

# Družbena ekologija in polje vzgoje, ali kdo se uči od koga?<sup>8</sup>

## Social ecology and the context of care, or: Who learns from whom?

*Soisson Robert*

*Ne bi se smel naučiti več,  
kot je absolutno potrebno proti življenju.\*  
(Karl Kraus, 1965)*

Kdo se uči od koga? To je vsekakor več kot le retorično vprašanje.

Če listate po literaturi o izvendružinski vzgoji, se udeležujete FICE kongresov ali berete ustrezno literaturo, boste našli predvsem tehnične razprave, predstavitve novih modelov ali napovedi za možen razvoj v prihodnje. Kongres v St. Gallenu, pred dvema letoma, je bil izjema, saj je program vključeval polemično razpravo o pojmu družine. Drugi pojmi, kot so otroštvo, družba ali celo pojem vzgoje same, so redko, če sploh kdaj, predmet razprave.

1. Zato bom najprej izrabil priložnost za opis položaja otroka na splošno v naši razviti, post-industrijski družbi. Ob tem pa se moram, vsaj mimogrede,

<sup>8</sup>Prevod članka Soisson Robert: *Social ecology and the context of care, or: Who learns from whom?* V: Soisson, R. (ur.): Kongress 1990. FICE, Zuerich 1991, s. 129-143.

<sup>\*</sup>Zelo težko je prevajati citate, kot je ta. V Nemčiji ljudje ponavadi rečejo, da se mora človek, v šoli ali kjerkoli, učiti za življenje. To pomeni, da je vse, kar se človek nauči, koristno za razvoj večšin vsakodnevnega življenja. Karl Kraus (1965), ki se je bori proti ozkosrčnosti in neumnosti, očitno ni bil tega mnenja.

dotakniti tudi vsakodnevne tragike otrok tretjega sveta, ki bi obdani z lakoto, boleznijo in smrtjo, le stežka razumeli smisel našega tukajšnjega razpravljanja. Kot že rečeno, smo se v St. Gallenu ukvarjali s primerjavo vzgoje znotraj in zunaj družine, kar nam je omogočilo, da smo v razpravo zajeli vse otroke. Ne glede na dejstvo, da je pomembno poglobiti se v vprašanje, kaj pomeni "biti otrok danes", se te teme nismo prav dosti lotili.

2. Nato se bom narahlo dotaknil položaja družine, da bi upravičil svoje prepričanje, da se zgradba in vsebina domske vzgoje ne bi smeli oblikovati po družinskem vzorcu.

3. Potrebno je opisati tudi tokove družbenega razvoja, čeprav nam je nekaj tega

že znanega. Kakor kaže, je cilj vzgoje in izobraževanja prilagoditi otroka družbi; torej moramo vedeti, kakšna ta družba je.

4. V nadaljevanju se bom usmeril na delavce v vzgojnih službah - pri delu z mladimi in otroki so to vzgojitelji. S pomočjo ohlapne zbirke števil in razlag o poklicu vzgojiteljev (uporabljam izraz delavci v vzgojnih službah, oziroma za to konkretno situacijo, ki jo opisujem, vzgojitelji, medtem ko se v Evropi uporabljajo naslednji izrazi: "Sozialpädagoge", "Heimerzieher", "educateur", "moniteur", itn.) bom dokazal, da je pod zgoraj opisanimi pogoji preprosto nemogoče vzgajati v skladu z zahtevami.

5. V naslednjem delu se bom lotil kritične razprave o pojmu vzgoje, da bi podprl spremembo vzorca zavodske vzgoje.

6. Na koncu pa bom predstavil tri teoretične pristope, o katerih le redkokdaj ali pa sploh nikoli ne razpravljamo v okviru zavodske vzgoje. Le-ti bi, združeni s stališčem, ki ga o "skupnem življenju" zastopa FICE, lahko socialnemu pedagogu zagotovili teoretične okvire, uporabne pri njegovem delu.

#### 1. Biti otrok danes: uspeh, stres, načrtovanje časa

Helga Zeiher (1990) opisuje današnje življenjske pogoje otroka z naslednjimi postavkami:

- podrejenost "komercializirani" otroški kulturi (igračice, športni rekviziti, moda, pohoštvo, itd.),
- zmedenost staršev zaradi preobilice nasvetov,
- povečan strah, bojzani in ambicije staršev,
- povečano odklanjanje otrok s strani njihovega življenjskega okolja,
- manj otrok,
- sprememba zgradbe družine (družine z enim otrokom, družine z enim roditeljem),
- porast števila ustanov, ki zagotavljajo oskrbo in izobraževanje zunaj družine,

- omejitev družinskega življenja na večere in vikende,
- odstranitev pomembnih življenjskih vsebin iz družine in soseske,
- popolno časovno načrtovanje vsakodnevnih dejavnosti (urnik, prevoz),
- načrtovanje in nadzorovanje otrokovih družabnih stikov,
- naraščajoča odvisnost otrok od načrtovanih prostočasnih dejavnosti.

V isti številki revije *Psychology today* danes opisuje Monica Moebius (1990) položaj otrok uspešnih staršev v ZDA takole: "Vzgajanje in izobraževanje otrok pomeni boj za 'prve vrste'. 7,5 milijona otrok, to je 12% otrok mlajših od 18 let, ima psihične in čustvene težave." Klaus Hurrelmann ocenjuje, da je v ZRN 10 do 15 % duševno motenih otrok.

Leta 1970 je Hans Christian Thalmann (1974) v ZRN proučeval vedenjske in psihične motnje otrok in prišel do naslednjih ugotovitev: 22 % otrok ni kazalo nobenih znamenj motenosti, 28,7% otrok je kazalo lažje simptome, 29,3 % zmerne motnje, 18,7 % je bilo označenih kot 'problematični otroci', in 1,3 % kot primeri za institucionalno obravnavo. Vendar pa je v tem primeru šlo za povprečne osnovnošolske otroke, na podlagi česar lahko sklepamo, da so bili "pravi" problematični otroci že pred tem izločeni.

Biti danes otrok je torej zelo težko: čeprav ima večina otrok vse materialne dobrine, ki jih potrebujejo, je njihovo duševno zdravje ogroženo. Ker je v družini manj otrok, imajo starši več denarja za posameznega otroka. Zato je večina otrok razvajenih, kar pomeni, da dobivajo darila, ne da bi si jih s čimerkoli zaslužili. To staršem onemogoča, da bi uporabljali nagrado kot sredstvo za obvladovanje otrokovega vedenja. V očeh otroka je popolnoma vseeno, ali naredi, kar mu je bilo rečeno, ali ne: igrače bo dobil tako ali tako; če ne od staršev, pa od starih staršev. Na drugi strani pa se otrok sooča z zelo visokimi pričakovanji glede šolskega uspeha. Prav tako se od njega pričakuje tudi spodobno vedenje v javnosti. V mnogih družinah tako pomeni vzgoja nenehen boj za primerno vedenje doma in v šoli. Kaj pa če starši nenadoma nočejo več sodelovati? Načrtovanje vseh prostočasnih dejavnosti in nadzorovanje staršev otrokovega druženja z drugimi otroki povzroča, da postaja otrok vse bolj sebičen in samotar.

V zvezi s tem je treba omeniti, da tudi zavodske ustanove težijo k urejanju prostega časa svojih varovancev.

## 2. Spreminjajoča se družina

Čeprav bi jih le malo priznalo, pa se veliko praktikov in teoretikov zavodske vzgoje še vedno oprijema družine kot modela za organiziranje in strukturiranje domske institucije. Toda kritik tega je vedno več.

Zaključiti moram, da ustanove, ki nudijo vzgojo zunaj družine, ne morejo posnemati zgradbe moderne družine. Družina kot organizacijski model je bila vedno čustveno in ideološko nabit ideal, ki pa je v okviru domske vzgoje

deloval kot težko breme nerealističnih pričakovanj. Nič pa ni narobe z manjšimi zavodskimi strukturami, ki zagotavljajo družini podobno vzdušje (Tuggener, 1989).

Po mnenju Heinricha Kupferja (v Huettenmoser, 1989) družina ni enotna in jasna struktura: "Družina nima več togih meja in oblike. Obstajajo prijetne in neprijetne družine. V nekaterih družinah z otroki lepo ravnajo, v drugih jih zlorablajo. Soočenje z družino nam ne pove ničesar o dogajanju v njej. V ZRN pride do ločitve vsake štiri minute, nezakonski otrok pa se rodi vsakih osem minut. Toda na podlagi tega ne moremo sklepati o kakovosti odnosov med prizadetimi osebami."

Kess Waaldijk (191981) piše, da "naletimo na veliko različnih vrst družin, na različne predstave o tem, kaj zagotavlja njihovo moč, in različno stopnjo zaskrbljenosti v zvezi s fazami, ki jih družina preživlja. člani sodobne družine so dolžni posvetiti svoji družini kot ustanovi veliko misli in premišljanj. Vedno manj je pravil in vlog, katerim ljudje sledijo kot nečemu samoumevnemu. Moderna družina je prostor razpravljanj, kritičnih premislekov in odločitev, kjer se vloge pogosto spreminjajo in vzpostavljajo na novo."

Stanje v Franciji je podobno, kar je novinarja in družinskega strokovnjaka J. P. Rosenzweiga (1989) pripeljalo do ugotovitve, da pogoj za družino ni več zakon, ampak je to otrok.

Proces vzgoje je opredeljen z nenehnim medsebojnim vplivanjem med starši na eni in njihovimi odraščajočimi otroki na drugi strani. Haydn Davies Jones (1981 a) piše, da "proces socializacije ne opisuje samo, kako starši oblikujejo otroke, ampak tudi, kako na starše v tem procesu, v času njihovega starševstva, vplivajo ti isti otroci." Tako ima recipročnost med otroki in starši odločilen vpliv za proces vzgoje. Kljub njihovi navidezni moči, starši niso vedno v dominantni vlogi.

Družina ni več edina možna pot za skupno življenje odraslih in otrok in ni več model za življenje v domski ustanovi. S tem pogledom se je strinjala Brigitte Berger (v Huettenmoser, 1989), ki je v St. Gallenu govorila v prid vrednotam meščanske družine. Močna kritika "bolne" meščanske družbe v 60. in 70. letih je bila tudi kritika "bolne" meščanske družine. Zavedati se je treba, da so bile skrajne kritične postavke izražene v glavnem le v ožji skupini intelektualcev, z veseljem pa so se jim pridružili tudi poklicani strokovnjaki. Toda na institucionalni ravni je v boju proti družini še vedno večina povprečnih ljudi verjela, da je majhna, tesno povezana jedrna družina, ki skrbi za otroke in jih čuva, še vedno najboljši porok otrokove bodočnosti. "Meščanska morala je moderna družinska morala par excellence, ki poudarja disciplino, marljivost, pozornost za podrobnosti in sistematično razvijanje volje. Med njenimi vrednotami so spodobnost, zanesljivost, vljudnost, spoštovanje in poštenost." Prof. Bergerjeva šteje možne neprijetne stranske učinke sistematičnega razvijanja volje za nekaj normalnega. "V zvezi s tem bi lahko ugovar-

jali, češ da so starši že od nekdaj vedeli, da so domača disciplina in njihove zahteve povezane z otrokovo uspešnostjo v šoli in v nadaljnjem življenju. Vedno so uporabljali vse metode, ki so jim bile na voljo, za socializacijo svojih otrok, kakor tudi za oblikovanje načina vedenja, ki se jim je zdel primeren. Poskušali so biti strogi s tem, da so kričali nanje in se jim prilizovali; uporabljali so tako 'pozitivne' kot 'negativne' ukrepe, jim jemali žepnino in jih včasih celo udarili. V tem pogledu so družine pogosto spominjale na bojišče. Morda bi morali strokovnjaki doumeti, da drugače pravzaprav ne gre."

Von Braunmuehl (1989) citira Friedricha Hackerja (1971): "Ker otroci niso nehali jokati, so jih poparili z vrelo vodo, položili na vročo peč, davili, dokler niso pomodreli, topli, dokler kri ni tekla v potokih in se je trgalo meso." Leta 1967 je bilo v New York City-ju prijavljenih 700 takih primerov, do leta 1970 pa je število le-teh naraslo na 2500. Verjetno v tem tiči razlog, zakaj prof. Bergerjeva pravi, da "še nikoli ni bilo tako očitno, da veliki upi, vloženi v obravnavo in ukvarjanje s problematičnimi otroki zunaj družine, pogosto niso bili uresničeni."

Po eni strani je otrok središče intenzivnih in pozitivnih človeških odnosov, po drugi strani pa zlorabljeno, vodeno, zbegano in preplašeno bitje: ta pritisk povzroča dramo današnjih otrok. Iz besed gospe Bergerjeve je povsem razvidno, da so vsa prizadevanja znotraj družine podrejena namenu: narediti iz otroka dobro prilagojenega državljana. Čeprav pogosto omenja moralo, nikoli ne omeni splošno znane "dvojne morale" meščanskih demokracij. Pa vendarle je v njenih očeh naša doba označena kot doba "duhovne revščine in pomanjkanja volje".

"Današnja mladina je do skrajnosti razvajena; je slaba, nemoralna in lena. Nikoli ne bo taka, kot nekdanja mladina in ne bo uspela ohranjati naše kulture." To ni citat gospe Bergerjeve. Te besede lahko preberete, če le znate brati klinopis, na babilonski glineni plošči, ki je po ocenah sodeč stara 3000 let (Watzlawik in drugi, cit. po Von Braunmuhl, 1989).

Očitno, nekateri problemi niso povsem novi. Vendarle bi rad dodal še nekaj besed o sedanjih težnjah moderne družbe, ker je 'prilagoditev družbi' očitno prednostni cilj vzgoje in izobraževanja.

### 3. Potrošniška družba in individualizem

Potem ko smo na podlagi brezobzirnega in nespametnega ekonomskega in ekološkega rabljanja tretjega sveta v 'razvitih' družbah uspeli zagotoviti relativno materialno obilje, se zdaj vedno bolj soočamo z drugo platjo te medalje:

- ekološko krizo - mejami rasti,
- razvojem novih oblik revščin,
- porastom psiho-socialnih problemov.

Naš kongres poteka v Pragi. Nepričakovane spremembe, do katerih je prišlo

na češkoslovaškem in v drugih nekdanjih socialističnih deželah, kažejo, da razvoj mirno pospešenega in nepretrganega napredka ni mogoč, kjer sta svoboda in politično izražanje do take mere zatrta. Čeprav sem vesel vseh izboljšav, pa bi vendarle rad posvaril pred tem, da se napake, do katerih je prišlo v zahodnih deželah, ne bi spet ponovile.

Novice o novih ekoloških katastrofah postavljajo naše zaupanje v neomejeno rast in napredek iz dneva v dan pod vprašaj. Mogoče pa je za prepričitev dokončnega propada ekološkega sistema zdaj že prepozno. Ne smemo pozabiti, da bodo morali naši otroci jutri živeti v tem svetu. Naučiti jih moramo spoštovati naravo. To pa nam z dajanjem ravno nasprotnega zgleda iz dneva v dan, ne bo uspelo. Neusmiljen boj za dobiček in bogastvo je gonilna sila našega družbenega razvoja in hkrati smrtna obsodba narave. Vsakdo, ki živi z otroki, se mora opredeliti glede te, življenjsko usodno pomembne teme.

Čeprav nam množični mediji vsak dan ponujajo privid o nedotaknjemem svetu, ne more nič skriti dejstva, da se približujemo 'dvo tretjinski družbi'. Tu se pojavi pojem 'nove revščine': medtem ko dve tretjini naše družbe živita v relativnem obilju, tone preostala tretjina vse globlje v novo obliko revščine. Le-ta ogroža ljudi, ki delajo in tudi zaslužijo (čeprav samo minimalne plače), ali pa so deležni določenih ugodnosti, živijo pa v glavnem na ravni preživetja. Pogosto so globoko zadolženi zaradi nezmožnosti, da bi kljubovali skušnjavam potrošniškega sveta. Večino zavodske populacije tvorijo otroci takih ljudi.

Na kongresu v St. Gallenu je Heinrich Nufer (po Huettenmoser, 1989) v svojem poročilu o ekološkem razmišljanju dejal: "Na žalost, moderna družba vse hitreje drvi v individualizem, ki se zdi skoraj nepremostljiv." To pa sploh ne preseneča, če le poznamo skrite cilje našega sistema - skrivni učni načrt. Doma in v šoli so otroci usmerjeni k individualizmu in egoizmu, namesto k strpnosti in solidarnosti. Nevoščljivost in tekmovalnost sta odločilna motivacijska dejavnika za uspeh v šoli in pri delu. Posledica tega pa je odmiranje socialnih odnosov. Ker posameznik nima nikogar, ki bi mu lahko zaupal, se z njim pogovarjal, išče zatočišče v drogah in alkoholu. To pa zagotavlja delo številnim zdravnikom in psihoterapevtom. Nič čudnega, da govorimo o "psiho boomu". Da bi v moderni družbi preprečili osamitev posameznikov, moramo socialne sposobnosti otrok razvijati, ne pa jih zavirati.

## 4. Delavci v skrbstvenih službah - mit in resničnost

*"Kdaj si boš končno našel službo?"*

*sprašuje majhen otrok svojega vzgojitelja.*

*(Waalwijk, v Courtioux, 1981).*

Kdo so vzgojitelji in kaj delajo? Z vidika vprašanja: "Kdo se uči od koga?" želim raziskati, ali so se ti ljudje sposobni soočiti z zahtevami, pred katere so postavljeni.

Kljub temu, da v vsej Evropi nimamo enotnega koncepta tega poklica (Davies Jones, 1981 b), bi bilo zanimivo izvedeti, zakaj se mladi odločajo za tako poklicno pot. Žal pa temu vidiku poklica posvečajo najmanj pozornosti. Andreas Lanz in Jurg Schoh (1985) sta uspela najti samo en vir, primeren za citiranje, iz leta 1966, katerega avtor je Slutzky (1966).

“Meniva, da resnična motivacija za poklic temelji na trajnem in preizkušenem življenjskem nazoru, enem od ključnih dejavnikov uspešne profesionalne držbe delavcev v vzgojnih službah.” Ta trditev Lanza in Schocha utegne biti pravilna, vendar, kdo lahko od sedemnajst do devetnajstletnih deklet in fantov, ki se odločajo za ta poklic, pričakuje realističen, trajen in preizkušen življenjski nazor?

Takšna pretirana pričakovanja so deloma odgovorna za dejstvo, da vzgojitelj v njihovem poklicnem delu enostavno mora “spodleteti”.

Priča sem bil primerom, ko so bili vzgojitelji mlajši od varovancev, za katere naj bi skrbeli. Iz tega se rodijo delno smešni, delno žalostni prizori, in vprašanje, kdo se uči od koga, postane še kako upravičeno.

Drugi razlog je dejstvo, da je usposabljanje vzgojiteljev skoraj povsod neustrezno in preveč teoretično in da je komaj kaj možnosti za razširjeno ali nadaljnje izobraževanje (Lanz in Schoch, 1985).

Lanz in Schoch sta zapisala, da je vprašanje nadaljnega usposabljanja vzgojiteljev že od vsega začetka povezano s spoznanjem, da domska vzgoja ne more biti doživljenjsko delo. Zato vztrajata pri zahtevi, da se **možnosti vzgojiteljev, bodisi za napredovanje ali opustitev dela** (poudarek avtorja) razširi in izboljša ..., kar pomeni, da je poklic zavodskih vzgojiteljev, v očeh samih nosilcev poklica, le **prehodno stanje**.

Lanz in Schoch navajata Martina (1977, str. 125), ki je dejal, da “se pri zavodski vzgoji zahteva od povprečnih ljudi opravljanje nadpovprečno zahtevnih nalog, so pa zanje podpovprečno slabo usposabljeni” (Lanz in Schoch, 1985). Kalcherjev pregled (v Courtužioux, 1981) kaže, da so številne dežele še v procesu razvijanja okvirov usposabljanja, in da bi utegnilo priti do pomembnih razlik tudi znotraj posamezne dežele.

Tretji razlog, zakaj vzgojitelji niso kos vsem zahtevam, tiči v praktičnem položaju poklica samega.

Vemo, da je poklic vzgojitelja prehodni. Lanz in Schoch sta uporabila naključni vzorec 686 diplomantov iz petih razredov enajstih švicarskih šol za vzgojitelje. Ugotovila sta, da na področju zavodske vzgoje (verjetno pa velja enako za druga področja, kot sta delo s prizadetimi in splošno socialno delo) **ostane vzgojitelj v eni službi povprečno 18,2 meseca**. “Več kot 50% usposobljenih vzgojiteljev ne ostane v svojih prvih treh zaposlitvah dlje kot 6 mesecev.” Če pomislimo, da večina otrok biva v instituciji le krajše obdobje, je zahteva po oblikovanju družinskega tipa okolja v instituciji bodisi šala bodisi samoprevara. Ta položaj krasno opisuje “cinična” definicija dela v bivalni

skupnosti, ki jo navaja Waaldijk (v Courtioux, 1981): "D'7e" Delo v zavodu pomeni ustvarjanje čustvenih vezi in odnosov pod težkimi pogoji in pretrganje le-teh pod še težjimi."

Pomanjkanje trajnosti v poklicu posega nazaj na razširitev delovnega področja vzgojitelja do te mere, da le-to pokrije praktično "celoten življenjski cikel" (Tugener, v Courtioux, 1981), hkrati pa to povzroči tudi zadrege, izvirajoče iz profesionalizacije.

Na eni strani se vzgojitelju odpira vedno več privlačnih in raznolikih delovnih možnosti, po drugi strani pa je področje njegovih dejavnosti "opazno omejeno" (Davies Jones, 1981 c): vzrok temu je na eni strani razvoj alternativnih oblik nastanitve, zaradi česar postaja zavodska vzgoja, če citiram Heinricha Tuggenerja, "vse pogosteje le še zadnja postaja pred kaznovalno ustanovo", na drugi strani pa se zaradi pretirane "klinikalizacije" (ali morda "terapevtizacije" - op. prev.) domovi spreminjajo v "neko vrsto enot z intenzivno pedagoško in terapevtsko oskrbo, s potencialno pomembno vlogo specializiranih strokovnjakov, ob katerih postane vzgojitelj manj pomemben".

"Eksperti", ki so bili v ustanovah vedno dejavnejši, "so postali super pedagogi", vzgojitelji pa le njihovi "pomočniki" ali zgolj rutinski administratorji. Takšen "boom" pa je na področju strokovnega dela končno pripeljal do nenavadnega položaja. Vzgojitelj se je v naraščajočem profesionalizmu drugih poklicev na področju socialnega skrbstva poskušal izogniti grožnji izgube svoje identitete s tem, da je sam skušal postati tak "ekspert" (Steinhauser, v Courtioux, 1981).

To ne preseneča, "saj pomeni strokovno izvajati nalogo - opravljati jo kot službo, biti zanjo plačan in jo razumeti kot del kariere" (poudarek avtorjev) (Waaldijk, v Courtioux, 1981). Haydn Davies Jones pravi, da zaradi zahtevnosti in napornosti vzgojiteljevega dela "ne moremo pričakovati, da bo človek uspešno deloval vse svoje delovno obdobje" (Davies Jones, v Courtioux, 1981). Francoski pregovor na temo poučevanja pravi: "L'enseignement mène à tout, pourvu qu'on en sorte!", kar v prostem prevodu pomeni, da nudi učiteljski poklic veliko možnosti za delo, pod pogojem, da ga zapustimo. Za zavodsko vzgojo velja podobno, vsaj številke Lanza in Schocha kažejo na to.

Naša družba postaja bolj strpna: spoštovanje drugačnih in njihovo vključevanje v skupnost sta med njenimi cilji. Ob takšnem razmišljanju je vzgojni dom (v originalu "residential home" - op. prev.), kakor piše Waaldijk, "sam po sebi nasprotujoč izraz". Ljudje, zaposleni v teh ustanovah, se večkrat znajdejo v dvomih, ki jih odvrčajo, da bi dlje časa ostali v zavodskem okolju (Waaldijk, v Courtioux, 1981). Te dileme vključujejo:

1. Izbiro med skupinskim in individualnim pristopom. Vzgojitelj ne more istočasno zadovoljiti potreb posameznika in skupine.

2. Ravnotežje med nadzorom in strpnostjo: v kolikšni meri nadziramo in



usmerjamo otrokovo vedenje? K tej dilemi se bomo vrnili, ko bomo razpravljali o pojmih izobraževanja in vzgoje.

3. Tretja dilema izvira iz potrebe po spontanosti na eni strani in iz razvoja pristopov na drugi strani, ki so utemeljeni na razmišljanju (refleksiji) in načrtovanju: Kako naj se človek v skrbstvenih službah odziva spontano in hkrati razmišlja o tem, kar dela, da bi upravičil svoja dejanja pred kolegi in nadrejenimi?

4. Razpetost med avtonomnostjo in prilagajanjem: delavci v službah skrbi za ljudi morajo biti sposobni samostojnega dela, vendar morajo biti ob tem lojalni do nadrejenih in izvedencev.

Če se torej delavci v službi skrbi za ljudi premladi odločajo za svoj poklic, so slabo usposobljeni, se od njih pričakuje nemogoče, ne ostanejo na enem delavnem mestu dlje od povprečno 18 mesecev, so stalno pod stresom in se sprašujejo, kaj pravzaprav počnejo v zavodih ali kateremkoli drugem okolju? Odgovor je jasen: zagotavljajo vzgojo in izobraževanje. Toda kako?

## 5. Živeti z drugimi kot poklic ali kot prijateljstvo z otroki?

V prejšnjem poglavju nas je Waaldijk seznanil z različnimi vprašanji, s katerimi se sooča vzgojitelj. Vendar pa temeljna razdvojenost izvira iz dejstva, da čeprav vzgojitelji nadomeščajo otrokove starše in imajo potemtakem podobne pravice in dolžnosti, vendarle **niso njihovi starši**.

Naloga teorije socialnega dela je raziskati to vprašanje in zagotoviti delavcu modele za delovanje, ki mu omogočajo življenje in delo z razmeroma nizko stopnjo konfliktov. Kot najnovejši model te vrste se pojavlja model, razvit v sodelovanju s FICE, primerno imenovan 'skupno življenje' po Haydn Davies Jonesu. Vendar pa se z uvedbo pojma "skupno življenje kot poklic" ne izognemo zgoraj opisani dilemi. Tudi če se v popolnosti zavedamo dejstva, da je biti vzgojitelj poklic, in če smo sposobni jasno spregovoriti proti še vedno prevladujočim nepravilnim pričakovanjem in zahtevam (idealizem), nam bo to prav malo pomagalo v vsakdanjem življenju z otroki.

Upam, da bom z vztrajanjem pri pojmu "skupno življenje", povezanim s kritiko pojmov izobraževanja in vzgoje na splošno, našel rešitev. Heinrich Kuppfer piše: "Napačno razumevanje progresivne pedagogike povzroča dejstvo, da ubira izobraževanje nove poti, ne da bi postavilo pod vprašaj pomen izobraževanja samega" (Kuppfer, v Von Braunmuehl, 1989).

Tradicionalno izobraževanje temelji na pojmovanju otroka kot odvisnega, nemočnega in neumnega. Ta ontogenetska nezrelost je za pedagoga izziv: otroka mora podrediti, ga prilagoditi družbi in voditi po pravi poti, na kratko - mora ga vzgojiti. Pri tem pa se zgleduje po odrasli osebi, katere tipične lastnosti navaja von Braunmuehl kot: "sebičnost, zavist, nevednost, nestrpnost,

tekmovalnost vzpodbujena z bojaznijo, pohlep, prevzetnost in sovražnost" (Kupffer, cit. po von Braunmuehl, 1989). Nekaj desetletij nazaj so bili takšni cilji dosegljivi z uporabo "čistega" nasilja, toda že leta 1929 je Walter Benjamin napisal, da pomeni napredek uradne pedagogike komajda kaj več kakor le to, da "se namesto nasilja vedno bolj uporablja zvijače in prevare" (Benjamin, cit. po von Braunmuehl, 1989). Da to načelo ni popolnoma novo, priča že Rousseau, ki je v delu "Emil, ali o vzgoji" zapisal: "Uberi s svojim varovancem drugo pot. Pusti mu verjeti, da je on gospodar, toda ostani gospodar sam. Nobena podreditev ni popolnejša od tiste, ki daje videz svobode. Tako premagamo moč volje. Ali nam ni ubogi otrok, ki ničesar ne ve, ne zaznava, niti ne dosega, popolnoma prepuščen? Ali ne odločate prav vi o vsem, s čimer je otrok v svojem okolju povezan? Ali niste gospodar vseh njegovih zaznav? Njegovo delo, igra, veselje in žalost - ali ni vse to v vaših rokah, ne da bi otrok vedel za to? Otrok lahko naredi kar hoče, vendar hoče lahko le tisto, kar si vi želite. Ne sme narediti koraka, ki mu ga niste dovolili in ne sme odpreti ust, ne da bi vi vedeli, kaj hoče povedati" (Rousseau, v von Braunmuehl, 1989).

Po von Braunmuehlu je "ideal pedagoškega mišljenja, da varovanec po svoje naredi le tisto, kar se od njega pričakuje" (von Braunmuehl, 1989). Izobraževanje in vzgoja načrtno izzoveta ravno "nasprotno od pričakovanih rezultatov". Vsak vzgojni poseg opredeli odnos odrasel/otrok kot odnos vladar/podrejeni, vsak vzgojni korak nosi v sebi tudi prikrito nasprotno sporočilo (prikriti globlji pomen, prikrito abstraktno sporočilo, postranske zahteve, pripisovanja, ukazi), kar negativno vpliva na varovančevo samopodobo (von Braunmuehl, 1989).

Mnogi poznate pojem "skriti učni načrt" (v originalu "hidden curriculum" - op. prev.). Le-ta pomeni, da obstaja vzporedno z uradnim učnim načrtom šole še neuradni učni načrt, katerega cilji so v skladu z likom odraslih. Hvaležni moramo biti antipedagogiki (pojem prihaja iz Nemčije in označuje skupino ljudi, ki kritično razpravljajo o ciljih in metodah vzgoje in izobraževanja), ki je našo pozornost usmerila na družine in zavodsko vzgojo - področji, ki sta bili prej zanemarjeni. Literatura o zavodski vzgoji, predvsem pa članki v časopisih, politični govori, kakor tudi govori posameznikov s področja vzgojnega dela, so navadno polni vsakdanjega besedičenja, oguljenih 'klišejev', fraz in besednih zank. Von Braunmuehl piše: "Strpnost, spoštovanje in zaupanje so nepojmljivi (v originaku "non-concepts" - op. prev.) ravno zato ali le zato, ker so proglašeni za cilje izobraževanja in vzgoje" (von Braunmuehl, 1989).

'Prijateljstvo z otroki' (namesto vzgoje), je moto antipedagogike. Skrb in vzgoja zunaj družine zagotavljata idealen okvir za 'življenje v prijateljstvu'. Vzgojitelj se mora oddaljiti od tradicionalnih pojmov vzgoje in izobraževanja ter premisliti in na novo vzpostaviti svoj odnos do otroka. Ali se ne imenuje poljska sekcija FICE "Društvo otrokovih prijateljev"? Kateri prerok je bil pri tem dejaven? Toda, ali ne obstaja nevarnost, da je 'prijateljstvo z otroki' le

mogočen pojem, katerega uresničitev je kar velik izziv? Koliko let ali desetletij bo minilo preden bo ta partnerski odnos z otrokom postal splošno sprejet? Mar ni sledenje tej ideji boj z mlino na veter ali pa Sizifovo delo?

## 6. Prizadevanja za izpopolnjeno teorijo o vzgoji

Sam ne mislim tako, kajti veliko znakov kaže, da gremo v pravo smer. Nadaljevati moramo z idejo o "skupnem življenju" in jo dopolniti z "razpravo o pojmu vzgoje". Upam tudi, da bosta druga dva pristopa delovala v tem pogledu prav tako vzpodbudno: ekološki pristop, prav tako kot nov pristop v psihologiji, "epistemološki subjektivni model". Kaj je pri teh pristopih tako pomembno in na kakšen način sta med seboj povezana?

V St. Gallenu nas je Heinrich Nufer (v Huettenmoser, 1989) seznanil z ekološkim pristopom, predvsem s teorijo Urija Bronfenbrennerja. Hans Christen (v Huettenmoser, 1989) ima prav, ko pravi, da Bronfenbrennerjeva teorija prav tako kot drugi ekološki pristopi ni zagotovila "ustrezno preverjenega" modela delovanja, kar pomeni, da se "v stare posode naliva novo vino"; ne glede na to pa jim dolgujemo vzpodbudo za mrežno povezano razmišljanje na področju psihologije in vzgoje otrok ... Odkritja na Inštitutu Marie Maierhofen v Zurichu, kot navaja Nufer, pomenijo korak v tej smeri. Kažejo, da je 7% vseh otrok prezgodaj rojenih, 60% resno zlorabljenih otrok pa izhaja prav iz te populacije. Koliko tragedij bi lahko preprečili na podlagi ustrezne uporabe odkritij te raziskave! Bronfenbrennerjeva teorija izvira iz tradicionalnega pojmovanja vzgoje. Morda v tem tiči razlog, zakaj nam ta teorija ne ponuja konkretnega nasveta za ukrepanje. Vendar pa se Nufer, ko govori o "multipli vzgoji", sklicuje na antipedagoške ideje: "Multipla vzgoja je dejstvo, ki ga najdemo pri mnogih otrocih. Temeljna vzgoja in izobraževanje ne prihajata samo s strani osrednjih pristojnih oseb (npr. matere, staršev, rejnikov), ampak gotovo tudi s strani številnih drugih področij in oseb." Isto trdi tudi, ko govori o "otrocih z ulice": "Sklepamo lahko, da so ti otroci s stališča vzgoje samostojno in ustvarjalno našli in uresničili način preživetja, ki je v obstoječih okoliščinah optimalen" (Nufer, op. cit.).

Leta 1977 sta Groeben in Scheele (1977) dala pobudo za nov raziskovalni pristop v psihologiji. Christa Eckert (1981) tako opisuje novi pristop: "Podoba človeka, na katerem je temeljila ta znanstvena usmerjenost, se je po Groeben/Scheeleju (1977) imenovala 'epistemološki subjektivni model'. Le-ta je v nasprotju z'vedenjsko teorijo', ki predpostavlja, da človeka popolnoma nadzoruje njegovo okolja. Nova teorija predstavlja model človeka, kateremu se pripisuje naraven interes za pripoznanje (v originalu "recognition" - op. prev.) in sposobnost refleksije. Na temelju svojega znanja in izkušenj je človek sposoben namernega in načrtnega delovanja, ki pa ga na podlagi izkušenj lahko popravlja."

Človekova dejanja zato upravljajo "subjektivne teorije", strukture naiv-

nih psiholoških pojmov, pojasnil in zaključkov, ki jih vsako človeško bitje nosi v sebi, in z njihovo pomočjo načrtuje in predvideva dogodke, svoje lastno vedenje in vedenje drugih ter se na vse to ustrezno odziva. Subjektivne teorije omogočajo soočanje z vsakdanjim življenjem, dopuščajo hitro in preprosto orientacijo, strukturirajo človekov odnos do okolja in samega sebe, ter mu zagotavljajo varnost in stabilnost. Vendar pa so te teorije pred-znanstvene in zato nagnjene k zmotam.

“Objektivne teorije” pa so v rokah znanstvenikov, ki si lahko “privoščijo razkošje zbiranja koristnih informacij ter njihovo sistematično razvrščanje in urejanje”.

Če v določenih okoliščinah pride do izmenjave med subjektivnimi in objektivnimi teorijami (npr. dialog med vrstniki), se lahko razvije zamisel o posvetovanju ali superviziji, pravi Weinert (1976).

Podrobno opisovanje tega novega pristopa bi prekoračilo meje te razprave. Kakorkoli že, poznam veliko obetavnih načinov za njegovo uporabo na področju zdravljenja zasvojenih z drogami in na področju otroške vzgoje. Še posebej me veseli, da smo se na področju dela z zasvojenimi odvrnili od do sedaj uveljavljenega pojma “bolezni”. Zasvojeni ni le žrtev usodne bolezni, ampak je v veliki meri odgovoren za svojo zasvojenost.

Geslo antipedagogov se glasi: “Izobraževanje? Ne, hvala!” in “Informacija? Da, prosim!” Ena njihovih glavnih skrbi je priprava na starševstvo, v okviru katere tudi raziskujejo razloge, zakaj ljudje želijo imeti otroke. Ti razlogi so, po mojem mnenju, tipičen primer prej omenjenih subjektivnih teorij, ki jih moramo v vsakem primeru posebej nujno razjasniti in na ta način prepričati škodo še nerojenim otrokom.

Če te štiri pristope: “skupno življenje”, “antipedagogiko”, “ekološki pristop” in “epistemološki subjektivni model” združimo, bo skrbstvo za otroka preželo novo življenje. Umberto Ecco, ki nas je ponovno opozoril na mističnost števil, ve, da je štiri sveto število: evangeliji so štirje, in s tem je bilo vse povedano (1987).

## Literatura

Berger, B. (1988) Zur Verteidigung der Familie. V: Huettenmoser, M. in Baumgarten, H.H. (ur.) *Privat geboren für öffentliches Leben; Akten des FICE-Jubiläumskongresses 1988 in St. Gallen*. Zürich: FICE.

Braunmuehl von, E. (1989) *Antipädagogik*, 6. Auflage. Bern: Huber.

Christen, H. (1988) Seminar zum Referat von H. Nufer. V: Huettenmoser, M. in Baumgarten, H.H. (ur.) *Privat geboren für öffentliches Leben; Akten des FICE-Jubiläumskongresses 1988 in St. Gallen*. Zürich: FICE.

Davies Jones, H. (1981 a) The profession at work in contemporary society. V: Courtioux, M. in drugi: *Living with others as a profession; The Socialpedagogue in Europe*. Zürich: FICE Press.

Davies Jones, H. (1981 b) Conclusions. V: Courtioux, M. in drugi: *Living with others as a profession; The Socialpedagogue in Europe*. Zürich: FICE Press.

Davies Jones, H. (1981 c) The profession at work. V: Courtioux, M. in drugi: *Living with others as a profession; The Socialpedagogue in Europe*. Zürich: FICE Press.

Eckert, C. (1981) *Subjektive Theorien von Erziehern über Förderung eigener Handlungswirksamkeit bei Heimkindern*; Diplomarbeit; unveröffentlichtes Manuskript. Heidelberg.

Eco, U. (1987) *Der Name der Rose*. Munich.

Groebe, N. in Sheele: (1977) *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts*. Darmstadt.

Hacker, F. (1971) *Aggression*. Wien: Molden.

Kalcher, J. (1981) Professionelle Nomenklatur. V: Courtioux, M. in drugi: *Living with others as a profession; The Socialpedagogue in Europe*. Zürich: FICE Press.

Kraus, K. (1965), *Beim Wort Genommen*. Munich: Kösel.

Kupffer, H. (1988) Familie: Ideal oder nostalgisches Relikt? V: Huettnermoser, M. in Baumgarten, H.H. (ur.) *Privat geboren für öffentliches Leben; Akten des FICE-Jubiläumskongresses 1988 in St. Gallen*. Zürich: FICE.

Lanz, A. in Schoch, J. (1985) *Heimzieher im Beruf*. Zürich: Hrsg. FICE-Schweiz, 2. Auflage.

Moebius M.(1990) Kinder im Dauer-Strees. *Psychologie Heute* no. 2, s. 27.

Nufer, H. (1988) Erziehungsnetz - Erziehungsräume: ökologisches Denken als Basis sozialpädagogischen Handelns. V: Huettnermoser, M. in Baumgarten, H.H. (ur.) *Privat geboren für öffentliches Leben; Akten des FICE-Jubiläumskongresses 1988 in St. Gallen*. Zürich: FICE.

Rosenczweig, J.-P. (1989) A qui appartient l'enfant? *Bulletin de l'ANCE luxembourgeoise* no. 66.

Steinhauser, W. (1981) Support Systems and Supervision. V: Courtioux, M. in drugi: *Living with others as a profession; The Socialpedagogue in Europe*. Zürich: FICE Press.

Thalmann, H.-C. (1974) *Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter*. Stuttgart: Klett.

Tuggener, H. (1981) Sozialpädagogik als Beruf - Historischer Überblick. V: Courtioux, M. in drugi: *Living with others as a profession; The Socialpedagogue in Europe*. Zürich: FICE Press.

Tuggener, H. (1986) Einführende Gedanken zum Kongresssthema. V: Lighthart, L.E.E. (ur.) *Ausserfamiliäre Erziehung in und ausserhalb von Einrichtungen der Heimerziehung; Texte zum FICE-Kongress in Malmö 1986*. Zürich: FICE Press.

Tuggener, H. (1988) Familie - Familienpflege - Heimerziehung: Bemer-

kungen zu einem zeitweise schwierigen Verhältnis. V: Huettenmoser, M. in Baugarten N, H.H. (ur.) *Privat geboren für öffentliches Leben; Akten des FICE-Jubiläumskongresses 1988 in St. Gallen*. Zürich: FICE.

Waalwijk, K. (1981) Problems, conflicts, and opportunities. V: Courtioux, M. in drugi: *Living with others as a profession; The Socialpedagogue in Europe*. Zürich: FICE Press.

Weinert, F.E. (b.d.): Pädagogisch-psychologische Beratung als Vermittlung zwischen subjektiven und wissen - schaftlichen Verhaltenstheorien. V: Arnold, W.: *Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung*, Bd II.

Zeiger H. (1990) Organisiert und isoliert. *Psychologie Heute* no. 2, s 20.