

KA SOCIOLOŠKOM UTEMELJENJU INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

Sažetak

U tekstu se razmatra uže i šire shvatanje pojma inkluzija u obrazovanju, a zatim se ta pojava konceptualizuje kao društveni pokret protiv svih oblika diskriminacije i segregacije u obrazovanju i društvu. Budući da je delovanje svakog društvenog pokreta zasnovano na određenim teorijskim postulatima, autor se zalaže za konstituisanje teorije inkluzivnog obrazovanja kao osnove za delovanje tog pokreta. Po mišljenju autora u daljem razvoju inkluzivnog obrazovanja kao teorije najviše odgovara pristup koji sadrži ideje Burdijeove sociološke teorije prakse. Celovit koncept inkluzivnog obrazovanja može se praktično realizovati samo u kontekstu u kojem se uspostavlja veza između kulturnog (smanjenje predrasuda prema „drugom i drugačijem”) i strukturalnog aspekta (obrazovne, socijalne, ekonomske i političke podele). Za teorijsko objašnjenje povezanosti kulturnog i strukturalnog aspekta inkluzivnog obrazovanja autor koristi Burdijeove koncepte habitusa i kulturnog kapitala.

Ključne reči: inkluzivno obrazovanje, teorija, Burdije, kulturni kapital, habitus.

Uvod

Inkluzivnom obrazovanju danas nedostaje dublje i šire sociološko utemeljenje. Usled zanemarivanja društvenog konteksta, inkluzivno obrazovanja ostaje u uskoj perspektivi, odvojeno od širih mogućnosti za delovanje. Društveni i teorijski izazovi inkluzivnom obrazovanju ne proizilaze samo iz činjenice što su u školama i drugim vaspitno-obrazovnim institucijama prisutna deca s teškoćama u razvoju, deca koja rade, deca sa ulice, deca iz udaljenih krajeva i iz nomadskih populacija, deca iz jezičkih, etničkih ili religijskih manjina i deca iz drugih područja ili grupa koje su u nepovoljnom položaju ili su marginalizovane. Ove vrste izazova više proizilaze iz činjenice što su porodični život i polje obrazovanja neraskidivo vezani za najopštija pitanja društvene i kulturne reprodukcije. Obrazovne institucije, pre svega škola, predstavljaju polje u kojem se društvo kontinuirano reprodukuje u svojoj kulturnoj, političkoj i ekonomskoj dimenziji (Bourdieu, 1986; Bourdieu and Passeron, 1977).

Teza aoutora ovog rada je da postoje dublji društveno-kulturni mehanizmi koji određuju obrazovni uspeh i koji deluju u porodici i školi, čije delovanje nije očigledno već prikriveno, tako da ih ni sami akteri nisu svesni, a njihovo prisustvo i delo-

vanje u društvu shvata se zdravo za gotovo. Dakle, pored normativnih momenata, široke raznolikosti interesa, sposobnosti i potreba svakog deteta, kao i društveno-kulturnih specifičnosti dece iz marginalizovanih grupa, široke raznolikosti njihovog fizičkog, intelektualnog, jezičkog, socijalnog, emocionalnog i drugog stanja, potrebno je uzeti u obzir i društvene mehanizme odgovorne za njihovu strukturalnu (ekonomsku, političku i kulturnu) subordinaciju u društvu.

Sumirajući rezultate proučavanja većeg broja autora, H. Cerić je došao do saznanja da „inkluzivno obrazovanje predstavlja jednu kontroverznu ideju koja se istovremeno odnosi kako na društvene i obrazovne vrednosti, tako i na poimanje individualnih vrednosti” (Cerić, 2008: 49). Upitnost ideje o inkluzivnom obrazovanju je utoliko veća što se ona određuje sa različitim, često i suprotnim, stanovišta. O inkluzivnom obrazovanju govori se kao o konceptu, pokretu, teoriji, filozofiji, procesu, obrazovnoj praksi, obrazovnoj politici itd.

Koncept inkluzije i obrazovne inkluzije

O inkluziji se danas najčešće govori u kontekstu razvoja demokratije u društvu i u obrazovanju. To je „proces kojim se obezbeđuje da svaka osoba, bez obzira na iskustva i uslove života, može ostvariti svoje potencijale u životu... Inkluzivno društvo karakterišu smanjenje nejednakosti, ravnoteža između prava i obaveza pojedinca i povećanje socijalne kohezije” (Centre for Economic and Social Inclusion, 2002).

U širem kontekstu inkluzija uključuje odnos individue i društva, i obrnuto, usled čega se ona naziva *socijalna inkluzija*. Pozivajući se na Frailera (Freiler), Doneli i Koukli (Donnelly and Coakley, 2001) navode tri međusobno povezane dimenzije socijalne inkluzije:

- *prostornu*: socijalna inkluzija kao bliska socijalna i ekonomska udaljenost;
- *međupersonalnu – ličnu*: socijalna inkluzija kao osećaj pripadanja i prihvatanja; recipročnost i pozitivne interakcije; biti cenjen, imati korisne društvene uloge; učestvovanje; i
- *funkcionalnu*: socijalna inkluzija kao povećanje mogućnosti, sposobnosti, kompetencija.

Kada se navedene dimenzije socijalne inkluzije razmatraju u kontekstu vaspitno-obrazovnog procesa, onda se misli na inkluziju u užem smislu, odnosno na inkluzivno obrazovanje. Inkluzivno obrazovanje pretpostavlja „obrazovni sistem koji je otvoren za svu decu, a pre svega za onu koja su, zbog svog marginalizovanog društvenog položaja ili isključena iz sistema obrazovanja ili im taj sistem ne pruža adekvatnu podršku kao što su deca sa smetnjama u razvoju, deca koja pripadaju različitim nacionalnim manjinama (pre svega romska deca), izbegla i raseljena deca, deca bez roditeljskog staranja i deca iz socijalno ugroženih porodica” (Centar za evaluaciju, testiranja i istraživanja, 2006: 5). Prema tome, obrazovna inkluzija je samo jedan aspekt socijalne inkluzije. Znatno uže shvatanje inkluzije prisutno je u definicijama u kojima se ona svodi na vaspitanje i obrazovanje dece sa posebnim potrebama.

U nastojanju da poveže uže i šire shvatanje inkluzije, Stabs (Stubbs, 1998) obrazovnu inkluziju određuje kao strategiju čiji je krajnji cilj unapređenje inkluzivnog društva u kome sva deca i odrasli, bez obzira na pol, uzrast, sposobnosti koje poseduju, etničku i versku pripadnost, seksualno opredeljenje, poteškoće koje imaju zbog bolesti (npr. HIV status) i drugo, u njemu učestvuju i daju svoj doprinos. Ovako shvaćeno društvo ne podrazumeva potpunu jednakost, nego da svi, bez obzira na na-

vedene različitosti, imaju jednako pravo i mogućnost da pripadaju društvu i da učestvuju u ekonomskim, socijalnim, političkim i kulturnim aktivnostima, odnosno da se obrazuju u skladu sa svojim sposobnostima. Na ovaj način shvaćena „jednakost” predstavlja doprinos iskorenjivanju svakog oblika segregacije, podvajanja, socijalne i prostorne izopštenosti i diskriminacije.

Inkluzija kao društveni pokret

Navedeni ciljevi i karakteristike inkluzivnog društva koje navodi Stabs, određuju shvatanje inkluzije kao *društvenog pokreta* koji se zalaže za obrazovni sistem koji je otvoren za svu decu, prepoznaje marginalizaciju kao društveni problem i deluje protiv isključenosti sve većeg broja osoba iz participacije u ekonomskom, socijalnom, političkom i kulturnom životu društva. U širem smislu, inkluzija u obrazovanju ne podrazumeva samo uključivanje dece sa posebnim potrebama u redovan obrazovni sistem, već je to pokret koji zahteva prilagođavanje dečjih vrtića i škola svoj deci, sa teškoćama u razvoju i bez njih, kao i maksimalnu aktivnost svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa.

Kvalitetno, otvoreno i pravedno obrazovanje za svu decu i odrasle, bez obzira na njihove različitosti, kao i uspeh pokreta u delovanju za participaciju svih pripadnika društva u njegovom ekonomskom, socijalnom, političkom i kulturnom životu ima utoliko veće šanse za uspešan ishod, ukoliko su u široko prihvaćenoj opštedruštvenoj viziji pokreta sadržane karakteristike otvorenog i kompleksnog društva, uključujući i demokratske potencijale koji se ispoljavaju kroz postojanje i delovanje relativno razvijenog civilnog društva. Inkluzija, shvaćena kao društveni pokret, nije usmerena samo na delovanje u polju školstva i obrazovanja, nego i na restrukturaciju društva, stalno širenje slobode, demokratije i ljudskih prava. Jer, same reforme obrazovnog sistema ne mogu dovesti do suštinskih promena u društvu u smislu unapređenja kvaliteta ljudskog života, svih ljudi, dece, mladih, odraslih i starih, žena i muškaraca. Suština problema je u osnovnim pretpostavkama na kojima počivaju moderna industrijska društva i civilizacija, a one se ne mogu neposredno menjati promenama u obrazovanju. Takve promene su moguće pod uticajem društvenih pokreta u koje je uključen veliki broj pojedinaca i grupa. Akcija društvenih pokreta, naravno, ne može se ni zamisliti bez delovanja osnovnih društvenih institucija i organizacija.

Inkluziji kao društvenom pokretu potrebna je inspirativna i višedimenzionalna teorija obrazovanja i inkluzivnog obrazovanja kao njegovog podpojma. Takvu teoriju sačinjavali bi opšti iskustveni stavovi o vaspitanju i obrazovanju i inkluzivnom obrazovanju, pomoću kojih bi ona sređivala iskustvene podatke, objašnjavala iskustvene pojave i usmeravala dalja istraživanja na tom području društvene realnosti. U okviru takve teorije, shvaćene kao idejni projekat prakse, sve pojave sa kojima je inkluzija povezana bile bi vidljive u okviru celine društvenog života, a ne odvojene jedna od druge, kao u svakodnevnom iskustvu.

Za konstituisanje teorije inkluzivnog obrazovanja i njegovo sociološko utemeljenje – umesto društvenog konstruktivizma, koji predstavlja jako subjektivističko stanovište kada polazi od postulata „društvena stvarnost je socijalni konstrukt ljudi koji u njoj žive, deluju i razmišljaju” – povoljniji je *pristup sociološke teorije prakse*, koja predstavlja teorijski doprinos francuskog sociologa Pjera Burdijea savremenoj društvenoj nauci. Svoju teorijsku poziciju Burdije naziva konstruktivistički strukturalizam ili strukturalistički konstruktivizam. „Terminom strukturalizam ili strukturalistički želim da kažem da u samom društvenom svetu, a ne isključivo u simboličkim

sistemima, jeziku, mitologiji itd., postoje objektivne strukture, nezavisne od svesti i volje društvenih aktera, koje su sposobne da usmere ili sputaju njihovo delovanje ili njihove predstave. Terminom konstruktivizam želim da kažem da postoji društvena geneza, sa jedne strane obrazaca opažanja, razmišljanja i delovanja koji sačinjavaju ono što ja nazivam *habitus*, i sa druge strane društvenih struktura, naročito onoga što nazivam *poljem* i grupama, a posebno onoga što se obično naziva društvenim klasama” (Burdije, 1998: 143).

Inkluzivno obrazovanje, kulturni kapital i habitus

Od svih formi kapitala Burdije se usredsređuje na *kulturni kapital*, ističući da u razvijenim društvima ovaj oblik kapitala sve više postaje nova osnova socijalne stratifikacije. U ovom procesu ključna je uloga obrazovnog sistema koji kontrološe raspodelu statusa i privilegija u savremenom društvu i prenosi društvene nejednakosti na sledeće generacije. Polazeći od društvene funkcije obrazovnog sistema, Burdije pokušava da objasni kako se u formalno otvorenom obrazovnom sistemu neke društvene grupe trajno privileguju na račun drugih (Bourdieu, 1986).

Najvažniji preduslov uspeha u obrazovanju, prema Burdijeu, jeste posedovanje klasno/statusno određenog kulturnog kapitala, čime odbacuje stanovište sa kojeg se taj uspeh objašnjava individualnim sposobnostima dece i učenika. Prema Burdijeu, kulturni kapital može postojati u različitim oblicima: u *inkorporiranom* „obliku dugotrajnih dispozicija uma i tela” (određeni stilovi, načini predstavljanja uključujući upotrebu jezika, usvojena znanja, stepen samopouzdanja i sl.), *objektifikovanom* (posedovanje kulturnih dobara kao što su knjige, umetničke slike, instrumenti i sl.) i *institucionalizovanom* obliku (obrazovne kvalifikacije) (Bourdieu, 1986: 243). Za uspešno učešće u procesu obrazovanja najveći značaj ima inkorporirani kulturni kapital koji se stiže primarnom socijalizacijom u porodičnoj sredini (koja već raspolaže znatnom količinom kulturnog i ekonomskog kapitala) u obliku trajnih dispozicija.

Kroz kulturni kapital, koji se prvenstveno prenosi kroz porodicu, deca stižu načine mišljenja, tipove dispozicija, skupove značenja i obeležja stila – čime se oblikuje njihov habitus. Preneti obrasci dobijaju posebne društvene vrednosti i status u skladu sa onim što dominantna klasa vrednuje kao kulturni kapital. Na ovaj način, uz institucionalizovanu mogućnost da nasleđene kulturne razlike utiču na obrazovna postignuća učenika, škola doprinosi održanju postojećih klasnih razlika i drugih nejednakosti u društvu. Ovu instrumentalizaciju kulture Burdije naziva „simboličkim nasiljem” i ukazuje na mogućnost rekonverzije ekonomskog i drugih oblika kapitala u kulturni kapital putem ulaganja u obrazovanje, čime se obezbeđuje društvena promocija potomaka i doprinosi održanju postojećih društvenih nejednakosti (Bourdieu, 1986).

U kontekstu izloženog o kulturnom kapitalu postavlja se pitanje: zašto deca iz jezičkih, etničkih ili religijskih manjina i deca iz grupa koje su u nepovoljnom položaju ili su marginalizovane, često postižu ispodprosečne obrazovne rezultate. Na tragu Burdijeovih ideja, odgovor na postavljeno pitanje je sledeći: zato što dominantne društvene grupe imaju moć da „nametnu određena značenja kao legitimna skrivajući odnose moći na kojima se ta moć zasniva” (Bourdieu and Passeron, 1977: 4). To znači da kultura dece iz jezičkih, etničkih ili religijskih manjina i kultura dece iz grupa koje su u nepovoljnom položaju ili su marginalizovane, nisu inferiorne po sebi, već je njihova simbolička podređenost rezultat neravnoteže u odnosima društvene moći između društvenih grupa, onih koje imaju monopol nad društvenim resursima

i onih koji se u tom pogledu deficitarne. Prema tome, simbolička potcenjenost kulture dece iz grupa koje su u nepovoljnom položaju ili su marginalizovane proizlazi iz nejednake raspodele simboličke moći.

U školi se nejednaka raspodela simboličke moći održava uglavnom selektivnim prenosom i dostupnošću znanja koje je institucionalizovano nastavnim programom. Ovi fondovi znanja obezbeđuju legitimitet interesa i vrednosti dominantnih društvenih grupa, a često marginalizuju znanja i oblike učenja kojima različite podređene grupe pridaju važnost. Na taj način se kulture marginalizovanih grupa posmatraju kao manje vredne u simboličkom smislu. Dakle, učenici iz marginalizovanih društvenih grupa raspolažu manjim kulturnim kapitalom u odnosu na druge učenike, usled čega su često i njihova obrazovna postignuća ispodprosečna.

Kako bi pokazao na koji način pojedinac kroz porodicu stiže načine mišljenja, tipove dispozicija, skupove značenja i obeležja stila, koji direktno utiču na obrazovni uspeh, Burdije koristi pojam „habitusa”. Kao jedan od ključnih pojmova za razumevanje Burdijeove teorije prakse, habitus označava „sistem trajnih i prenosivih dispozicija, koji, uključujući sva prethodna iskustva, dejstvuje u svakom trenutku kao matrica opažanja, vrednovanja i delovanja...” (Burdije, 1999: 162). To je princip preko kojeg objektivne društvene strukture deluju na spoznajne strukture društvenih aktera i na njihovu praksu.

Dispozicije habitusa se stižu, pre svega, u detinjstvu, i to u dva primarna okruženja: u porodici i u obrazovnom sistemu. Mentalne i telesne matrice iz kojih se sastoji habitus praktično usmeravaju delanje u najširem smislu: držanje tela, način govora, ponašanje za trpezom, osnovne šeme klasifikacija, vrednosna opredeljenja itd. Habitualna praksa utiče na ponašanje pojedinaca tako da oni vrednosti i norme vlastite grupe, odnosno klase u svakoj situaciji smatraju kao najbolje.

Kulturne dispozicije kojima se oblikuje habitus ne prenose se prvenstveno kroz svest nego putem sugestija sadržanih na prvi pogled u beznačajnim stvarima, situacijama i praksama svakodnevice, koje se odnose na držanje, način hoda, gestikulaciju, mimiku, način unošenja hrane, na običan govor. Kulturne dispozicije se upisuju u telo preko gotovo neprimetnih sugestija, imaju značenja i predstavljaju zapovesti, opomene i pretnje. Kada ih jednom usvojimo u detinjstvu, kulturne dispozicije nastavljaju da deluju u nama, delujući s one strane svesti.

Važno svojstvo habitusa jeste funkcija kategorizacije jer sadrži u sebi „smisao za svoje mesto”, ali i „smisao za mesto drugoga” (Burdije, 1998: 150). U tom procesu sami akteri neposredno prepoznaju svoje mesto u društvu, to jest sami se kategorizuju i podležu kategorizaciji. Habitus im upisuje društveni položaj i društvenu distancu u odnosu na druge. Položaj i distanca se mogu očitavati u svakom od nas, u našem govoru tela, u jeziku, u vremenu. „Sadašnji i prošli položaj u društvenoj strukturi je ono što pojedinci u smislu fizičkih lica nose sa sobom, uvek i svuda, u obliku habitusa kojeg nose kao odelo, i koji, kao odelo, čini čoveka, odnosno društveno lice sa svim dispozicijama koje označavaju društveni položaj” (Burdije, 1999: 167).

Iz izloženog određenja habitusa proizlazi da su kulturne distinkcije uvek i socijalne distinkcije. Istorijski posmatrano, na obrazovanje i na svakodnevna značenja nastavnog programa u školi uvek se gledalo kao na suštinske elemente zaštite postojećih društvenih privilegija, interesa i znanja. Ovaj tip habitusa u polju školstva i obrazovanja imao je tri glavne determinante: klasu, etničnost/rasu i rod. U tom smislu može se reći da se najdublje prepreke u razvoju inkluzivnog i interkulturnog obrazovanja u evropskom društvenom prostoru nalaze u postojanosti i društvenoj/obrazovnoj ukorenjenosti klasnih i etničkih elemenata habitusa i odgovarajućih

predstava o klasnim i (etno)nacionalnim identitetima. Uprkos razvoju demokratije i širenju ljudskih prava, društvene podele prema klasnom i etničkom kriterijumu u Evropi nisu izgubile na važnosti. Predrasude prema „drugom i drugačijem”, kao i obrazovne, političke i socio-ekonomske podele duboko su ukorenjene i dalje se održavaju u savremenim evropskim društvima. Sociološka istraživanja u društvu Srbije, na primer, pokazuju da u strukturi kulturnog kapitala srednjih slojeva, pored posedovanja knjiga, učila i drugih kulturnih dobara, poseban značaj ima razvijanje dispozicija kao što je stav prema obrazovanju, čiji je smisao da obrazovanje inherentno predstavlja vrednost po sebi. Nasuprot tome, u radničkim porodicama se razvija stav da je vrednost obrazovanja instrumentalna, da obezbedi profesionalni i materijalni status, usled čega se obrazovanje vezuje za formalno školovanje koje je za njih značajno i obavezno samo na osnovnoškolskom uzrastu, ali oni se gube tokom srednjeg obrazovanja (Tomanović, 2008: 411-436). Hart i Rizli (Hart, B. and Risley, T. R., 1995) i Leri (Lareau, A., 2003) su, takođe, empirijskim istraživanjima dokazali da roditelji iz srednje klase obično više razgovaraju sa decom u periodu dok su ona odojčad nego roditelji iz redova radničke klase ili siromašni roditelji. Kao rezultat toga, deca iz srednje klase ulaze u proces osnovnoškolskog obrazovanja sa većim fondom reči u svome rečniku i pokazuju bolje rezultate na standardizovanim testovima za merenje verbalnih veština (prema Weininger, E. B.).

Upotrebom pojma habitus može se objasniti način posredovanja između objektivnih uslova života pojedinca ili grupe i ponašanja koja će on (ili članovi grupe) biti sklon da usvoji u svakodnevnom životu. Uslovi života dece iz marginalizovanih grupa u globalnom društvenom prostoru uslovljavaju slične sisteme njihovih trajnih dispozicija (u vezi sa ishranom, odevanjem, jezikom, školovanjem, politikom, sportom, muzikom i sl.) i interesa, to jest da deluju na sličan način u skladu sa svojim habitusom. Dispozicije stečene na položaju koji deca iz marginalizovanih grupa zauzimaju u globalnom društvenom prostoru podrazumevaju prilagođavanje tom položaju („smisao za svoje mesto”, ali i „smisao za mesto drugih”), što prilikom interakcija, po Burdijeu, navodi „skromne ljude” da se drže „skromno” svog mesta a druge da „budu na distanci” ili „da budu na nivou”, da se „ne mešaju” (Burdije, 1998: 148).

Prema tome, samoisključenje dece iz marginalizovanih grupa iz obrazovnog procesa jeste strukturalno uslovljeno. Njihovo viđenje društvenog sveta i njihove interakcije zavise od položaja koji u datom društvenom prostoru zauzimaju, koji je izrazito nepovoljan (siromaštvo, beda, diskriminacija, segregacija, i sl.). Njihov habitus, to jest mentalne strukture kojim razumevaju društveni svet, uglavnom su proizvod interiorizacije struktura društvenog sveta u kojem one imaju poziciju nad kojom se dominira. Kao što njihovi stavovi teže da se prilagode položaju, tako su i marginalizovane grupe sklone da takav društveni svet uzimaju zdravo za gotovo.

Unutar obrazovnog polja ovakva konstelacija uslovljava različite oblike samoisključenja od strane onih učenika koje postojeće simboličke podele određuju kao inferiorne. Pored siromaštva, jezičkih barijera, predrasuda stereotipa, diskriminacije, neprilagođenosti nastave većini romskih učenika tokom osnovnog školovanja, ovo je jedan od najdubljih i najznačajnijih uzroka pojave visokog procenta samoisključenja romske dece iz sistema obrazovanja. U ovom kontekstu može se tumačiti i činjenica da su neinformisanost i siromaštvo najveći problemi porodica koje imaju dete s invaliditetom i žive na selu. U seoskim sredinama ima dece koja nikada nisu izašla iz svog dvorišta, najčešće nisu na evidenciji centara za socijalni rad, ne odlaze kod lekara niti pohađaju školu.

Umesto zaključka

„Celovitost” inkluzivnog obrazovanja može se ostvariti ako se ono (i) sociološki utemelji, dovodenjem u vezu *kulturnog* (smanjenje predrasuda prema „drugom i drugačijem”) i *strukturalnog* aspekta (socio-ekonomske, političke i obrazovne podele)¹. Tezu, koja je po S. Puziću bitna za interkulturalno obrazovanje, treba proširiti i primeniti je na inkluzivno obrazovanje. Teorijsko objašnjenje nedeljivosti strukturalnog i kulturnog aspekta inkluzivnog kao i interkulturalnog obrazovanja pružaju Burdijeovi koncepti habitusa i kulturnog kapitala.

Da bi se u obrazovnom sistemu obezbedile jednake šanse za svu decu bez obzira na razlike, treba izvršiti reformu vaspitno-obrazovne prakse kojom bi se redefinisali oni obrazovni standardi i kriterijumi evaluacije koji određuju kulturni kapital i idu na štetu dece i učenika koji imaju marginalizovani društveni položaj.

Što se tiče pripreme dece i učenika za život u demokratskom, otvorenom, kompleksnom, i multikulturalnom društvu, bitno je podstaći ih na razmišljanje o dominantnim konceptima sopstvenih i tuđih identiteta. Ovde je ključna Burdijeova teza da su „stavovi aktera, njihov habitus, tj. mentalne strukture kojima oni razumevaju društveni svet, uglavnom proizvod interiorizacije struktura društvenog sveta” (Burdije, 1998: 150). To znači da se svi oblici identiteta u najvećoj meri izgrađuju na osnovi inkorporiranja klasnih, etničkih i drugih podela u društvu.

Budući da je obrazovanje jedan od glavnih kanala uzlazne vertikalne pokretljivosti, bitno je u društvu dosledno realizovati načelo *jednakih životnih šansi* (svako dete mora imati iste, sistemom omogućene životne šanse, pogotovo u obrazovanju). Pored toga, adekvatnim pedagoško-didaktičkim pristupima treba senzibilizovati vaspitače, nastavnike i druge aktere vaspitno-obrazovnog procesa za specifičan položaj dece, odnosno učenika iz marginalizovanih i drugih grupa sa podređenim društvenim statusom, uključujući i potrebu redefinisavanja tradicionalnih oblika u školama priznatog kulturnog kapitala. Sa subjektivne strane, treba „delovati i pokušati da se promene kategorije opažanja i vrednovanja društvenog sveta, strukture spoznavanja i procenjivanja” na kojima se izgrađuju (samo)isključujući oblici identiteta. Kao što kaže Burdije, „da bi se promenio svet, treba promeniti način na koji se svet pravi, odnosno viđenje sveta i praktične postupke pomoću kojih se grupe stvaraju i održavaju” (Burdije, 1998:156).

¹ Ovu sociološku tezu zastupa S. Puzić u vezi sa interkulturalnim obrazovanjem (Puzić, 2009: 277).

LITERATURA

- Bourdieu, P. (1986) The Forms of Capital. In: Richardson, J. G. (ed.) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York, Greenwood Press, pp. 241- 258.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977 [1970]) Reproduction in Education, Society and Culture. Richard Nice (tr.). London, Sage Publications.
- Burdije, P. (1998). Društveni prostor i simbolička moć, u: Interpretativna sociologija, priredila Ivana Spasić, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Burdije, P. (1999). Nacrt za jednu teoriju prakse, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Cerić, H. (2008). Mogućnost konstituiranja teorije inkluzivnog obrazovanja, Metodčki obzori. Pula: Republika Hrvatska. Vol.3(2008)1 No.5, str. 49-62.
- Centre for Economic and Social Inclusion, 2002, posećeno 14. 08. 2011, www.cesi.org.uk/know/showkbone.asp?docID=896
- Donnelly, P. and Coakley, J. (2001). The role of recreation in promoting social inclusion. A conference „A New Way of Thinking? Towards A Vision of Social Inclusion“. Ottawa, November 8-9, 2001, Laidlaw Foundation and the Canadian Council on Social Development. Retrived 17. October, 2003, posećeno 18. 09. 2011, from, www.cesd.ca/subsites/inclusion/bp/pd.htm
- Puzić, S. (2009). Habitus, kulturni kapital i sociološko utemeljenje interkulturnog obrazovanja, Sociologija i prostor, 47 (2009) 185 (3), str. 263-283.
- Stubbs, S. (1998). What is Inclusive Education? Concept Sheet, Enabling Network (EENET), posećeno 12. 08. 2011, from www.eenet.org.uk/theory_practice/whatisit.shtml
- Tomanović, S. (2008). Kulturni kapital u porodici: obrazovanje i/ili školovanje, u: Vujović, S. (Ed). Društvo rizika. Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filo zofskog fakulteta.
- Weininger, E. B. Cultural Capital, posećeno 18. 08. 2011, www.brockport.edu/cociology/

Mišković M. Milan

TOWARDS ESTABLISHING THE SOCIOLOGICAL INCLUSIVE EDUCATION

Summary

The article discusses the basic and broader understanding of the concept of inclusion in education. Furthermore, it conceptualizes this phenomenon as a social movement against all forms of discrimination and segregation in education and society. Since the action of every social movement is based on certain theoretical postulates, the author advocates the establishment of the theory of inclusive education as the basis for the action of the movement. According to the author in the further development of the theory of inclusive education as the most suitable approach that includes ideas Bourdieu's sociological theories of practice. A comprehensive concept of inclusive education, it can be practically implemented in the context in which it establishes a relationship between the cultural (reduce prejudice against "other and different") and structural aspects (educational, social, economic and political divisions). Theoretical explanation for the connection between the cultural and structural aspects of inclusive education author uses Bourdieu's concepts of habitus and cultural capital.

Key words: inclusive education, theory, Bourdieu, cultural capital, habitus.