikladno, sa stanovišta čovjeka; a iznad svega i *actus moralis*, pa je veliko, dovršeno, velikodušno, zapravo čudoredno. Prihvatiti osobu posebnih potreba kao ravnopravnu, odbacujući imperativ dominacije i poražavajući natjecateljski duh u samom sebi, strano je pragmatizmu i za inkluziju, neprihvatljivom funkcionalizmu. Takav odnos poraz je «istine» i vrijednosti koja se nalazi u upotrebnoj i trenutnoj koristi. Opredijeliti se za inkluziju istovremeno znači uvažiti dostojanstvo drugog, pa analogno tome, potvrditi i vlastito. Pa pošto s aspekta koristi, ugone, uživanja i «upotrebljivosti» (funkcionalistički gledajući) to zahtijeva dodatni napor savjesti i svijesti, zagovarati inkluzivno obrazovanje znači pozivati na nešto vrjednije i snažnije od trenutne upotrebne vrijednosti. Budući da ta vrijednost još uvijek nije zaživjela kao društveno uvjetovana datost, ona nije uvjetno ili subjektivno važeća, dakle, više je od toga. Inkluzija, zapravo, nasuprot svim trenutnim hirovima i subjektivno važećim vrijednostima, poziva na nešto svezremensko, izazov koji prati čovjeka kroz cjelokupnu njegovu povijest, tražeći od njega da se na taj način potvrdi nekim višim, moralnijim načinom djelovanja. A to, pogledamo li s većim senzibilitetom za općevažće i svezremensko, možemo prepoznati upravo u razumijevanju Kerschensteinerove bezuvjetne, objektivno važeće vrijednosti.

Aksiološki koncept jedna je od koncepta normativne znanosti o odgoju. Ona je proistekla iz «filozofije vrijednosti», čije su osnove razvili Nicoali Hartmann i Max Scheler, koji su tvrdili «kako vrijednosna filozofija, odmičući se od etičkog relativizma, ima za cilj dokazati «objektivnu valjanost» normativnih postavki» (Konig i Zedler, 2001., str. 27.). Pokušaj da se aksiološki utemelji znanost o odgoju, dijelom je i opusa kojeg je iza sebe ostavio Georg Kerschensteiner, a koji je u *Teoriji obrazovanja* postavio tezu o «bezuvočno, bezvremenski, nadindividualno, duhovno važećim vrijednostima» (Kerschensteiner, 1939, str. 82.-90). Pod ovim vrijednostima Kerschensteiner podrazumijeva: istinu, ljepotu, svetost, čudoređe i vrijednost odgoja, tvrdeći:

Ako pojam bezuvjetne vrijednosti razdvojimo u vrijednosne ideje istinosti, ljepote, svetosti i čudorednosti, tada ideju odgoja moramo smatrati bezuvjetnom vrijednošću. Jer, prema našoj definiciji, ona ne predstavlja ništa drugo nego dovršen individualni red svijesti o vrijednostima, stvoren od

doživljenih bezuvjetnih vrijednosti kojima se prilagođuju i podvrgavaju ostale vrednote. (Prema: Koning i Zedler, 2001, str. 27.)

Razmatrajući pojam vrijednosti, Kerschensteiner je nastojao razviti upute za odgojno djelovanje, pa se po njemu cilj odgoja sastoji u «ostvarivanju duhovnih vrijednosti».

Imajući u vidu da inkluzivno obrazovanje najčvršću barijeru prepoznaje u odnosu svih učesnika u procesu obrazovanja spram osoba posebnih potreba, slijedeći logiku aksiologijske orijentacije, moglo bi se zaključiti kako upravo ovo stajalište razotkriva i pokušava dati uputu za pripremanje participativna u inkluziji. Ako bi se uključivanje osoba posebnih potreba prepustilo volji individualne svijesti, bez zakonske podrške, tada inkluzija ne bi odmakla dalje od onog što praksa trenutno svjedoči. Obratno: ako bi inkluzija svoj put krčila insistirajući isključivo na zakonima, izostalo bi sistematsko prepoznavanje, prihvatanje i promicanje vrijednosti ideje na razini pojedinačne svijesti. Tek paralelni tok razvoja svijesti i zakona, otvara inkluzivnom obrazovanju perspektivu.

Budući da smo već vidjeli kako se inkluzivno obrazovanje u definicijama poziva na ove prepoznate vrijednosti, moguće rješenje pri pokušaju da se teorijski utemelji ona može potražiti u aksiologijskoj orijentaciji.

Inkluzivno obrazovanje i određenje prvobitnih normativnih načela

Pozivajući se na psihologiju (pod kojom danas podrazumijevamo društvene znanosti) i etiku, J. F. Herbart⁸ je u svojim radovima *Opća pedagogija izvedena iz odgojnog cilja* (1806.), i *Opća praktična filozofija* (1808.), razradio svojevrstan pedagoški sistem. Premda u to vrijeme nije bio prvi koji je pokušao moralnost postaviti kao konačan odgojni cilj (Žlebnik, 1955, str. 115), neosporan doprinos ostavit će u nastojanju da znanstveno obrazloži i utemelji odgojno djelovanje. Ono što se danas podrazumijeva pod herbartizmom, zapravo je bogato naslijeđe ne samo njegovih promišljanja već u podjednakoj mjeri nasljednika tradicije tzv. «herbartizma», kao i onih koji su se kritički osvrtni na njegove ideje (Koning i Zedler, 2001., str. 25). Iako je kasnije oštro kritiziran zbog krutog pridržavanja postavki o četiri «formal-

⁸ Detaljniji prikaz doprinosa Johanna Friedricha Herbartu u pogledu znanstvenog utemeljenja pedagogije moguće je vidjeti u: L. Žlebnik, *Opća povijest pedagogije*, Zagreb, 1955.; Koning – Zedler, *Teorije znanosti o odgoju*, Educa, Zagreb, 2001.

na stupnja nastave» (jasnoća, asocijacija, sistem i metod), za razmatranje inkluzije bi mogao biti zanimljiv Herbartov pokušaj da utvrdi vrhovne norme i vrijednosti na osnovu kojih bi se dala odrediti osnova za određivanje odgojnih ciljeva. Prema Herbartu, ovo bi bila prvenstveno zadaća filozofije, pa u djelu *Opća praktična filozofija* iz 1808. (Koning i Zedler, 2001., str. 21), on postavlja pet «praktičnih ideja» koje bi trebale predstavljati vrhovne norme za utvrđivanje odgojnih ciljeva:

- *ideja unutarne slobode* – čovjek može odlučivati slobodno između različitih mogućnosti;
- *ideja savršenstva* – svaki čovjek se nastoji razvijati u pravcu daljnjeg usavršavanja;
- *ideja dobrohotnosti* – spremnost da se pomaže drugima i pomaže ih u nevolji;
- *ideja prava*;
- *ideja prikladnosti* – povezanost djelovanja i htijenja.

Budući da cilj ovog osvrta nije temeljna analiza Herbartovih doprinosa, sa stanovišta onoga što promovira inkluzivno obrazovanje, vrijedi pažljivije promotriti Herbartovih pet ideja ostavljajući postrani i pozitivan i negativan odnos spram «herbartizma» u cjelini:

1. S obzirom da je *ideja unutarne slobode* u savremenim društvima očito ugrožena, Skrtić (1994, prema: Stainback and Stainback, 1996., str. 11) inkluziju definiše kao *novu paradigmu razmišljanja i postupanja na način koji uključuje sve osobe u društvo, gdje su različitosti postale više normom nego izuzetkom*. Nadalje, da osobe posebnih potreba mogu odlučivati između različitih mogućnosti, tada vjerovatno ni Lipsky i Gartner (1996, str. 763) ne bi definirali *inkluziju kao pripremu za uključivanje učenika s poteškoćama, uključujući i one s više ustanovljenih potreba, u susjedne škole, sa vršnjacima, uz neophodnu podršku službi i dopunske pomoći, kako bi se istovremeno realizirao uspjeh i na planu učenja, kao i na planu pripreme djece za ravnopravno participiranje u društvu*.
2. Ideju omogućavanja potpunog razvoja Thousand i Villa (1990.) prepoznaju u konstataciji da su *sva djeca sposobna da uče (shodno svojim sposobnostima)*, dok je odgovornost na školskom sistemu da se suoči i (adekvatno) riješi *različite odgojno-obrazovne i psihologijske potrebe svih učenika*. Ova uputa jednom je od ključnih izjava sadržanih u Izjavi iz Salamanke (UNESCO, 1994), a u kojoj se kaže da *svako dijete polaže temeljno pravo na edukaciju i mora mu se pružiti prilika da dostigne potrebni stupanj obrazovanja*, kao i da

svako dijete ima jedinstvene karakteristike, interese, sposobnosti i instruktivne potrebe. Slično prepoznaju i Lasley & Matczynski (1997.) iznoseći uvjerenje da sva djeca mogu dosegnuti višu razinu znanja ukoliko nastavnici prilagode model poučavanja specifičnim potrebama učenika.

3. Značajan broj opisivanja inkluzije podrazumijeva da je to dobro obrazovanje, te da stvara dobar društveni osjećaj. Istovremeno, inkluzija ima moć da smanji strah, gradi prijateljstvo, poštivanje i razumijevanje, jer je u osnovi to pozitivno, valjano, vrijedno, prikladno, plemenito i poželjno.
4. Pozivanje na pravo za participiranje u redovnim školama i svim društvenim aktivnostima općenito jedno je od ključnih stanovišta inkluzije. Uključivanje pojma prava razvija se paralelno s donošenjem adekvatnih zakonskih regulativa, pa poštivanje prava osoba posebnih potreba u mnogim savremenim društvima postaje dijelom ukupnih društvenih obaveza. Takve procese podupiru i međunarodni pravni akti (kao što su Izjava iz Salamanke i Univerzalna deklaracija o dječijim pravima) od kojih izdvajamo samo neke od ključnih tačaka: sva djeca imaju pravo da budu odgajana i obrazovana sa svojim vršnjacima u heterogenim razredima unutar svojih lokalnih škola; svi učenici imaju pravo obrazovati se unutar lokalne zajednice; svako dijete polaže temeljno pravo na edukaciju i mora mu se pružiti prilika da dostigne potrebni stupanj obrazovanja.

Već ranije navedena neophodnost paralelnog razvoja adekvatne svijesti, unutarnjeg htijenja i zakonskih normi, velikim je dijelom sadržana u *ideji prikladnosti* ili povezanosti djelovanja i htijenja. Čitav set etičkih pitanja koja rješavaju fenomen htijenja, mora biti podržan aktivnostima zajednice i obrazovnim djelovanjima. Ovo područje posebno je kompleksno jer se na njemu ogleda aplikativnost ideje, pa ni pri razmatranju inkluzije ne izostaju takva promišljanja. Radi usporedbe, navest ćemo samo neke:

1. U *Indexu za inkluziju* (Booth et al., 2000.), navode se i slijedeća pojašnjenja inkluzivnog obrazovanja:
 - Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva proces povećanja participiranja svih učenika i smanjivanje njihove isključenosti u matičnim kulturama, nastavnim procesima lokalnih škola;
 - inkluzija uključuje restrukturiranje kultura i zvanične prakse na taj način da oni na odgovarajući način odgovore različitostima svih učenika u zajednici;

- inkluzivno obrazovanje je zaokupljeno problemima unapređenja školske prakse i usavršavanjem nastavnog osoblja u jednakoj mjeri kao i njenih učenika;
 - svi učenici imaju pravo obrazovati se unutar lokalne zajednice;
 - različitosti ne smiju biti promatrane kao problem, već kao izvor bogatstva u procesu učenja svih;
 - inkluzija potiče izgrađivanja novog kvaliteta odnosa između škola i društva; te na kraju
 - inkluzivno obrazovanje je samo jedan od aspekata inkluzije u društvu.
2. Izjava iz Salamanke u kojoj se kaže:
redovne škole s ovakvom inkluzivnom orijentacijom su najefikasniji načini suzbijanja diskriminatorskih stavova, kreiranja otvorenih zajednica, izgradnje inkluzivnog društva i ostvarivanja obrazovanja za sve; štoviše, one osiguravaju efikasnije obrazovanje za većinu djece i unaprjeđuju efikasnost i isplativost cjelokupnog obrazovnog sistema (UNESCO, 1994: vii, par. 2).
3. Inkluzivno obrazovanje pred nastavnika stavlja niz zahtjeva (Lasley & Matczynski, 1997.), a jedno od njih je:
uvjerenje da sva djeca mogu dosegnuti višu razinu znanja ukoliko nastavnici prilagode model poučavanja specifičnim potrebama učenika.
4. Pod “inkluzivnim” uvjerenjima Lasley & Matczynski podrazumijevaju:
- sposobnost usklađivanja školske kulture i kulture iz koje učenik potiče;
 - sposobnost uključivanja svih kulturološki relevantnih podataka u proces poduke;
 - sposobnost primjene kooperativnih i kolaborativnih metoda poučavanja;
 - sposobnost poučavanja učenika funkcioniranju u različitim kulturnim uvjetima;
 - sposobnost uključivanja učenika u strategije rješavanja problema kako bi ih mogli svladavati u stvarnom životu, te
 - sposobnost kritičkog ispitivanja postojećeg društvenog stanja zajedno s učenicima.

5. U dokumentima INTASC *Core Standard Competences* (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium) navode se neke od standardnih kompetencija nastavnika i «specijalnih edukatora» koje su neophodne u inkluzivnom obrazovanju:
- svako dijete u razredu je nastavnikova odgovornost. Nastavnik treba biti spreman odgovoriti svim izazovima i pronaći rješenja čak i onda kada se nema kome obratiti za pomoć;
 - mora poznavati različite metode poučavanja, te kako ih provoditi uspješno. To uključuje sposobnost adaptiranja nastavne građe shodno djetetovim potrebama;
 - raditi u timu s roditeljima kako bi se što potpunije upoznao s djetetovim specifičnostima i vještinama, koje će doprinijeti pronalazenju najadekvatnijih metoda poučavanja;
 - fleksibilnost i visoka tolerancija za nedorečenosti.

Naposljetku, objedinjeni obrazovni sistem (Tabela 1.), koji pretpostavlja konačnu implementaciju inkluzije, po određenim kategorijama podrazumijeva upravo neke od prethodno navedenih ideja.

Tabela 1. Objedinjeni sistem (adaptirano prema: Stainback, Stainback & Bunch, 1989.)

Kategorija	Objedinjeni sistem
Karakteristike učenika	<i>Uvažavanje</i> učenikovih intelektualnih, fizičkih i psiholoških karakteristika i specifičnosti
Individualizacija	<i>Individualizacija</i> za sve učenike
Instrukcione strategije	<i>Odabir najpovoljnije metode</i> za poučavanje s obzirom na učenikove sposobnosti i potrebe
Tip edukacijske podrške	<i>Podobnost bazirana na potrebama</i> svakog učenika
Dijagnosticiranje	Identifikacija <i>bazirana na specifičnim potrebama</i> svakog učenika
Profesionalni odnosi	Promoviraju <i>kooperativnost i saradnju</i>
Kurikulum	<i>Prilagođen</i> individualnim potrebama
Pažnja se posvećuje...	Regularni edukacijski program <i>prilagođen potrebama</i> svih učenika
“Stvarni” svijet	<i>Svi</i> učenici educiraju se u regularnim školama
Stavovi	Svim učenicima <i>pruža se prilika</i> za normalnu i regularnu edukaciju

Osvrt: inkluzivno obrazovanje i problem teorijskog utemeljenja

Analiza i raščlamba temeljnih postavki inkluzivnog obrazovanja i inkluzije u cjelini imala je za cilj pokazati kako ove ideje nisu nove, one se, zapravo, prepoznaju kroz svezremenska čovjekova nastojanja da se potvrdi kao čovjek. Ova vrsta htijenja duboko je uronjena u logiku etike, a temeljni pojmovi bliski su ili izravno upućeni na normativnu etiku, neke od ideja normativne znanosti o odgoju i njezinog aksiologijskog stanovišta. «Nova paradigma» je nova utoliko što je jedan od brojnih podsjetnika na temeljne vrijednosti što su se kroz povijest zaboravljale ili od kojih se odstupalo, a koja su obilježjem i savremenog čovjeka. Primjer dat usporednom analizom Herbartovih «pet ideja» izvedenih iz etike, te temeljnih aksiologijskih i inkluzivnih pojmova, ilustracija su kontinuiteta takvih nastojanja.

Međutim, kako god su normativna znanost o odgoju i njezina aksiologijska koncepcija vremenom bile izložene kritikama i iskušenjima baziranim na mogućnostima utemeljenja, tako će inkluzivno obrazovanje u vremenu koje je ispred nas morati opravdati svoja stanovišta na sličan način.

Primjer za to su i nedorečenosti normativne znanosti o odgoju, što su kroz povijest znanstveno propitivane (Koning i Zedler, 2001., str. 25.), a sažeto se mogu promatrati u slijedećim pitanjima:

- problem načela,
- problem zakonitosti odgojnog djelovanja,
- problem mogućnosti usmjeravanja praktičnog odgojnog djelovanja.

U okviru normativne znanosti o odgoju, problem načela se nastojao riješiti pokušajem dosezanja objektivno važećih, svezremenskih normi i vrijednosti. Nasuprot ovoj teorijskoj orijentaciji, Dilthey (Koning i Zedler, 2001., str. 95.) problem načela u okviru hermeneutičke znanosti o odgoju pokušava razriješiti na osnovu razumijevanja odgojne stvarnosti i izvodeći norme koje vrijede samo za određenu specifičnu situaciju, oduzimajući joj, na taj način, Herbartovu težnju za svezremenskim. Argumentirajući nepostojanje općenito važećih ciljeva odgoja koji bi vrijedili za sva vremena, Dilthey će ustvrditi:

Ta općevažeca pedagogijska znanost koja iz utvrđenih ciljeva odgoja izvodi pravila za sam odgoj, ne obazirući se pritom na toliku raznolikost naroda i vremena, za nas je zaostala znanost! (Prema: Koning – Zedler, 2001., str. 95.)

Ukoliko bi se usudili problematizirati ovu tvrdnju, tada bismo se, zasigurno, morali pozvati na brojne međunarodne akte koji, proklamirajući određene norme, brigu za osobe s posebnim potrebama nastoje opskrbiti internacionalnim karakterom.

Istovremeno, baveći se i problemima (naprimjer) izazovnog ponašanja učenika, inkluzivno obrazovanje se ne zadovoljava empirijskom znanošću o ponašanju, štaviše, ona poseže nerijetko i za razumijevanjem odgojne stvarnosti, bivajući upućena i na «dušu» svakog djeteta. Na ovaj način, inkluzija se dijelom koristi i tradicijom hermeneutike, ali i

duhovnoznanstvene pedagogije poimanjem svake osobe⁹ i stavljanjem naglaska na povijest svakog slučaja.¹⁰

Nadalje, prepoznavanje četiriju orijentacija istraživanja u inkluzivnom obrazovanju, a koje Karna-Lin¹¹ dijeli na: *ideološke studije o inkluzivnom obrazovanju, institucionalna istraživanja o inkluzivnom obrazovanju, studije o inkluzivnom obrazovanju iz ugla profesionalaca, te istraživanja o praksi inkluzivnog obrazovanja*, upućuju na zaključak kako inkluzivno obrazovanje svim svojim istraživanjima pokušava postaviti provjerene iskaze o odgojno-obrazovnim zakonitostima. Upravo ova činjenica potvrđuje kako se i u okviru proučavanja inkluzivnog obrazovanja prepoznaje problem zakonitosti, što je bio velikim dijelom kritike, između ostalih, i normativne znanosti o odgoju (ali i svi drugi pokušaji znanstvenog obrazloženja odgojno-obrazovnog djelovanja).

Naposlijetku, problem «takta» i «uvažavanja osebnosti svakog pojedinačnog slučaja» (Koning – Zedler, 2001., str. 26.), inkluzivno obrazovanje, sasvim sigurno, nastoji razriješiti individualizacijom i donošenjem individualnih edukativnih programa, kako za određene kategorije učenika tako i za svakog učenika ponaosob.

Na ovaj način bi se sva tri navedena problema mogla smatrati prilogom za moguće naredne pravce djelovanja, usmjerene ka konačnom teorijskom utemeljenju inkluzivnog obrazovanja.

⁹ “Ljudi ne reaguju jednostavno na podražaje, već se smatraju subjektima koji određenoj situaciji pridaju značenje i djeluju na osnovi tog tumačenja.” (prema: Koning i Zedler, 2001., str. 121.)

¹⁰ “(...)samo je po sebi razumljivo da se nalazimo pod utjecajem određene kulture te da je naše mišljenje i djelovanje uvjetovano važećim normama, pravilima i vrijednostima te kulture.” (prema: Koning i Zedler, 2001., str. 121.)

¹¹ Detaljnije o problemu savremenih istraživanja inkluzivnog obrazovanja vidjeti: Karna-Lin, E., (2003). Inkluzivno obrazovanje u svjetlu savremenih istraživanja, *Obrazovanje odraslih*, broj 3, vol. 3, str. 83-96.

Ipak, snažna povezanost temeljnih ideja inkluzivnog obrazovanja s općim etičkim pitanjima, kako smo vidjeli, ključna su za razumijevanje i buduće pokušaje teorijskog i praktičnog razvoja ove, još uvijek, ideje.

Etički principi inkluzivnog obrazovanja

Brojni autori su nastojali dosegnuti odgojno-obrazovne principe, te na osnovu njih utvrditi osnovne smjernice pedagoškog djelovanja (Tabela 2.). Većina tako utvrđenih principa, promatranih čak i s određene vremenske distance, doimaju se životnim i aktuelnim.

Tabela 2 . Tabela pregled odgojno-obrazovnih principa prema raznim autorima

Principi	Autori
<ul style="list-style-type: none">- odgojnosti nastave- svjesnosti i aktivnosti- zornosti- sistematičnosti i postupnosti- trajnosti znanja, vještina i navika- primjerenosti nastave učenicima- individualizacije nastave, te- povezivanja škole sa životom	Koletić (1964.), didaktički principi
<ul style="list-style-type: none">- povezivanja nastave sa životom- svjesnosti u nastavi- očiglednosti- aktivnosti u nastavi- sistematičnosti- dostupnosti i individualizacije- trajnosti nastave- emocionalnosti i interesa	Filipović (1984.), didaktički principi
<ul style="list-style-type: none">- aktivnosti i stvaralaštva- ekonomičnosti- adekvatnosti- primjerenosti- integracije- diferencijacije- individualizacije	Bognar i Matijević (1993.), načela za organizaciju i izvođenje odgojno-obrazovnog procesa

Principi	Autori
<ul style="list-style-type: none"> - aktivnosti - povezanosti teorije i prakse - individualizacije i socijalizacije - primjerenosti - sistematičnosti i postupnosti - zornosti - racionalizacije - pozitivne orijentacije - jedinstvene usmjerenosti uz pluralizam djelo-vanja i stavova 	Malić i Mužić (1983.), načela odgoja
<ul style="list-style-type: none"> - svrsishodnosti - usmjerenosti - aktivnosti - pozitivne orijentacije - socijalizacije - jedinstvenosti - dosljednosti - primjerenosti 	Vukasović (1995.), načela moralnog odgajanja

Kao što Tabela 2. prikazuje, Koletić (1964.) i Filipović (1984.) prepoznaju osam didaktičkih principa; Bognar i Matijević (1993.) sedam načela za organizaciju i izvođenje odgojno-obrazovnog procesa; Malić i Mužić (1983.) ističu devet načela odgoja; dok Vukasović (1995.) govori o osam načela moralnog odgajanja.

Pregled tabelarno pobrojanih principa svjedoči obuhvaćenost ključnih zahtjeva koji se stavljaju pred nastavnike, ali i učenike, u odgojno-obrazovnom procesu. Svi autori su saglasni kako je poznavanje ovakvih principa imperativ, budući da su u njima sadržani odlučujući zahtjevi od kojih ovisi uspješnost izvođenja nastave, te u slučaju Vukasovićeve razdiobe, uspješnost realiziranja moralnog odgoja. Ovako definirani principi bivaju temeljnim smjernicama, njima se izražavaju općeprihvaćeni standardi vezani za sadržaj, organizaciju i metode odgojno-obrazovnog rada, pa im se zato i pripisuje dimenzija norme.

Premda svi prethodni principi, svakako, nalaze svoje mjesto i u inkluzivnom obrazovanju, njihova prvobitna namjera nije dovođena u kontekst kasnijih promjena vezanih za uključivanje osoba posebnih potreba u redovne škole. Dakle, nesporno je da se u samoj realizaciji inkluzivnog obrazovanja rad nastavnika mora bazirati i na općeprihvaćenim didaktičkim principima.

Međutim, novi kvalitet odnosa mnogo više je baziran na afektivni aspekt obrazovanja, a traganje za takvim odnosom naslućuje potrebu da se kod svakog učesnika u inkluziji razbudi onaj pomak u svijetu srca i čin unutarnjeg htijenja. Već zbog ove činjenice, inkluzivno obrazovanje kao da nastoji pomjeriti granicu sa strogo didaktički definiranog ka čulima koja kod mnogih osoba posebnih potreba nisu dovoljno razvijena. U takvoj vrsti interakcije, aktivitet kod slijepog djeteta se, naprimjer, neće očekivati na isti način kao kod njegovog / njezinog vršnjaka / vršnjakine koji / koja vidi. Ovako složen zahtjev i od nastavnika će zahtijevati nešto drugačije smjernice, metode, organizaciju ili sredstva za kojima će posezati u nastavi.

Istovremeno, inkluzija se promiče aktima međunarodnog karaktera, pa je njezin poziv upućen i bitno različitim kulturama, tradicijama, iskustvima i odgojno-obrazovnim ciljevima za kojima se traga unutar svakog društva.

Već smo ranije mogli vidjeti kako su etički i pravni red međusobno povezani. Set različitosti između etičkog i pravnog reda ogleda se u brojnim dužnostima koje nisu pravom obuhvaćene. Pravni propisi više su usmjereni na materijalnost čina, dok je etički red zaokupljen unutarnjim htijenjem, namjerom i artikuliranjem čovjekovih motiva i volje.

Istodobnom okrenutošću prema središtu subjektivnog svijeta, ali i traženjem potvrde u zahtjevima okoline, etika neprestano upućuje poziv na preispitivanje opravdanosti ljudskih htijenja. Tako su i etički kodeksi vrlo često drugačiji od obaveza što ih pravni propisi predviđaju. Zakonima se nastoje regulacijski uokviriti djelovanja pojedinaca i institucija, dok etička pravila sežu mnogo dalje od onoga što pojedini zakoni predviđaju. Kako pravo podrazumijeva minimum etičkih standarda, tako i pravni propisi nerijetko ispuštaju iz vida neke konkretne dileme s kojima se čovjek, djelujući u društvu, može suočiti. Pravni propisi svoju formulaciju baziraju na uvjetu «ovdje i sada», previđajući kontinuirano izrastanje novih situacija koje oni koji su donosili zakone nisu mogli predvidjeti.

Sve što može ili mora biti učinjeno, u biti i ne mora biti učinjeno. Na tom razmeđu različitih nakana, obaveza i prinuda, čovjek se ne određuje samo na osnovu društveno utvrđenih normi. Dapače, on nerijetko biva vođen i onim unutrašnjim pozivom. Takav unutrašnji glas nerijetko je potaknut i određenim etičkim kodeksima koji su nepisanom normom prihvaćenom od strane pojedinca, grupe ili društva u cjelini. Zbog toga postoje brojni kodeksi, načela ili principi, koji mogu biti temeljnim pozivom struke i određenih udruga. Takve primjere nalazimo u poznatoj Hipokratovoj zakletvi, na koju se pozivaju svi liječnici, Rocheova povelja predložena od Svjetske zdravstvene organizacije (WHO - World Health Organization), te etički principi na koje se pozivaju razne udruge i asocijacije, kao što je Medicinsko - zdravstveno - informatička

asocijacija, naprimjer. Ovakvi kodeksi i principi globalnom i svezvremenskom su mjerom važnja kvaliteta obavljanja određene profesije, a sama uronjenost ovih međunarodnih akata u suštinu naravnog prava, osigurava minimum zajedničke etičke saglasnosti, ma kom vremenu ili podneblju pripadali.

Počelo označava sami početak određenog događanja. Počelo je i prauzrok bilo koje vrste zbivanja, kako u fizičkom tako i u metafizičkom smislu. To je i osnov svega bitka, izlazište, ali i nešto što uzrokuje i pokreće (Filipović, 1965.). Tako se i svako ljudsko djelo začinje u vrednovanjima, uvjerenjima, priprema kroz nakane, a realizira u akciji. Kako je ovaj začetak «na čelu» svake akcije, ono se nerijetko naziva i načelo (Bezić, 1995.). Tako je načelo i pokretač akcije, vodilja ljudskog djelovanja.

Načela ili principi su parametri, paradigme i mjerila kojima se čovjek vodi i gradi odnos prema moralu i životu općenito. Pozivajući se na etičke principe ili načela, čovjek se poziva na temeljne kriterije svoga prosuđivanja i djelovanja, pristaje uz određene vrhovne norme, izvodeći iz njih i sve ostale norme kojima određuje svoj odnos prema svijetu i životu (vlastitom i životu drugih ljudi).

Poštivati dostojanstvo drugoga i aktivno učestvovati u procesu izrastanja do razine humaniteta i potvrde ljudskosti, znači pridržavati se tačno utvrđenih principa. Takvi principi, dakle, ne moraju biti zakonom obuhvaćeni, ali moraju biti temeljnim pozivom struke. Bez takve etički dimenzionirane potke, određeni poziv ostaje lišen najviše vrijednosti, prepušten diktatu tehnicizma i mehaničkog djelovanja. A čovjek je više od toga jer i kroz djelovanje traži potvrdu svoje dualne prirode.

Prepoznavajući u inkluziji etički osnov i poziv na poštivanje bezuvjetnih vrijednosti, neophodno je prepoznati i određena načela ili principe koji će udahnuti ovoj ideji stvaralačku životnost i potvrdu ostvarenja humaniteta. Priznavanje i djelovanje sukladno zajedničkim principima inkluzivnom obrazovanju udahnuje moralni kvalitet, te ideju novog kvaliteta odnosa spram osoba posebnih potreba zaodijeva u ruho mogućeg, univerzalnog i sveprostornog. Ovo tim prije što međunarodni akti i djelovanje brojnih udruga počivaju na istovrsnim postavkama. Ustanovljavanje zajedničkih etičkih principa u inkluzivnom obrazovanju pomak je i k razvijanju specifičnog i prepoznatljivog internacionalnog kodeksa, koji može trenutnu razuđenost u interpretaciji inkluzije svesti na «najmanji zajednički sadržilac» prihvaćen i u realnosti različitosti kulturnih i tradicijskih kodova. Naposljetku, zajednički set etičkih principa u inkluzivnom obrazovanju mogao bi doprinijeti i daljnjem razvoju ideje o nekom novom, humanijem vidu organiziranja procesa obrazovanja.

Već smo vidjeli kako se različitim interpretacijama inkluzivnog obrazovanja zapravo apelira na neophodnost dosezanja nekih novih standarda koji će, posljedično, osigurati humaniju poziciju osobama posebnih potreba. Promjena paradigme rezultate nove pozicije nastoji vidjeti na svim razinama, od razredne situacije do društva u cjelini. Pored očekivanja i apeliranja na posljedice, inkluzija se, promičući svezremenske vrijednosti čovječnosti, poziva i na određene dužnosti. Napose, novi kvalitet je ujedno i traganje za oživotvorenjem zakonskih i moralnih prava što ih svaka osoba zaslužuje.

Definicije i gledišta koja upućuju na neophodnost **poštivanja moralnih** i drugih vrsta **prava** u inkluzivnom obrazovanju (i sve što na taj način doprinosi istinitosti inkluzije u cjelini):

- sva djeca imaju pravo da budu odgajana i obrazovana sa svojim vršnjacima u heterogenim razredima unutar svojih lokalnih škola (Thousand and Villa, 1990.);
- svi učenici imaju pravo obrazovati se unutar lokalne zajednice;
- svako dijete ima temeljno pravo na obrazovanje i mora mu se pružiti prilika da postigne i održava jednu prihvatljivu razinu učenja (UNESCO, 1994, vii, par. 2);
- svako dijete ima jedinstvene karakteristike, interese, sposobnosti i instruktivne potrebe (Booth et al., 2000.);
- oni s posebnim obrazovnim potrebama moraju imati pristup redovnim školama koje bi im bile prilagođene putem odgovarajućih pedagoških nastojanja kojima je moguće izaći ususret tim potrebama (UNESCO, 1994, vii, par. 2);
- redovne škole s ovakvom inkluzivnom orijentacijom su najefikasniji način suzbijanja diskriminatornih stavova, kreiranja otvorenih zajednica, izgradnje inkluzivnog društva i ostvarivanja obrazovanja za sve; štoviše, one osiguravaju efikasnije obrazovanje za većinu djece i unaprjeđuju efikasnost i isplativost cjelokupnog obrazovnog sistema (UNESCO, 1994, vii, par. 2).

Implementacija inkluzivnog obrazovanja podrazumijeva i preuzimanje određenih **dužnosti**. Takav apel prepoznamo u slijedećim postavkama:

- odgovornost je na školskom sistemu da se suoči i (adekvatno) riješi različite odgojno-obrazovne i psihologijske potrebe svih učenika.
- obrazovni sistemi moraju biti dizajnirani, a programi implementirani tako da uvažavaju različitosti ovih potreba i karakteristika (UNESCO, 1994, vii, par. 2).

Iz dokumenata koje je izdao INTASC Core Standard Competences (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium), bilježimo neke od standardnih kompetencija nastavnika i «specijalnih edukatora» koje su neophodne u inkluzivnom obrazovanju:

- svako dijete u razredu je nastavnikova odgovornost. Nastavnik treba biti spreman odgovoriti svim izazovima i pronaći rješenja čak i onda kada se nema kome obratiti za pomoć;
- mora poznavati različite metode poučavanja, te kako ih provoditi uspješno. To uključuje sposobnost adaptiranja nastavne građe shodno djetetovim potrebama;
- raditi u timu s roditeljima kako bi se što potpunije upoznao s djetetovim specifičnostima i vještinama, koje će doprinijeti pronalaženju najadekvatnijih metoda poučavanja;
- fleksibilnost i visoka tolerancija za nedorečenosti.

Interpretacije inkluzivnog obrazovanja koje za posljedice djelovanja imaju novi kvalitet društvenih odnosa i koje vode inkluzivnom društvu prepoznat ćemo u slijedećim definicijama:

- Inkluzija je priprema za uključivanje učenika s poteškoćama, uključujući i one s više ustanovljenih potreba, u susjedne škole, s vršnjacima, uz neophodnu podršku službi i dopunske pomoći, kako bi se istovremeno realizirao uspjeh i na planu učenja kao i na planu pripreme djece za ravnopravno participiranje u društvu (Lipsky & Gartner, 1996.).
- Pod inkluzijom se podrazumijeva restrukturiranje kultura i zvanične prakse na taj način da oni na odgovarajući način odgovore različitostima svih učenika u zajednici.
- Inkluzija potiče izgrađivanje novog kvaliteta odnosa između škola i društva.
- Inkluzija u obrazovanju je samo jedan od aspekata inkluzije u društvu (Booth et al., 2000.).

Pozivanje na posljedice i dužnosti vraćaju nas na poznavanje temeljnih teorija proisteklih iz tradicije normativne etike. Kontekst moralnih prava zahtijeva razumijevanje temeljnih pojmova ontološkog moralnog reda i teorija vrline, koja je također naslijeđem normativne etike. Tako iz apeliranja na dužnosti, posljedice i moralna prava proizlaze centralna obilježja inkluzije, čiji bi konačni etički principi mogli biti sublimirani slijedećim redoslijedom:

- 1. Princip pravde i jednakosti:** sve osobe su ravnopravne u bilo kojem vidu društvenog participiranja, te shodno tome imaju pravo na ravnopravan i primjeren tretman. Takav tretman podrazumijeva ne samo ravnopravno participiranje u procesu obrazovanja već i u svim drugim oblicima društvenog funkcioniranja.
- 2. Princip prava:** pravo na život, informaciju, privatnost, slobodu govora i sigurnost. Kao ravnopravne i jednake drugima, osobe posebnih potreba imaju pravo na osiguranje svih pretpostavki koje podrazumijeva život u zajednici: dostojanstvenu egzistenciju, učešće u svim školskim aktivnostima, zaštitu privatnosti, mogućnost javnog oglašavanja i punu sigurnost.
- 3. Princip autonomije:** sve osobe polažu osnovno pravo na samoodređenje. Osobe posebnih potreba imaju pravo obrazovati se zajedno sa svojim vršnjacima i na taj način se osposobiti za participiranje u društvu.
- 4. Princip individualizacije:** svakom djetetu prinositi i približavati sadržaje na način koji je najadekvatniji određenoj posebnoj potrebi. Takav odnos podrazumijeva i posvećivanje dovoljne pažnje i podrške.
- 5. Princip dobročinstva:** sve osobe su dužne raditi za dobrobit drugih i pomagati onima kojima je potrebna pomoć. U procesu inkluzivnog obrazovanja, ova dužnost nije samo dijelom nastavnčkog poziva već i svih učenika, roditelja i pratećih školskih službi.
- 6. Princip staranja:** pomaganje osobama posebnih potreba da ostvare svoje najbolje namjere kada to nisu u stanju same ostvariti. Inkluzivno obrazovanje proširuje i upotpunjuje svoje značenje i dodatnom podrškom u vannastavnim aktivnostima.
- 7. Princip integriteta:** svako ko je preuzeo određenu obavezu ima i dužnost ispuniti tu obavezu najbolje što može. Nastavnicima je dodijeljena jedna od najvažnijih zadaća za inkluziju, pa će dometi njihova djelovanja biti plodom uvjerenja, vrednovanja, iskrenih htijenja, osjećaja dužnosti, odgovornosti, ali i stručnosti.
- 8. Princip poštivanja:** dužnost poštivanja osobnosti. Inkluzija podrazumijeva otklanjanje sistemskih barijera i onih barijera koje počivaju u samim ljudima. Stvarna inkluzija podrazumijeva i novi kvalitet međusobnih odnosa protkan respektiranjem svačije osobnosti. Takav princip mora zaživjeti u obitelji i učionici, da bi zadovoljio osnovne pretpostavke zaživljavanja u društvu.
- 9. Princip zakonitosti:** ne kršiti zakon i ne nanositi štetu drugima (ne ozljeđivati druge). Ako je inkluzija obuhvaćena i zakonskim norma-

ma, tada su nastavnici, ali i svi drugi učesnici, takve zakone dužni poštovati. Nanošenje štete osobama posebnih potreba može biti povezano i s dehumanizirajućim tretmanom, te svakom vrstom odnosa koja slijedi logiku stigmatiziranja i marginaliziranja.

10. Princip opće koristi: saznanje opsega djelovanja koje za posljedicu imaju zajedničku korist i povoljniju poziciju svakog pojedinca unutar zajednice.

Pobrojani principi izvedeni su i iz pristupa pristalica konsekvencionalizma, te teorije dužnosti unutar normativne etike. Prva tri principa autonomije, pravde i jednakosti su bazirana na moralnim pravima. Princip individualizacije izvire iz same unutarnje logike inkluzije, s obzirom da odgojno-obrazovne potrebe i u inkluziji podrazumijevaju adekvatan pristup svakom pojedinom učeniku. Principi dobročinstva, staranja, integriteta, poštivanja i zakonitosti su izvedeni iz tradicije teorija dužnosti. Posljednji princip pripada konsekvencionalističkoj teoriji, budući da apelira na posljedice djelovanja i efekte koje takvo djelovanje ima, kako na pojedinca tako i na zajednicu u cjelini. Pobrojani principi ujedno izvire i iz ljudske prirode, biti odgoja i obrazovanja, te iz odgojno-obrazovnog postupka.

- Abstract -

The key trap inclusive education meets is, among others, a problem of theoretical foundation. Concerning the fact that the humanities and theory of education have a long tradition, it is worthwhile to examine closely a possible correlation of inclusive education key statements with one of the famous theories of the humanities. At the same time, in this study, inclusive education is examined closely from the ethical aspects, and also, ethical principles of inclusive education, theoretical concept and background ideas are being tried to be determined, so it is necessary to understand this education also through certain theories of ethics inclusive education key statements refer to. With further analyze we establish that inclusive education riases from generally valid values and correctly predetermined educational principles, so it is certain that normative ethics and an axiomatical conception of the humanities should be taken as starting points concerning the fact that these theories start with the exactly determined principles.

By analyzing inclusive education definitions and with the help of previous understanding of fundamental ethical terms "good" and "values", it can be concluded that the most frequent terms belong to the category of universal values:

Only ethics and its fundamental notions can lead us to approach in an appropriate manner, over increase of participation, decrease of extermination, through right to education with diversity appreciation (which is a rich resource), to building new, more quality, mutually sustaining relationship aiming at good feeling and good approach to education in order to decrease fear and increase respect. In this way, we do not actually solve the problem, it becomes even more complex since these questions and intentions are old as man himself and have never been realized completely.

Literatura:

- Barton, L. (Ed.). (1998). *The Politics of Special Education Needs*. Lewes: Falmer Press.
- Bezić, Ž., (1995). *Etika i život*. Đakovo: Karitativni fond.
- Bognar, L., Matijević, M., (1993). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Booth et al. (2000) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cerić, H., Alić, A. (2005). *Temeljna polazišta inkluzivnog obrazovanja*. Zenica: Hijatus.
- Cerić, H. (2003). Kultura i odnos prema djeci s posebnim potrebama, u zborniku: *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine*, TEPD – Teacher Education and Professional Development i Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu.
- 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., Millward, A.J., & Skidmore, D., (1997). *New Directions In Special Needs, Innovations In Mainstream Schools*.
- Clough, P. i Corbett, J. (2000). *Theories of Inclusive Education: a Student's Guide*, London: Paul Chapman Publishing.
- Filipović, V., (1965). *Filozofijski riječnik*. Zagreb: Matica Hrvatska.
- Filipović, N. S. (1984). *Didaktika 2*. Sarajevo: Svjetlost.
- 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.
- Franklin, B., (eds.) (2002). *The new handbook of children's right*. London: Routledge.
- Grupa autora, (1964). *Opća pedagogija*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

- INTASC Core Standard Competencies: <http://www.cesso.org/intascst.html> Council for Exceptional Children (Last revised: unknown) . Dostupno <20. 12. 2003.>
- Karna-Lin, E., (2003). Inkluzivno obrazovanje u svjetlu savremenih istraživanja, *Obrazovanje odraslih*, br. 3, Vol. 3, str. 83-96.
- Kerschensteiner, G., (1939). *Teorija obrazovanja* – Knjiga prva: Aksiološka strana pojma obrazovanja, Beograd: Geca Kon.
- König, E. i Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*, Zagreb: Educa.
- Lasley, T., J. & Matczynski, T., J. (1997). *Strategies in a Diverse Society, Instructional Models*. Wadsworth Publishing Co. US.
- Le Grand, L. (1995). *Moralna izobrazba danas*. Zagreb: Educa.
- Lesourne, J. (1993). *Obrazovanje i društvo*. Izazovi 2000. godine. Zagreb: Educa.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1996). *Inclusion and School in Reform, Transforming America's Classrooms*, Paul H. Brookes Publishing Co.
- Malić-Mužić, (1983). *Pedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Makintajer, A. (2000). *Kratka istorija etike*. Beograd: Na tragu.
- Mujtaba, S., M., L. (1997). *Ethics And Spiritual Growth*. Teheran: FICP.
- Nasr., S., H. (2001). *Susret čovjeka i prirode*. Sarajevo: El-Kalem.
- 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.
- Pavlović, P., V. (1996). *Filozofija odgoja*. Zagreb: Filozofska istraživanja.
- Polić, M., (1993). *K filozofiji odgoja*. Zagreb: Znamen.
- Polić, M., (1993). *Odgoj i svije(s)t*. Zagreb: Filozofska istraživanja.
- 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, S., & Stainback, W., (1996). (Eds.) *Inclusion a guide for educators*, Baltimore: Brooks Publishing Co.
- Stainback, S., Stainback & Bunch, (1989). *Support Networks for Inclusive Scolling*. Baltimore: Brooks Publishing Co.
- The Internet Encyclopedia of Phylosophy. <http://www.utm.edu/research/iep/e/ethics> Dostupno: <20. 12. 2003.>
- Thousand, J. G. & Villa, R. A. (1990). *Restructing for Caring and Effecive Education. Piecing the Puzzle Together*, Second Edition.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- Vujčić, V. (1987). *Sistem vrijednosti i odgoja*. Zagreb.
- Vukasović, A., (1995). *Moralni odgoj*. Zagreb: Školska knjiga.
- Žlebnik, L. (1955). *Opća povijest pedagogije*. Zagreb.