

**Mirko Filipović**

*Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,  
Univerzitet u Beogradu  
mirko04@sbb.rs*

**Zorica Matejić Đuričić**

*Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,  
Univerzitet u Beogradu  
zmatejicdjuricic@gmail.com*

## **Socijalizacija i socijalna integracija dece sa smetnjama u razvoju i ponašanju: teorijski izvori\***

**Apstrakt:** U kontekstu savremenog socijalnog modela ometenosti, u ovom radu su prikazani neki od vodećih teorijskih okvira koji definišu ključne probleme socijalizacije i socijalne integracije dece sa smetnjama u razvoju i ponašanju. Pretočeni u okvire društveno-naučnih istraživanja, problemi fizičke, mentalne ili socijalne ometenosti dobili su novo značenje: umesto individualnih „psihološki devijantnih činova“, ometenost se tumači kao posledica „celine društvenih odnosa“. Drugo i jednako važno, umesto statusa (stanja) ometenosti, u fokusu je sam proces društvenih odnosa koji strukturira fenomen devijantnosti. U prikazu istraživanja društvenih procesa koji definišu kontekst individualnog razvoja dece s ometenošću otvorena su dva globalna problemska kruga: prvo, opšta pitanja socijalizacije ove dece, i drugo, pitanja vezana za probleme njihove socijalne integracije u sistem redovnog školovanja. U zaključnom delu izvedene su ključne implikacije različitih pristupa koje se odnose na obezbeđivanje uslova za aktivnu participaciju u društvenom životu za sve članove date društvene zajednice, bez obzira na postojanje fizičkih ili socijalnih barijera.

**Ključne reči:** simbolički interakcionizam, socijalni model ometenosti, socijalizacija, školska integracija

### Uvod

Društveno-naučni pristup ometenosti polazi od stava da je dete sa smetnjama u razvoju i ponašanju deo mreže interakcijskih međuzavisnosti u kojoj svaki od agenasa vaspitanja, obrazovanja i socijalizacije pripisuje svoja značenja

\* Tekst je proizvod rada na projektu „Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije“ (br.47008) koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

društvenim normama i interakcijskim situacijama. Fokus na postojanju višestrukih interpretativnih procedura, koje aktiviraju različiti agensi socijalizacije, šalje važnu praktičnu poruku: umesto trasiranja kontura „bolesti“ individue, ne samo da je korisnije, već je i nužno da se pokuša sa rekonstrukcijom celine društvenih odnosa koji strukturišu proces socijalne integracije deteta sa smetnjama u razvoju i ponašanju (Church and Summerfield 1994; Plaisance 1995; Zaffran 2007).

U poslednjih deceniju ili dve, sintagme „smetnje u razvoju“, „osobe s ometenošću“, „deca s teškoćama u razvoju i ponašanju“, „deca i mladi s fizičkim i socijalnim barijerama“, „deca s posebnim potrebama“ i sl. postaju deo novog javnog diskursa, najavljujući i novi pristup osobama s ometenošću, u smislu radikalnog otklona od medicinskog modela i etabliranja savremenog socijalnog modela ometenosti. Diskriminirajući i stigmatizirajući termini, poput „hendikep“ i „hendikepirani“, „defekt“ i „defektnost“, „nedostatak“ i „mana“, sve više se potiskuju i istiskuju iz upotrebe.

Zgodno je podsetiti da ovi poslednji termini dolaze iz engleskog jezika, i to iz konjičkog miljea gde se (paradoksalno!) *Hand-in-cup* vezuje za najboljeg, najbržeg i najjačeg konja kome treba umanjiti šanse za pobedu kako bi se i drugi učesnici ravnopravno takmičili. Figurativno, a kasnije i u naučnom vokabularu mlade defektologije i specijalne edukacije i rehabilitacije, termin „hendikep“ počeo je da se koristi u značenju nedostatak, defekt, manjak, smetnja – ukratko, oštećenja senzornih, motoričkih ili intelektualnih funkcija dece, (bilo da su kongenitalnog ili stečenog karaktera) koja, pored primarnih posledica na planu individualnog funkcionisanja, ostavljaju i brojne sekundarne posledice na planu obrazovanja i socijalnog funkcionisanja pojedinca u društvu (Becker 1985; Brannen and O' Brien 1995; Goffman 2011; Matejić Đuričić 2005; Plaisance 1995; Zaffran 2007). U prenesenom značenju termina „hendikep“, iako na prvi pogled ne izgleda da je tako, sačuvano je izvorno značenje pojma *Hand-in-cup* koji uvek inkorporira brojne dimenzije „razlika“ ili odstupanja: jednakost – nejednakost, ravnopravnost – neravnopravnost i konformiranje – odstupanje (devijantnost) u odnosu na opštu normu (Becker 1985; Brannen and O' Brien 1995; Filipović 2013; Matejić Đuričić 2009; Zaffran 2007).

O novom pristupu osobama s ometenošću svedoči i nova *Klasifikacija bolesti i srodnih zdravstvenih problema* Svetske zdravstvene organizacije u kojoj se ometenost definiše kao „gubitak ili ograničenje mogućnosti da pojedinac učestvuje u normalnom životu zajednice pod istim uslovima s ostalim članovima te zajednice, zbog fizičkih ili socijalnih barijera“ (WHO 2001). Ključne implikacije ovog stava odnose se na obezbeđivanje uslova za aktivnu participaciju u društvenom životu za sve članove date društvene zajednice. Zahtev za postojanjem „ravnopravne utakmice“ dobio je i svoju pravnu normu: Konvencija o pravima deteta UN (u članu 23) precizira da dete sa fizičkim ili mentalnim smetnjama treba da uživa pun i kvalitetan život u uslovima koji obezbeđuju dostojanstvo, unapređuju samopouzdanje i olakšavaju njegovo aktivno učešće u zajednici.

Pretočeni u okvir socioloških i socijalnopsiholoških istraživanja, problemi fizičke ili socijalne ometenosti dobili su novo značenje: umesto individualnih „psihološki devijantnih činova“, kako to ističe Beker, ometenost se tumači kao posledica „celine društvenih odnosa“ (Becker 1985, 7). U istom kontekstu, umesto individualnog statusa (stanja) ometenosti, u fokusu istraživanja je sam proces društvenih odnosa koji strukturira devijantnost, jer je kategorija ometenosti uvek podložna nekoj društvenoj proceni i evaluaciji. Pri tome, institucionalni agensi uzimaju u obzir izvestan broj elemenata *prvog reda* koja eksplicitno definišu vrstu odstupanja od norme (gluva ili slepa deca, na primer) i skup obeležja *drugog reda*, koja su promenljiva i koja zavise od društva i posebno od pedagoških dispozicija škole i različitih edukativnih koncepcija. Svemu tome treba dodati i neke kriterijume koji predstavljaju izraz potpuno subjektivnog suda: na primer, deca koja ometaju čas i koja dovode u pitanje autoritet nastavnika usled nepoštovanja njegovih pedagoških načela i didaktičnih pravila, mogu se klasifikovati u kategoriju poremećaja u ponašanju i vaspitanju; deca s teškoćama u čitanju mogu se svrstati u kategoriju osoba s intelektualnim oštećenjima, iako je samo reč o disleksiji itd. Kategorizacija je, kako to navodi Plezans, krajnje delikatna operacija, u kojoj arbitrarnost stoji rame uz rame sa strogošću brojki. Zbog toga se mnogi autori eksplicitno zalažu za radikalnu modifikaciju institucionalnih procena kada je reč o deci sa smetnjama u razvoju i ponašanju, podržavajući koncept potpune socijalne integracije (Plaisance, 1995).

### Konstrukti socijalizacije i socijalne integracije

Posmatrano na najopštijem planu, u istraživanjima društvenih procesa koji definišu kontekst individualnog razvoja dece s ometenošću otvaraju se dva globalna problemska kruga: prvo, to su opšta pitanja socijalizacije ove dece, i drugo, to su pitanja vezana za probleme njihove socijalne integracije u sistem redovnog školovanja.

Tradicionalni (klasični) koncept socijalizacije u prvi plan ističe proces sticanja znanja, veština, motiva i stavova koji su potrebni za vršenje sadašnjih i budućih uloga pojedinca u društvu. U okviru šireg i obuhvatnijeg koncepta ističe se da je efekat socijalizacije, pored sticanja zajedničkih oblika ponašanja, izgradnja posebnih ličnih karakteristika, tj. formiranje ličnosti u procesu preobražaja deteta od biološkog u socijalno biće.<sup>1</sup> Individualni biološki organizam razvija vlastito Ja kroz učestvovanje u društvenom procesu, i „upravo

---

<sup>1</sup> U svojoj definiciji, Nikola Rot ukazuje na važnost oba elementa socijalizatorskog procesa: „Socijalizacija je proces socijalnog učenja putem kog jedinka stiče socijalno relevantne oblike ponašanja (a) i formira se kao ličnost sa svojim specifičnim karakteristikama (b)“ (Rot 1997).

zahvaljujući interakcijama s drugim članovima grupe on ispunjava ulogu ljudskog bića, a njegov status se o tome razlikuje od animalnog stanja“ (McKinney 1955).

Okvako definisan teorijski okvir socijalizacije ni na koji način ne pravi razliku između dece tipičnog i dece atipičnog razvoja. Prenosilac socijalnih vrednosti i društvenog normiranja ponašanja (agens socijalizacije) može biti bilo koji član društva, ali po pravilu to su osobe sa kojima dete gradi jake afektivne veze (roditelji i nastavnici) odnosno grupe i institucije čijem je uticaju najviše i najduže izloženo (porodica i škola). Shodno tradicionalnoj podeli, koja nas vodi sve do Dirkema, postoji primarna socijalizacija koja se odvija u porodici, i sekundarna socijalizacija koja se odvija, pre svega, u školi. Vaspitna iskustva iz porodice (primarna socijalizacija) i socijalna iskustva sticana u školi (sekundarna socijalizacija) udruženo deluju u procesu izgradnje društvenih oblika ponašanja i strukturiranja ličnosti u funkciji određenih društvenih zahteva.

Za razumevanje suštine socijalizatorskih procesa važno je ukazati na još jedan važan element, element trajnosti i stalnosti procesa. Upravo o tome govori Dibarova definicija: „Socijalizacija predstavlja složeni interaktivni i multidirekcionni proces, koji uključuje stalne transakcije između socijalizovanog i socijalizatora; i daleko od toga da se ona postiže jednom za svagda, naprotiv, ona implicira permanentne renegocijacije (ponovna pregovaranja) u okrilju svih njenih podsistema“ (Dubar 1991, 24). Ova definicija upisuje socijalizaciju u unutrašnjost jednog procesa identifikacije i konstrukcije Ja putem odnosa koji se održava s grupom kojoj dete pripada. U okviru interakcije s odraslima (*intergeneracijska socijalizacija*) na osnovu jednog intuitivnog znanja, dete usvaja i inkorporira stavove svojstvene grupi. Međutim, izvan ove celine vrednosti i pravila, na delu su i vršnjačke interakcije (*intrageneracijska socijalizacija*), koje ne moraju da teku paralelnim tokom. Ponuđeni teorijski okvir u kome se istražuju dve ukrštene ose društvenih odnosa pokazao se kao veoma plodotvoran model u istraživanjima socijalizacije dece sa smetnjama u razvoju i ponašanju i njihove integracije u sistem redovnog školovanja.

Simbolički interakcionizam Džordža Mida ponudio je značajne dopune i dorade koncepta socijalizacije, otvarajući novu perspektivu u razumevanju odnosa pojedinca i društva. Pored ideje prema kojoj društvo utiče na pojedinca, Mid insistira na stavu da postoje akcije pojedinca „koji se unapred adaptira na situaciju čiji je deo i kontinuirano reaguje na nju“, pri čemu stav Ja i utiče na stavove drugih i posledično na poziciju cele grupe (Mead 1963, 155). Polazni postulat interakcionističke refleksije o društvenim odnosima jeste komunikacija, proces u kome se ostvaruje osnovna razmena značenja (značenjskih simbola) između učesnika. Taj društveni proces, koji nužno podrazumeva postojanje zajedničke realnosti (isto značenje simbola za sve učesnike i slične, zajedničke emocije) „odgovoran“ je za konstrukciju svesti o sebi. Svest o sebi nije urođena, ona nije datost u smislu objektivne činjenice, već se razvija kao *rezultat relacija* koje data individua

održava s totalitetom društvenih procesa i s drugim individuama kao akterima tih procesa. Upravo zato, komunikacija se uzima kao determinujuć element ponašanja svakog pojedinca i upravo zbog toga, jezik jeste i ostaje osnovni „kulturno-potporni“ sistem u razvoju deteta. Taj stav pojaviće se u brojnim konstrukcijama deteta i detinjstva, oslanjanjem na biološku činjenicu o prirodi čoveka kao bića koje poseduje potencije kolektivnog nasleđa vrste „koja govori“.

Subjekt se svesno afirmiše u odnosu na druge. „On to svesno čini kao Ja, odgovarajući na celinu reakcija koje drugi provociraju u njemu... Pojedinci, dakle, mogu da prilagode i regulišu svoje ponašanje u terminima očekivanja, anticipacije i odgovarajuće strategije“ (Van Meter 1992, 285). Usvajajući stavove svojstvene grupi kojoj pripada (koju Mid naziva *uopšteni drugi*), dete se istovremeno individualizira kao entitet. U tom procesu igra i ludičke aktivnosti zauzimaju posebno mesto, ili kako to beleži Blumer, igra je „prvi medijum za formiranje i jačanje svesti i slike o sebi“ (Blumer 1981, 140). Zahvaljujući igri uloga, dete uči imaginarne uloge i počinje da reaguje u funkciji svake od njih. Kod složenijih igara s pravilima, dete uspeva da realizuje različite uloge u skladu s preciznim pravilima koji regulišu ukupnu strukturu i dinamiku svake uloge ponaosob. „Ako nije sposobno da prisvoji uloge drugih, ono ne može ni da razvije sopstveno Ja (le Soi) niti je u stanju da od tih uloga kreira objekat“ (Blumer 1981, 141). Ovaj postulat nužno proizvodi jednu drugačiju koncepciju pedagoške prakse u kojoj dete jeste i ostaje glavni akter sopstvene strukturacije.

Pored osnovnih društvenih (kulturnih, organizacijskih i institucionalnih) imperativa koje pojedinac usvaja, postoje i tzv. sekundarne adaptacije, kao način da se individua odvoji od uloge i lika koje mu institucija „sasvim prirodno“ pripisuje. Gofman ih definiše kao tipične strategije koje omogućavaju pojedincu da upotrebi nedozvoljena sredstva ili da pribegne nedozvoljenim ciljevima (ili oboje) kako bi narušio pretenzije organizacije u pogledu toga šta on treba da čini ili da usvoji i šta bi on trebalo da bude.

## Gofmanova teorija stigme

Može li se teorijski okvir simboličkog interakcionizma primeniti u građenju nove istraživačke paradigme u ispitivanju socijalizatorskih procesa kod dece sa smetnjama u razvoju i ponašanju? Radovi Gofmana i Bekera daju nedvosmisleno pozitivan odgovor na ovo pitanje. Ti autori, koji se mogu smatrati naslednicima i nastavljačima Midovih ideja, značajno su doprineli društvenom (re)definisanju konstrukta ometenosti (*hendikepa*) zajedničkim naporom da sve vrste individualne ometenosti situiraju u kontekst društvenih odnosa.

Primenjujući etnološki pristup u ispitivanju jedne male zajednice, Gofman je, ranih sezdesetih godina prošlog veka, započeo svoje studije posmatranja

različitih oblika komunikacije u psihijatrijskim ustanovama. Da bi osvetlio kompleksnu igru i strategiju aktera u posebnim situacijama, Goffman se oslanja na autentične primere proživljenog iskustva pacijenata psihijatrijskih bolnica. Originalna građa, objavljena u delu *Azili* (1961) najavila je novu teoriju, teoriju stigmatizacije, koju će Goffman artikulirati u delu *Stigme*, objavljenom nekoliko godina docnije.

Goffman je postavio sebi za cilj da pokuša da razume tipove relacija koje se mogu uspostaviti tokom mešovitenih odnosa između osoba s ometenošću i onih koje to nisu, između „normalnih i hendikepiranih“ (Goffman 1975)<sup>2</sup>. Rezultat ovih istraživanja je novi pristup osobama s ometenošću i uvođenje novog konstrukta: pojma stigme. Socijalna stigma se odnosi na ekstremno omalovažavanje osoba ili grupa na osnovu njihovih socijalnih karakteristika koje odstupaju od većinske kulturne norme članova grupe, a sam Goffman kaže da je to uvek diskreditujući način da se neka osoba, grupa ili institucija obeleži kao društveno nepoželjna ili neprihvatljiva, oslanjanjem na neprovereni stereotip (*stigma* je grčka reč koja se izvorno odnosila na posebno „markiranje“, žig ili tetovažu na telu kriminalaca, robova i uopšte marginalizovanih pojedinaca u cilju njihove moralne diskreditacije).

Stigmatizirana osoba stiče virtuelni društveni identitet (karakter koji mu drugi imputiraju), pa u tom smislu za Goffmana stigma nije ništa drugo nego „rascep“ (engl. *gap*) između virtuelnog i aktuelnog socijalnog identiteta (Goffman 1975).

Goffman prepoznaje tri kategorije pojedinaca s obzirom na status stigmatizacije. Prvo, to su stigmatizirane osobe, oni koji nose stigmiju; drugo, to su tzv. normalni pojedinci koji ne nose breme stigme, dok treću kategoriju čine „ponosni pojedinci“ (termin preuzet iz žargona gej-populacije). Grupa „normalnih“ ne uključuje pojedince koji tolerišu razlike i odbacuju stigmatizaciju, već su to oni koje grupa stigmatiziranih opaža kao „povlašćene članove“ društva jer su zaštićeni od stigmatizacije. „Ponosni pojedinci“ pripadaju marginalizovanim grupama, ali ih to ne sprečava da se osećaju kao povlašćeni članovi grupe premda pripadaju kategoriji stigmatiziranih. U različito vreme i u različitim kontekstima, društvena stigma može se kretati i obrtati svoj smer značenja: stigmatizovana osoba i sama može da stigmatizira, odnosno, u isto vreme pojedinac može biti i „akter“ stigmatiziranja drugih i „žrtva“ stigmatizacije od strane drugih.

<sup>2</sup> Goffmanove knjige objavljene su i u prevodu na srpski jezik.

Erving Goffman (2009): *Stigma: zabeleške o ophodjenju s narušenim identitetom*. Novi Sad, Mediterran Publishing prevod: Minja Janković

Erving Goffman (2011): *Azil: o društvenom položaju pacijenata bolnica za mentalno obolele i druge utocenike*, Novi Sad, Mediterran Publishing, prevod: Siniša Božović i Nataša Mrdak.

Gofmanova teorija, pa i dobijeni rezultati njegovih israživanja, često su bili na meti oštre kritike (Ricer 2009; Van Meter 1992). Zamerano mu je da u svom neformalnom, nekonvencionalnom pristupu odveć slobodno opisuje neke kategorije stigmatiziranih (uočljive, spoljašnje deformacije; devijacije ličnih osobina i tribalne stigmatizacije) i da se, u celini gledano, nedovoljno oslanja na tradicionalne sociološke konstrukte i usvojeni naučni vokabular. Jedna činjenica, međutim, apsolutno je nesporna: bez Gofmanovog rada diskretna jedinica interakcije, kao ključne jednice analize društvenih odnosa, ne bi bila izdvojena i osvetljena na pravi način. Teorijski koreni su, istina, stariji i vode sve do Midovog simboličkog interakcionizma.

### Bekerova teorija etiketiranja

U svojoj teoriji, Beker se posebno bavio problemom devijantnog ponašanja, i pritom je pokušavao da odgovori na jedno naizgled jednostavno pitanje: zašto se neke osobe etiketiraju kao devijantne? (Becker 1985)<sup>3</sup>.

Suprotno vrlo rasprostranjenim i tradicionalnim shvatanjima, u svom odgovoru Beker ne polazi od devijantnosti kao „psihološke prirode devijantnih činova“, već je sagledava kao posledicu „celine društvenih odnosa“: devijantnost nije činjenica inherentna individui, devijantnost je društvena konstrukcija. Svi oblici ponašanja koji transgresiraju, koji odstupaju od normi koje definiše i prihvata neka grupa, beleži ovaj autor, ne predstavljaju karakteristiku svojstvenu „devijantnoj osobi“, već oznaku (etiketu) koju joj daje data društvena zajednica. U tom smislu, devijantnost nije atribut (karakteristika ličnosti) izvedena iz procesa odstupanja ili nekonformiranja u odnosu na normu; objektivna činjenica je da je devijantnost proces kroz koji pojedinac biva obeležen kao devijantna ličnost od strane drugih koji ga opažaju i etiketiraju kao različitog i manje vrednog. Transgresija nije „krivica ili greška“ pojedinca, već posledica procesa koji pokreću drugi koji imaju moć da nametnu stigmatizaciju i time definišu, ocrtaju i izoluju devijantnog pojedinca. Devijant se ne rađa, devijant se postaje.<sup>4</sup> Modelujući vlastito ponašanje prema slici koju drugi daju o njemu, individua postaje takva kakvu je drugi opisuju. Devijantnost je, dakle, shvaćena

---

<sup>3</sup> Bekerov tekst *Devijantnost i devijanti* objavljen je u prevodu na srpski jezik u sociološkoj hrestomatiji *Interpretativna sociologija (privredila Ivana Spasić)*, 2004, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, str. 74–85.

<sup>4</sup> Na ovom mestu nemoguće je zaobići teorijsku skicu Lava Vigotskog, tvorca savremene defektologije, (konstruisanu gotovo čitav vek pre savremenih socijalnih modela ometenosti) i ne pomenuti slikovitu metaforu, ubedljivog značenja, koju daje: ukoliko bismo zamislili da u jednom selu žive samo slepi ljudi, zabeležio je Vigotski, slepilo kao hendikep uopšte ne bi postojalo (opširnije: Matejić-Đuričić 1987).

kao predmet socijalne interpretacije, a ne kao sam čin odstupanja od opšte norme. U tom smislu, značajno je proširen konstrukt devijantnosti koji se primarno odnosio na poremećaje u društvenom ponašanju. Osobe sa senzornim, motoričkim ili intelektualnim smetnjama, marginalizovane grupe koje su, u skladu s rasprostranjenim društvenim stereotipijama i predrasudama, podložne Gofmanovskoj stigmatizaciji, takođe pripadaju kategoriji etiketiranih i „devijantnih“.

Beker je tvrdio da društvene grupe formiraju devijantnost tako što proizvode pravila čije kršenje kreira devijantnost i pripisuju devijantne uloge određenim ljudima koji bivaju etiketirani kao autsajderi. Etikete se koriste da bi društvo opravdalo sopstveni negativni odnos prema određenim ljudima, dok „devijantna“ osoba prihvata tu etiketu kako bi opravdala sopstvene akcije. U tom smislu, nisu devijantni motivi ti koji stvaraju devijantno ponašanje, već devijantno ponašanje vremenom stvara devijantne motive. Elaboracija devijantnosti odvija se na osnovu društvenih aktivnosti, od strane brojnih i različitih agenasa. Iznad individue, jaz između pripisanog i usvojenog ili odbačenog identiteta ukazuju na važnost koje društveni agensi imaju u direktnom odnosu sa datim subjektom (osobom etiketiranom kao devijantna ličnost). U tom procesu, škola i obrazovni sistem određenog društva imaju posebnu ulogu i važnost.

### Školska integracija dece sa smetnjama u razvoju i ponašanju

Ako smo odabrali opciju da svaku ometenost definišemo kao socijalni fenomen, onda se, sledstveno tome, socijalizacija deteta i socijalna integracija u školski sistem mora sagledati kao serija interakcija i reinterpretacija značenja ometenosti od strane različitih aktera. U gruboj podeli, reč je o odraslim akterima, s jedne strane, i o deci tipičnog razvoja (ona koja se nalaze izvan kategorije ometenih), s druge strane. Problem proističe iz činjenice da deca sa smetnjama u razvoju i ponašanju u školski sistem, po pravilu, stupaju sa Gofmanovom stigmom i Bekerovom etiketom, a akteri tih društvenih procesa mogu biti i odrasli i deca.

Polazeći od postulata da je čovek egoistično biće, Dirkem je definisao društvo kao instancu „koja nas izvlači iz nas samih, koja nas primorava da računamo sa interesima drugačijim od naših, koja nas je naučila da gospodarimo našim strastima i našim instinktima“ (Durkheim 1992, 56). Isto je i sa detetom u školi jer je razred „društvo u malom“, pa deca u razredu misle, osećaju i delaju drugačije nego kad su sama. U razredu se proizvodi fenomen zaraze (*contagion*), kolektivne demoralizacije, uzajamne ekscitacije, spasonosne uzrujanosti (*uzavrelosti*) s kojima se treba izboriti. Zato Dirkem veoma kratko i tačno definiše edukaciju kao proces „metodične socijalizacije mlade generacije“, tj. kao proces kojim društvo nameće detetu svoja pravila i norme, ističući, pritom, da socijalizacija jako zavisi od eksternih uslova, jer se „ta socijalizacija elaboririra putem



sistema ideja, osećanja i navika koje ne izražavaju u nama našu ličnost, već grupu ili različite grupe čiji smo deo“ (Durkheim 1992, 51).

Pre nego što kroči u jednu otvorenu sredinu (školu), dete sa smetnjama u razvoju i ponašanju dobro je upoznalo svoju porodičnu sredinu, u kojoj se kao i svako drugo dete (možda i više) oseća sigurno i zaštićeno. Zbog toga je polazak u školu jednako krupan događaj i za dete (koje stupa u jednu manje protektivnu sredinu od one koju poznaje) i za porodicu (koja doživljava kao da iz svog poseda gubi svoje potomstvo). Tokom školovanja, putem učenja i obuke, dete internalizuje načine mišljenja i delanja, ideale i prakse, verovanja i rituale sredine u kojoj živi i kulture kojoj pripada. Integracija u školsku sredinu podrazumeva, dakle, nova i raznovrsna socijalna iskustva, koja opet predstavljaju novi okvir za formiranje ličnosti i konstrukciju Ja (*construction of Self*, prema Midu).

Deca tipičnog razvoja („obična“ deca) u stanju su da sa detetom s posebnim potrebama uspostave oblike interakcija koji se ne poklapaju s modelom koji predlažu škola i učitelj. Ona mogu da zanemare na određeno vreme hijerarhijski odnos učitelj-učenik i da dejstvuju (emocionalno i kognitivno reaguju) u skladu sa sopstvenim tumačenjem (interpretacijom) socijalne situacije, i na načine koje ona smatraju pertinentnim i u skladu sa ciljevima koje ona žele da postignu.<sup>5</sup> Te interakcije između dece tipičnog razvoja i dece s posebnim potrebama u školi mogu da se odvijaju u različitim oblicima: uzajamne pomoći, saučesništva, podrške, ali i vređanja, ponižavanja i izopštavanja. Neka istraživanja sugerišu da se individuacija, odnosno konstrukcija ličnog identiteta deteta s posebnim potrebama u školi oblikuje, u mnogo većoj meri nego kod dece tipičnog razvoja, kompetitivnim interakcijama i odsustvom interakcija (izolacijom-usamljenošću). Zaffran je, na primer, u svom velikom istraživanju, zasnovanom na posmatranju, ustanovio da 30% interakcija obične dece s detetom s posebnim potrebama ima „agonički“ ili kompetitivni karakter (svađa, vređanje, fizička agresija, bezrazložno tužakanje...) dok iste interakcije među decom tipičnog razvoja čine 9% ukupnog broja. Dalje, dete s posebnim potrebama gotovo dve trećine školskog vremena (73%) provodi u izolaciji (bez ikakvog kontakta s drugovima) dok je vreme izolovanosti kod deteta tipičnog razvoja oko 50% (Zaffran 2007, 138–148).

Ponovo, proces školske integracije nije isti za decu tipičnog i za decu atipičnog razvoja, iako je populacija dece sa smetnjama u razvoju i ponašanju

---

<sup>5</sup> U mnogim studijama o integraciji dece sa smetnjama u razvoju i ponašanju ističe se da su „obična deca“ kao socijalizatori njihovog razvoja vrlo malo prisutna. Dok opšta predstava o detetu oscilira između stereotipa malog, brutalnog divljaka i bespolnog heruvima lišenog svakog agresivnog poriva, u ovim studijama postoji jaka tendencija da se „obično dete“ opiše kao da ga odlikuje „prirodna tolerancija“ i pasivno prihvatanje deteta sa posebnim potrebama. Vidi: Devereux 1970, 141.

prisutna u određenom procentu unutar opšte populacije učenika. U Francuskoj, zemlji koja je među prvima krenula sa projektom školske integracije ove dece, toj kategoriji pripada oko 3% ukupnog broja učenika.<sup>6</sup> Međutim, u periodu od 1982. do 1988. godine.<sup>7</sup> utvrđen je i trend opadanja broja ove dece u redovnim školama. Dakle, uprkos pooštavanju zakonskih mera koje propisuju potpunu inkluziju i stalnu socijalnu integraciju, došlo je do srazmernog povećanja broja dece sa smetnjama u razvoju i ponašanju koja su isključena iz redovnog sistema školovanja i ponovo uključena u sistem specijalnog školstva.

Statistika takođe beleži da, uporedo s navedenom tendencijom opadanja ukupnog broja učenika uključenih u proceduru tzv. „potpune integracije“, dolazi do porasta broja dece sa smetnjama u razvoju i ponašanju koja su integrisana u sistem redovnog školovanja na određeno vreme (*à temps partiel*), nekoliko časova dnevno, ili nekoliko dana u nedelji. Reč je o projektu koji počinje da se realizuje počevši od 1985. u Francuskoj i koji podrazumeva donošenje individualnog plana školovanja za svako dete, u pogledu dužine i trajanja, a u skladu sa njegovim obrazovnim potencijalima i uz poštovanje konkretnih okolnosti. Do toga je verovatno došlo zbog procene da škole ne poseduju ni sredstva ni druge potrebne kapacitete za primenu modela potpune integracije (*à temps complet*). Važnije od toga je, međutim, da ovaj pristup omogućava dobru procesualnu dijagnostiku, odnosno praćenje svakog deteta u određenom periodu vremena i donošenje individualnog plana školovanja u najboljem interesu za dete i porodicu. Ukupno, podaci pokazuju da legislativni elan koji se tiče demokratizacije školskog sistema ne ide obavezno uporedo s procesom „demografizacije“ (Zaffran 2007). Tako je u Francuskoj, ali i u drugim zemljama čije obrazovne politike zagovaraju koncept potpune školske integracije (poput Italije, na primer).<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Ravo je analizirao referentnu grupu učenika osnovne i srednje škole u Francuskoj (Ravaud 1991) u toku školske 1987/88. godine i utvrdio da od ukupnog broja od 12 334 973 đaka, 363 764 dece „pripadaju“ kategoriji dece sa smetnjama u razvoju i ponašanju; preciznije, zbog postojanja nekih fizičkih ili socijalnih barijera koji omogućavaju punu participaciju u redovnoj školi, 2,95% učenika je posebno „kategorisano“. (Ovaj procenat se odnosi samo na decu koja su uključena u zajednički obrazovni sistem i koja su „iskoristila“ pravo na punu školsku integraciju.)

<sup>7</sup> Naročito je upadljivo opadanje broja socijalno integrisane dece s intelektualnoim smetnjama (u Francuskoj, za deset godina procenat od 57,2% dece sa intelektualnim teškoćama pao je na 41,1%) dok je, na drugoj strani, došlo do povećanje broja slepe i gluve dece kao i dece s motoričkim poremećajima koja pohađaju redovnu školu. Istovremeno, statistička analiza pokazuje da postoji stalni porast broja dece sa smetnjama u ponašanju (*les troubles relationnels*) za period 1985–1989 (iz nekog razloga, preciznih podataka nema za potonji period). Vidi: Filipović i Matejić-Đuričić 2016.

<sup>8</sup> Upotrebom termina „demografizacija“ naglašava se da izvesne forme demokratizacije nisu izuzete od fenomena školske ekskluzije. Otvarajući svoja vrata za sve socijalne kategorije, školski sistem može da zadrži u sebi i neke oblike ekskluzije,

Očigledno je da raskorak između škole i šireg društvenog okruženja „snabdeva“ školu jakom snagom inercije, pa se ona, u dužem vremenskom periodu, opire promenama i podsticajima koji dolaze iz šireg društva (Baudelot & Establet 1992). Škola je „troma“, ona je, kako to beleži Halbvaks, „konzervativnija i tradicionalističkija čak i od crkve, budući da ima funkciju da novim generacijama prenese jednu kulturu čiji su koreni u dalekoj prošlosti“ (Durkheim 1990, 3). S druge strane, iako je reč o konzervativnom sistemu s jakom inercijom, škola može da bude i snažan izvor promene. Ako se promena postigne, ona se kristalizuje, postaje ireverzibilna i počinje bitno da utiče na kretanje celog društva (Filipović 2013).

Prozvana i angažovana, ponekad protiv svoje volje, da učestvuje u društvenoj transformaciji koja implicira integracijski elan, škola postaje poseban prostor u kome se odvija serija interakcija između institucionalnih aktera (stručne pedagoško-psihološke službe, aktiv nastavnika i uprave škole) i važnih subjekata kao što su porodica, roditelji i druga deca. Otuda, stoji hipoteza prema kojoj prihvatanje koncepta školske integracije ne zavisi samo od legislativnog okvira, već i od stavova svih aktera, jače ili slabije motivisanih da se uključe u integracijski proces. Svaki od aktera pregovara o svom učešću u tom procesu, često iz pozicije otpora prema radikalnoj promeni svog ustaljenog načina funkcionisanja.

Konkretno, pregovaranje se odvija između glavnih zainteresovanih: s jedne strane, to su roditelji koji žele (ili ne žele) da njihovo dete s ometenošću pohađa redovnu školu (da se „normalno“ školuje) i institucionalnih aktera. U ovoj permanentnoj igri, razborito rešenje, u kome svako od zainteresovanih pregovarača nalazi neku svoju „računicu“ najčešće vodi do primene modela povremene ili delimične integracije (statistika potvrđuje stalni rast stopa ove vrste školske integracije u Francuskoj). Stavove deteta sa smetnjama u razvoju i ponašanju prema školi i obrazovnom postignuću moguće je posmatrati kao ogledalo očekivanja koje drugi (učitelji i druga deca) imaju od njega. Intrageneracijski odnos između dece tipičnog i atipičnog razvoja moguće je posmatrati na dva nivoa. Prvi nivo je onaj koji se odvija javno, otvoreno – „na sceni“, rekao bi Gofman, i koji učitelj uspeva da kontroliše u meri u kojoj je on pojava, očigledan i vidljiv. Drugi nivo je onaj koji se odvija skriveno, *sous la table* (Zaffran). Gofman to naziva „iza kulisa“, koji pripada samo učenicima i potpuno izmiče pažnji učitelja.<sup>9</sup>

---

transponirajući u sebe socijalnu morfologiju šireg društva, pa se u njoj mogu naći i oni koji su, po Burdjeovim rečima, *iznutra isključeni* („les exclus de l'intérieur“).

<sup>9</sup> U istraživanju Rozentala i Jakobsona ispitana je uloga i značaj prethodne percepcije učitelja o kompetencijama učenika na kasnija učenička postignuća. Zaključak je nedvosmisleno jasan: performanse učenika direktno zavise od percepcije učitelja; oni učenici

Školska integracija dece sa smetnjama u razvoju i ponašanju, s obzirom da se radi o „sakupljanju različitih populacija na istoj teritoriji“, značajno usložnjava društveni život u školi. Prisustvo dece koja izlaze iz okvira norme menja uobičajenu i poznatu fizionomiju razreda, pri čemu „novu društvenu morfologiju prati i nova kolektivna svest koja fluktuiru i u formi i u intenzitetu, zavisno od spremnosti i motivacije učenika tipičnog razvoja da ustanove nove društvene odnose u školskom kolektivu“ (de Certeau 1990, 189).<sup>10</sup>

Problem dvosmerne komunikacije u svakoj socijalnoj interakciji, međutim, zahteva da se pogled pomeri i fokusira i na drugu stranu. Prema Gofmanu, problematična situacija zajedničkog prisustva i mogućeg nepoverenja može se rešiti (manje ili više uspešno) pod uslovom da deca sa smetnjama u razvoju i ponašanju pristupe primeni neke od strategija za sticanje i otklanjanja negativnih predrasuda i „zlog glasa“.

Lični identitet je promenljiva kategorija i može se rekonstruisati promenom strategije u građenju socijalnih odnosa. To važi i za stigmatizirane i za stigmatizirajuće (Matejić Đuričić 2005). S istom preokupacijom, Beker (Becker 1985) insistira na analizi procesa kroz koji devijantni pojedinci bivaju definisani kao takvi od strane onih koji „lepe etikete“.

### Umesto zaključka: implikacije za dalja istraživanja

Koncept socijalne integracije dece sa smetnjama u razvoju i ponašanju implicira novu praksu koja menja socijalnu percepciju „hendikepa“, s jedne strane, i redefiniše kategorije edukabilnosti, s druge strane. Dete živi u svetu objekata, uključujući i sebe kao objekt. Ono rukovodi svojim akcijama i ukupnim delanjem u funkciji značenja koja pripisuje tim objektima, i istovremeno u igri interakcija stvara nova i transformiše stara značenja. U tom smislu, nužno je posmatrati kolektivne akcije kao akcije nastale nakon jednog procesa jedinstvene interpretacije stvarnosti. Učenici se dovode u međuzavisnost koja nije nužno povezana sa figurom moći učitelja kome je namenjena uloga kontrole, preraspodela i ustanovljenja pravila koegzistencije u školskom kolektivu. Oni se upravljaju prema kategorijama koje su samo njima svojstvene, učeći kodove kojima pripisuju posebno značenje institutu integracije. Pozicija deteta sa smetnjama

---

koji su opažani kao „dobri“ imaju bolja postignuća, i obrnuto, učenici koje drugi opažaju kao „slabe ili loše đake“ imaju lošija školska postignuća (Rosenthal & Jacobson 1975).

<sup>10</sup> Ova ideja nije u suprotnosti sa Fukoovom postavkom o nadzoru društva i države i socijalne kontrole koje nameću. Treba razumeti da se moć kiti jednim obeležjem imanencije: ona nije više unifikovana odozgo, već silazi do „lokalnih niša“ i destiliše se u odnosima dominirajućeg i dominiranih, između poslodavca i zaposlenog, čuvara i zatvorenika, učenika i učitelja.

na taj način se stavlja u centar intenzivnih aktivnosti privlačenja, odbijanja ili ravnodušnosti (kako bi to rekao Moreno). Posledica je ta da se na pedagoškoj sceni pojavljuju različite strategije, od uznemiravanja i vređanja, do strategije distanciranja, odbrane i zaštite.

Na kraju, ostaje otvoreno jedno od najvažnijih pitanja: ko se više udaljava od školske norme? Da li je to dete sa nekom od smetnji u razvoju zbog koje ne poseduje sve statutarne atribute za redovno školovanje ili su to učenici iz kategorije dece tipičnog razvoja koji konstruišu paralelni socijalni svet, a čije granice izmiču učiteljskoj kontroli u pogledu propisanog, dozvoljenog i poželjnog? Ko je, dakle, devijantniji? Dete sa smetnjama u razvoju i ponašanju koje dolazi i nastoji da se umeša u jedan normativni svet ili učenici tipičnog razvoja koji rekonstruišu postojeći školski društveni poredak koji ima za cilj održanje jedne posebne društvene kohezije?

Za početak bilo bi dobro da se prestane s praksom banalizacije slučajeva integrisane dece i da se prekine sanjivim „popisom“ u redovnoj školi. To bi bio prvi očigledni znak uspeha politike integracije i indikator promena u društvenoj percepciji „hendikepa“.

Završićemo s jednom „paralelom“: za samo jedan vek od otvaranja vrata visokog obrazovanja za žene, broj studentkinja u Francuskoj porastao je sa 624 (1900. godine), na 520 000 (1990). Dakle, za relativno kratko vreme pređen je put od jedne sasvim atipične društvene činjenice – „žensko“ visoko obrazovanje, do situacije koja se smatra sasvim normalnom. Kako podvlače Bodlo i Estable (Baudelot & Establet 1992), u domenu jednakosti i priznavanja žena, u još uvek snažno patrijarhalnom društvu, upravo je uloga škole bila najvažnija. Škola prednjači u razvoju građanskog društva. Možda i ovoga puta otvaranje škole za redovno školovanje dece s posebnim potrebama (što podrazumeva napor da se postigne da školske struktura ne budu „hendikepirajuća“) zapravo predstavlja odlučni početak izgradnje buduće tolerancije i prihvatanja različitosti u čitavom društvu.

## Literatura

- Baudelot, C. & Establet, R. 1992. *Allez les filles*. Paris: Éditions du Seuil.
- Becker, H. 1985. *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris: A.-M. Métaillé.
- Blumer, H. 1981. „George Herbert Mead“. In *The Future of the Sociological Classics*, B. Rhéa (ed), 136–169. London: Allen & Unwin.
- Brannen, J. and O’ Brien, M. 1995. Childhood and the sociological gaze: paradigms and paradoxes. *Sociology* 29 (4): 729–737.
- Church, J. and Summerfield, C. 1994. *Social focus on Children*. London: HMSO.
- De Certeau, M. 1990. *L’invention au quotidien*, Tome 1: *Arts de faire*. Paris: Folio/ Essais Éditions.
- Devereux, G. 1980. *De l’angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris: Flammarion.

- Dubar, C. 1991. *La socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Éditions Armand Colin.
- Durkheim, E. 1990. *L' évolution pédagogique en France*. Paris: Presses universitaires de France.
- Durkheim, E. 1992. *Éducation et sociologie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Filipović, M. 2013. *Škola i društvene nejednakosti*. Beograd. Xesperia edu.
- Filipović, M. i Matejić-Đuričić, Z. 2016. „Istorijski presek osnovnih ideja o inkluzivnom obrazovanju u Francuskoj“. U *Socijalna inkluzija dece sa razvojnom smetnjama i problemima u ponašanju*, M. Vuković (ur.), 59–70. Beograd. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Gofman, E. 2009. *Stigma. Zabeleške o ophođenju sa narušenim identitetom*. Novi Sad. Mediteran publishing. (prevod: Minja Janković)
- Gofman, E. 2011. *Azili. Eseji o društvenom položaju pacijenata bolnica za mentalno obolele i drugih utočenika*. Novi Sad. Mediteran publishing. Prevod: Siniša Božović i Nataša Mrdak)
- Matejić Đuričić, Z. 1987. Predgovor za knjigu: L. S. Vigotski, *Osnove defektologije*. Beograd. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Matejić Đuričić, Z. 2005. *The main prejudice against the Disabled*. In: *Life-long education of the Disabled*. Liberci: Technicka Univerziteta v Liberci.
- Matejić-Đuričić, Z. 2009. Socijalni model ometenosti. *Specijalna edukacija i rehabilitacija* 1–2: 11–24.
- McKinney, J. C. 1955. The contribution of George H. Mead to the sociology of knowledge. *Social Forces* 34: 144–149.
- Mead, G. 1963. *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist* (ed. C.W. Morris). Chicago: University of Chicago Press.
- Plaisance, E. 1995. Éducation spéciale ou intégration. *Informations sociales* 42: 62–67.
- Ravaud, J. F. 1991. *Les personnes handicapés en France: données sociales* (sous la direction d' A. Triomphe, Inserm, diffusion). Paris: Presses universitaires de France.
- Ricer, Dž. 2009. *Savremena sociološka teorija i njeni klasični koreni*. Beograd. Službeni glasnik. (prevod: Smiljana Skiba i Dušan Pavlović)
- Rosenthal, R. et Jacobson, L. 1975. *Pygmalion dans la classe*. Paris: Casterman.
- Rot, N. 1997. *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Spasić, I. (prir.). 1998. *Interpretativna sociologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Van Meter, K. 1992. *La sociologie*. Paris: Larousse.
- World Health Organization. 2010. *International statistical classification of diseases and related health problems* (Vol. 1).
- Zaffran, J. 2007. *L' intégration scolaire des handicapés*. Paris: Editions L'Harmattan.

Mirko Filipović  
Zorica Matejić Đuričić  
Faculty for Special Education and Rehabilitation,  
University of Belgrade, Serbia

*Socialization and social integration of children with disabilities: Theoretical frameworks*

In the context of modern social model of disability, this paper presents some of the leading theoretical frameworks that define the key problems of socialization and social integration of children with disabilities. Transformed into a social-scientific research, problems of physical, mental or social disability were given a new meaning: instead of individual “psychologically deviant acts,” disability is interpreted as a consequence of the “continent of social relations.” Second, and equally important, rather than the status (state) of disability, the focus turn on the very process of social relations that structure the phenomenon of deviance. Within the research of social processes that defined the context of individual development of children with disabilities, two problem circles were opened: firstly, general issues of socialization of these children, and secondly, issues related to the problems of their social integration in the formal education system. In the final section, key implications of different approaches have been derived: to provide conditions for active participation in social life for all members of the community date, regardless of the existence of physical or social barriers.

*Key words:* symbolic interactionism, social model of disability, socialization, school integration

*Socialisation et intégration sociale des enfants ayant des troubles du développement et du comportement: sources théoriques*

Dans le contexte du modèle contemporain social de déficiences, dans cet article sont présentés quelques-uns des cadres théoriques les plus éminents qui définissent les problèmes clés dans la socialisation et l'intégration sociale des enfants avec des troubles du développement et du comportement. Transférés dans les cadres des études socio-scientifiques, les problèmes des troubles physiques, mentaux ou sociaux ont acquis une nouvelle signification: au lieu d'être des “actes (individuels) psychologiquement déviants”, ces troubles sont interprétés comme une conséquence de „l'ensemble des rapports sociaux“. En second lieu et tout aussi important, au lieu du statut (de l'état) de troubles, c'est le processus des rapports sociaux structurant le phénomène de la déviance qui occupe le centre de l'étude. Dans le compte rendu de recherches sur les processus sociaux

qui définissent le contexte du développement individuel des enfants avec des déficiences, deux principaux groupes de problèmes ont été ouverts: en premier lieu, les questions générales de socialisation de ces enfants, et en second lieu, les questions liées aux problèmes de leur intégration sociale dans un système de scolarité régulière. Dans la partie finale, ont été mis en relief les résultats essentiels des différentes approches quant à la production des conditions pour une participation active à la vie sociale de tous les membres de la communauté sociale évoquée, en dépit de l'existence des barrières physiques ou sociales.

*Mots clés:* interactionnisme symbolique, modèle social de troubles, socialisation, intégration scolaire

Primljeno / Received: 8.7.2017

Prihvaćeno / Accepted: 17.10.2017