

Koncept življenjsko usmerjene socialne pedagogike v sodobni družbi tveganja

The concept of 'life-oriented' social pedagogy in the modern risk society

Darja Zorc - Maver¹

Povzetek

¹ Darja Zorc - Maver, dipl. ped., dr. soc. ped., Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana.

Namen članka je predstaviti sodobne družbene spremembe, ki jih avtorji opisujejo s procesi pluralizacije in individualizacije življenjskih stilov. Iz tega izhajajo nove možnosti in tveganja za posameznika. Vse te spremembe vplivajo na socialno pedagogiko. Koncept življenjsko usmerjene socialne pedagogike, ki ga je utemeljil nemški socialni pedagog Hans Thiersch predstavlja pomemben prispevek k teoriji in praksi socialne pedagogike v družbi tveganja.

Ključne besede: družba tveganja, koncept življenjsko usmerjene socialne pedagogike

Abstract

The article presents the changes in our modern society, described by the authors as the process of pluralisation and individualisation of life styles. For an individual these changes represent new possibilities as well as risks, which is all reflected in social pedagogy. The concept of life space orientation, developed by the German social pedagogue Hans Thiersch, is an important contribution to the theory as well as practice of social pedagogy in a modern risk society.

Key words: risk society, concept of life space orientation

Temeljne družbene spremembe, značilne za modernizacijo sodobnih zahodnih družb, je Ulrich Beck analiziral s konceptom individualizacije. Elementi individualizacije, kot so podaljševanje šolanja, večja mobilnost ljudi in povečana individualna storilnostna konkurenca, so sestavine moderne družbe, ki posameznika osvobajajo iz trdnih stalnih razmerij, vezanih na spol, razred, raso, vendar pa ga vežejo z novimi vezmi. Posameznik postaja vse bolj odvisen od trga dela in zato od izobraževanja, potrošništva, socialno-pravnih pravil (npr. določeni so začetek in konec šolanja, začetek in prenehanje zaposlitve itd.), možnosti in mode v medicinskem, psihološkem in pedagoškem svetovanju. Vse to imenuje Beck "nova institucionalna odvisna struktura" (Beck, 1986, str. 210).

Naraščajoče podružbljanje poraja spricho pluralizacije in individualizacije družbe ter življenjskih odnosov nove možnosti in nova tveganja za posameznika. Vse, kar je bilo doslej znotraj industrijske družbe "normalno" - normalna delovna razmerja, normalna družina, normalna biografija - postaja krhko, diskontinuirano in izgublja predvidljivost. Osvoboditev posameznika iz klasičnih razmerij (družina, sloj, spol) širi njegove možnosti, hkrati pa postaja socialno delovanje posameznika obremenjeno z velikimi tveganji in odgovornostjo.

Vse te spremembe mora reflektirati tudi socialna pedagogika, katere nastanek in razvoj je tesno povezan z nastankom in problemi industrijske družbe, ali kot jo utemeljuje Klaus Mollenhauer, "socialna pedagogika obsega tista področja vzgojnoizobraževalne realnosti, ki so v celoti industrijskega razvoja postala nujna kot sistem družbene pomoči pri vključevanju v družbo..." (Mollenhauer 1991, str. 13).

Socialne uslužnostne storitve ter javna vzgoja in izobraževanje so tesno povezani s projektom moderne družbe in njenim razvojem v industrijski družbi kot tudi z rojstvom socialnega dela (Mollenhauer 1959, Winkler 1992). Socialna pedagogika je nastala pravzaprav zato, ker je družba svojim članom podtikale okoliščine, ki jih le ti niso mogli več obvladati, na drugi strani pa so te okoliščine morale biti socialno obvladlive, da se je zagotovil obstoj družbe.

Socialna pedagogika se je tako oblikovala kot "eksternalizacija tveganj modernizacije" (Winkler 1992, str. 69).

V 70. letih je nemški socialni pedagog, Hans Thiersch, utemeljil koncept življenjsko usmerjene socialne pedagogike, ki je pomenil odmik od birokratske administrativne pomoči in socialnih terapij. Zamisel je izrazito pragmatična in poudarja pomen socialnopedagoške usmeritve na *vsakdan in življenjski svet posameznika*. Življenjsko usmerjena socialna pedagogika skuša pomagati posamezniku pri obvladovanju življenjskih razmerij v danih življenjskih okoliščinah. Tak pogled zahteva celostno zaznavanje življenjskih možnosti in težav posameznika v vsakdanjih razmerah.

Koncept je izraz novonastalih družbenih sprememb individualizacije in pluralizacije življenjskih položajev in stilov in hkrati odgovor nanje. Življenjsko in vsakdanje usmerjena pomoč mladim pomeni usmeritev mladinske pomoči na današnji položaj mladostnikov, ki ga zanamujejo neenakost, pluralizacija življenjskih področij in individualizacija življenjskih načinov (Thiersch 1986, str. 25).

Proces modernizacije družbe zadeva tudi modernizacijo socialne pedagogike. Le-ta se s prehodom v moderno oblikuje kot poseben družbeni podsystem, ki se je specializiral za funkcije vzgoje in izobraževanja, normalizacije, in storitev pomoči (Merton/Olk 1992, str. 82). Na življenjski svet usmerjena socialna pedagogika temelji na načelih prevencije, regionalizacije, decentralizacije pomoči, na usmerjenosti na vsakdan, na integraciji in participaciji. Hkrati išče nova razmerja med neformalno, vsakdanjo-laično socialno pomočjo in njenimi lastnimi formalnimi, profesionalnimi možnostmi (Thiersch 1986). Tako širše razumevanje socialne pedagogike nakazuje nov kolegialen odnos do laikov, sodelovanje s skupinami samopomoči in skupnostnimi projekti.

Naraščajoče podružbljanje življenjskih nalog vedno bolj zapleta življenje spričo pluralizacije in individualizacije življenjskih odnosov. Socialna pedagogika se vse bolj usmerja na pomoč posamezniku pri obvladovanju življenjskih in vsakdanjih nalog. To pomeni hkrati širitev socialnopedagoških nalog in njenih delovnih področij.

S konceptom vsakdana lahko razlagamo socialno realnost otrok in mladostnikov in hkrati njihovo družbeno pogojenost. S pojmom "vsakdana" razumemo v socialno-pedagoškem smislu način in pot, kako otroci in mladostniki usklajujejo svoje probleme odraščanja znotraj institucionalnih podob otroštva in mladosti. Vsakdan je torej tisti kraj in čas v katerem se otroci in mladostniki spoprijemajo z institucionalnimi in družbenimi zahtevami. Glede na to opredeljuje Hans Thiersch socialno pedagogiko takole:

"Socialna pedagogika poskuša omiliti težave tam, kjer se za prizadete izoblikujejo in kažejo; v kompleksnosti danega vsakdana. Socialna pedagogika vidi in sprejema lastne izkušnje, interpretacije, strategije reševanja in področja prizadetih" (Thiersch 1986, str. 45).

Thierscheva zamisel vsakdana je izrazito pragmatična. Vsakdan pomeni skupek rutin, ponavljajočih se ritualov, tradicionalnih in tipiziranih izkušenj, na katere se socialne skupine v skupnem socialnem prostoru lahko navežejo, v katerih iščejo svojo gotovo normalnost, svoje sposobnosti delovanja (Thiersch 1986).

Thiersch opozarja na psevdokonkretnost vsakdana, ki se kaže v tem, da vsakdanost in realnost nista identična pojma, čeprav ljudje vsakdan subjektivno dejansko razumejo kot svojo realnost. V svojem pragmatizmu vsakdan imunizira družbene prisile, ki jih ljudje potisnejo ali prezrejo v vsakdanji rutini. V taki zamisli socialne pedagogike ima pomembno mesto obvladovanje življenja, kajti s konceptom vsakdana lahko razumemo vedenje otrok in mladostnikov in logiko obvladovalnega vedenja pri njih. V vsakdanje usmerjenem socialnopedagoškem razumevanju moramo povezati dve ravni: razumevanje vsakdanje konkretosti in iskanje povezav vsakdanjega obvladovalnega vedenja otrok in mladostnikov z objektivnimi družbenimi problemskimi položaji. Vzpostavljanje te prakse, ne samo v teoretičnem in metodičnem smislu, ampak tudi v konkretno delo z otroci in mladostniki, je zelo zahtevna naloga.

Izhodišče Ulricha Becka je spoznanje, da je bila industrijska družba v sedanjih obrisih polmoderna družba, ki je sovpadala z industrijsko družbo. Menjava perspektiv se kaže v prehodu k drugačni moderni, za katero upoablja ključni pojem: "tveganje".

Življenje in življenjske možnosti vsakega posameznika postajajo same tveganje, projekt z odprtimi možnostmi in posameznik prevzema nase tudi tveganje napačnega življenjskega načrtovanja, posledice odločitve oziroma neodločitve. Stare povezave se izgublajo, posamezniku se odpirajo nove možnosti in v tej neodvisnosti zopet srečamo nova merila, omejene možnosti, ki vodijo v nove oblike standardizacije subjektivnega življenja. Individualizacija je tako navidezen funkcionalen, subjektivno osredinjen vzorec modernizacije v industrijski tržni družbi tveganja.

Socialno v svojih starih oblikah izginja in se zopet pojavlja v novih (Beck 1986, Rauschenbach 1992). Zasebne oblike solidarnosti izginjajo in na njihovo mesto stopajo pedagoške in socialne storitve. Rauschenbach opozarja, da se moramo ločiti od predstav, da socialno lahko uravnavamo z osebnim, samaritanskim delom (ki so ga v resničnem življenju opravljale ženske). To je rezultat erozije življenjskih in lokalnih skupnosti oziroma proizvod relativne izgube pomena naravnih-neformalnih oblik pomoči, se pravi "*primarnega življenjsko socialnega sistema uravnavanja potreb*" (Rauschenbach 1992, str. 47).

Posledice procesov individualizacije so torej: izginjanje starih oblik solidarnosti in potreba po novih oblikah "*inscenirane skupnosti*" (Rauschenbach 1992, str. 47), *novih socialnih miljejih*, potreba po socialni pedagogiki kot "*aktivni sooblikovalki življenjskih načinov*" (Böllert 1995, str. 163). Življenjsko

usmerjena pomoč mladim vzpostavlja socialne odnose v soseski, z vrstniki, z ljudmi, ki imajo podobne težave; organizira prostore, okoliščine in priložnosti za otroke in odraščajoče, vključuje se v napore za življenjske izkušnje in prostore v institucijah in socialnih mrežah v mestnih delih, v mestih in v regijah (Thiersch 1986). Njen temeljni cilj je integracija. Pri nas je Vinko Skalar izdelal model vsakdanje usmerjene socialne pedagogike za dijaške domove in poudarja: "Koncept postavlja vzgojitelja tudi v vlogo akterja, ki oblikuje in soblikuje v instituciji vzdušje, ki ustvarja oziroma soustvarja razmere za življenje in delo, ki sovpliva na sprejemanje ali ukinjanje pravil, ki soustvarja odnose, planira, organizira in vodi (Skalar 1996, str. 47).

"V tem kontekstu so pedagogi, socialni pedagogi in socialni delavci kot "poklicni vzgojitelji" ne samo opazovalci, marveč sami akterji diferenciranega socialnega in vzgojno-izobraževalnega sistema, direktni udeleženci in producenti "inscenirane solidarnosti", se pravi posebljeni merilci transformacije "socialnega" v sekundarne institucije" (Rauschenbach 1992, str. 48).

Iz tega sledi pomemben sklep, da morata biti socialna integracija in solidarnost sistemsko zagotovljeni in vzpostavljeni, kar je temeljna naloga socialne pedagogike.

Klasično socialno-pedagoško delo je temeljilo na dveh predpostavkah o neenakosti: starostni ali razvojni (med odraslimi in še ne odraslimi, med učitelji in učenci in iz njih izhajajočimi posledicami) in na socialni - med tistimi ki posedujejo vire in tistimi, ki jih ne (denar, znanje, informacije, kulturne sodelovanje, socialni stiki, psihosocialna stabilnost). Te predpostavke sinhrono in diahrono dimenzije so bile skupne in sestavne prvine socialnopedagoškega dela. Vzgoja in izobraževanje, posredovanje znanja, socialno učenje, rehabilitacija, pomoč in svetovanje so dimenzije tako usmerjene socialne pedagogike. Procesi individualizacije nakazujejo težnje socialne pedagogike:

- a. klasične relacije neenakosti izginjajo, socialnopedagoško pomembna področja se pluralizirajo in individualizirajo
- b. socialnopedagoško delo ni več osredotočeno zgolj na določene skupine (npr. marginalne skupine)
- c. socialnopedagoško delo postaja samo socialno tveganje, ker je socialno delovanje negotovo, odvisno od znanja, in ga je v svojih posledicah težko nadzorovati (Mšnehmeier 1992).

V pedagogiki postajata poleg tradicionalnih polj, družine in šole, vse bolj pomembni področji socialna pedagogika in izobraževanje odraslih. Znotraj socialne pedagogike se kažejo nova področja, nove institucije in nova delovna mesta. Za profiliranje socialne pedagogike je bilo namreč odločilno, da je svoje delo organizirala zunaj socialnega dela in da so oblike materialne zaščite postale urejene kot pravica. Tako poleg socialnih problemov nastajajo socialno-pedagoški problemi in naloge, ki zahtevajo pomoč in zaščito pri socialnih

in psihično-individualnih problemih, pomoč pri predelavi socialnih in vsakodnevnih in življenjskih problemov (Thiersch 1992). V individualizirani družbi vedno bolj izginjajo tipizirani uporabniki socialnopedagoških uslug. Mladi, deklice, odrasli, prizadeti, nižji sloj, revni, ne obstajajo več kot fiktivne točke in socialna pedagogika dobiva tako destandardizirano večslojno publiko, to pomeni, da vsi (tudi akterji sami) lahko v različnih okoliščinah svojega življenja postanejo uporabniki socialnega in vzgojnoizobraževalnega sistema (npr. kot učenci, mladostniki, iskalci svetovanja) (Rauschenbach 1992).

Če z Beckom rečemo, da posameznik postaja reproducent socialnega, pomeni to za socialno pedagogiko, da postaja pomembna posamična biografija oziroma konkreten posamični primer. V tej usmeritvi h konkretnemu ima socialna pedagogika večje možnosti za intenzivnost odnosov, vendar mora na drugi strani analizirati tudi družbene odnose. Posameznik je osrednja točka socialne pedagogike v prihodnosti.

Razumevanje nalog socialne pedagogike se poleg prevladujočih nalog uravnavanja socialnih in razvojno pogojenih neenakosti, v razmerju med "normalnostjo" in "odklonskostjo", med "imeti" in "ne-imeti" kot med "nezrelostjo" in "avtonomijo", razširja na zaščito pri vzpostavitvi in zagotovitvi osebnih resorjev, na krepitev tistih temeljnih sposobnosti, ki so pomembne, da posameznik v procesu individualizacije obstane in vzdrži socialna tveganja in permanentne odločitve v pogojih negotovosti. Socialna pedagogika se v svojih usmeritvah ne more več opirati na normativno varne vzorce "normalne družine" in "normalnega dela".

Vsi posamezniki niso pripravljeni na zahteve in posledice procesov individualizacije. Za obvladovanje le - teh morajo razviti osebne in socialne sposobnosti. Pri tem potrebujejo zaščito, temeljne sposobnosti za ravnanje pred, v, ali po krizni situaciji. Socialni pedagogi postajajo ponudniki uslužnostnih storitev, nekakšni "*socialni izvedenci*" za tveganja" v življenjsko zaščitnih in bigrafsko pomembnih socialnih vprašanih načrtovanja življenjskega načrtovanja in poteka (Rauschenbach 1992, str. 55).

Te spremembe še posebno močno vplivajo na mladostniško obdobje. Mladostniško obdobje postaja tvegano, zelo obremenjeno življenjsko obdobje, kajti ravno v teh obzorjih novih možnosti, v taki intenziteti in širini kot jih še nikoli ni bilo, in v tej množičnosti kombinacij in možnosti odločitev je rizičnost. Nestabilnost postaja normalna izkušnja v socializaciji mladostnikov. Prijateljstva in odnosi, celo odnosi starši-otrok, postajajo bolj tvegani (več možnosti) in podlegajo strategiji izogibanja tveganjem.

Tveganost lastne socialne reprodukcije je vse večja, večja je tudi odgovornost posameznika za lastno življenje. V taki individualizirani družbi postaja pomembna socialna zaščita, zato so potrebne ustanove za svetovanje, informiranje in spremljanje, ali subsidarno insceniranje skupnosti, komunikacij in solidarnosti. V tem koordinatnem sistemu ležijo tudi oblike socialne pedagogike.

Socialna pedagogika širi procese delovanja ljudi in sočasno krepi procese individualizacije, negotovosti in socialna tveganja, iz česar izhaja določena ambivalenca. Tako ni samo proizvod moderne, marveč je hkrati še veliko bolj tudi sama proizvajalec možnosti in tveganj na poti do nje (Rauschenbach 1992, str. 56).

Individualizacija socialne pedagogike pomeni individualizacijo zaščite intervencij kot individualizacijo s strani uporabnikov.

V okviru pomoči mladim Mšunchmeier poudarja naslednje trende:

1. trend od stacionirane k ambulantni pomoči, t.j. k širši i mreži ustanov, v kateri bo razmerje "ponudba in popraševanje" vedno bolj difuzno;
2. trend od usmerjenosti na reševanje konfliktov k preventivni pomoči;
3. trend od pravno jasno začrtanega dela na "primerih" h komunikaciji z "uporabniki" (Mšunchmeier 1992).

Bolj ko bo mladinska pomoč prisiljena "izbarantati" svoje ponudbe z uporabniki, toliko bolj se bo morala vživeti v različne vrednostne vzorce in preference svojih uporabnikov. Mladinska pomoč postaja trg uslužnostnih storitev s konkurenčnimi ponodbami ter si mora najti lastni profil.

Individualizacija pomeni tudi individualizacijo ponudb in povpraševanja socialnopedagoških storitev. Predvideva se, da bodo na področju preventive širile predvsem tiste dejavnosti, ki niso neposredno povezane z manifestnim odklonskim vedenjem ali problematičnimi področji, zaradi česar se bo prostor preventive povečal.

Določena manjšina mladih ne bo sprejela standardnih življenjskih načinov in bo iskala drugačne načine življenjskih stilov. Za mladinsko pomoč to pomeni, da bodo normalne strategije (npr. pripisovanje normalno-odklonsko) izginile. V tej skupini bodo še zlasti mladi iz ogroženih okolij in mladi z drugačnim vrednostnim sistemom. Naloga socialne pedagogike mladih je zavarovati in stabilizirati te alternativne integracijske in participacijske možnosti mladih, ne da bi jih skušali razvrščati v tradicionalno shemo "normalno-odklonsko".

Procesi individualizacije bodo tako polarizirali uporabnike mladinske pomoči in sicer v:

1. del otrok in mladostnikov bo v poprečnem življenjskem okolju spodbujal nove ponudbe in strategije v mladinskem delu. Potreba po samorazvoju in izboljšanje življenjskih možnosti so motivi za te oblike pomoči.
2. drugi del otrok in mladostnikov pa se zaradi sociostrukturnih (stanovanjsko področje, socialna pripadnost, trg dela) in drugih obremenitev (izguba avtonomije zaradi bolezni, odvisnosti, deviance) ne bo zmožen uspešno socialno integrirati. Ti uporabniki - ki so v večini žrtve potekajočih procesov modernizacije - bodo dolgoročno vezani na mladinsko pomoč. Naloga mladinske pomoči je omogočiti, tem skupinam ljudi vsaj minimalne standarde življenja.

— V procesih modernizacije se spreminja tudi vloga socialne pedagogike, ki vedno manj uravnava in nadzoruje normalnost. Socialna pedagogika lahko ponudi komunikativne resorje in socialnoprostorske strukture, ki omogočajo, da posameznik sprejema zavestne odločitve. Socialno-pedagoška praksa postaja več kot le uporaba teoretičnih znanj, postaja "delo na dogovoru" (Mšnhmeier 1992, str. 143). Možnosti dogovora lahko samo ponudi, ne more pa ga pedagoško nadzirati. Bolj ko bodo difrencirane in strokovno kvalificirane te socialnopedagoške usluge, bolj avtonomno bo posameznik ravnal z njimi in večje bodo možnosti socialne poedagogike, da bo s svojimi ponudbami posamezniku resnično pomagala.

Literatura

- Beck, U. (1986), *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/Main: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1991), *Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe*. Weinheim: Beltz.
- Rauschenbach, T. (1992), *Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft*. München: Luchterhand.
- Skalar, V. (1996), Vzgoja v dijaških domovih med preteklostjo in vizijo prihodnosti. V: *Iskanja - vzgoja, prevzgoja*, leto 15, št. 15.
- Thiersch, H. (1986), *Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einen alltagsorientierten Soziapädagogik*. Weinheim/Basel: Juventa.
- Ule, M., Mihelj, V. (1995), *Pri(e)hodnost mladine*. Ljubljana: DZS.