

# Šola in socialna pedagogika

## School and social pedagogy

Mitja Krajncan<sup>1</sup>

### Povzetek

<sup>1</sup> Mitja Krajncan, dipl. defektolog-vzgojitelj MVO, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana

*Prispevek podaja videnja nekaterih nemških avtorjev o šoli in socialni pedagogiki. V nadaljevanju predstavlja tako vzgojo in šolo kot njun družbeni kontekst. Opisano je delovanje šole, njeni mehanizmi selekcije in uspeha, kompetentne odločanja ter sodelovanja. V zaključku prikazuje možnosti socialnega pedagoga v šolskem polju.*

*Ključne besede: šola, socialni pedagog, učenec, učitelj, jedrna skupina.*

### Abstract

*The article brings the views of certain German authors on social pedagogy. It presents education, school and their social context. The conditions of school, its mechanisms of selection and achievement, competences of decision making and cooperation are analysed. At the end it looks at the opportunities available to the social pedagogue in the school field.*

*Key words: school, social pedagogue, learner, teacher, core group*

## Uvod

Šolo in socialno pedagogiko ocenjujemo s primerjavo del nekaterih nemških avtorjev, ker je v Nemčiji socialna pedagogika del ustaljene šolske prakse. Pisci podajajo nekatere vidike sodelovanja in možnosti za uspešno delo ter ne nazadnje tudi vzpodbudijo h kritičnemu razmišljanju o naši šolsko-pedagoški resničnosti.

Mesto socialne pedagogike v šoli, razumevanje reševanja problemov, vprašanja, kako vpliva obstoječa družba na sedanjo šolo in vzgojo, kako se v šolski praksi obravnava uspeh, kako se šola odziva na "probleme" in kako (ne)deli kompetence v odločanju, kar vse v veliki meri vpliva na sodelovanje in šolsko vzdušje nasploh, so teme, ki jih v svojih raziskavah podajajo Böhm in Böttger, Buchkremer, Kupffer in Struck.

### 1. Socialna pedagogika naj ne bo razumljena kot reševanje problemov

Tezo prvega sklopa tem sem povzel po Kupfferju (1995), ki pravi, da še danes iščemo negativne dejavnike razvoja mlade ljudi, pretežno zunaj šole. Torej jih opredeljujemo predvsem kot odsev družbenega razvoja, kot pomanjkanja poklicnih in moralnih perspektiv, kot izguba vrednot in posledice porabniško usmerjene družbe ... To so nekakšne danosti, ki jih zelo radi navajamo kot argumente za to, da je šola sama nemočna. Vendar Kupffer meni, da z zadostno mero kritičnosti lahko postopoma spoznamo, da tudi šola sama proizvaja deviantne kariere. Takšna šola in socialna pedagogika, ki jo sprejema, zahtevata obilo kritične pozornosti.

Isti avtor (Kupffer, 1981, str.7) navaja že leta 1981 naslednja mnenja v zvezi s šolo:

- vsi udeleženi tožijo nad šolo, vendar je nihče ne more spremeniti;
- v šoli se oblikujejo življenjske usode posameznikov tudi na podlagi sodb učiteljev. To lahko povzroča dolgotrajne objektivne učinke;
- pojmi, ki jih srečujemo v šolskih prostorih (učenje, interes, dosežek, znanje, razvoj, izobraževanje), ne odražajo resničnosti in se še vedno uporabljajo zelo naivno

Radikalnejši pristop sta zavzela Böhm in Böttger (1981), ki zatrjujeta, da sta šola in vzgoja sami problem, ne pa rešitvi problemov. Socialno pedagogiko razumejokot strategijo reševanja problemov, pri vsaki nepravilnosti jo pokličejo na pomoč. Vendar socialna pedagogika v šoli ne more biti žpopravljalna delavnica različnih napak in nepravilnosti, ampak samo izrazna oblika družbenega stanja.

Avtorja torej zelo kritično prikazujeta šolsko polje.

Zaradi takšnih razlag je več kot omembe vredno vprašanje skupnega delovanja šole in socialne pedagogike.

Lahko se vprašamo, zakaj je vedno več otrok, za katere se govori, da so

vedenjsko moteni ali imajo težave v socialni integraciji, so drugačni v razvoju ali imajo posebne potrebe ...

Kupffer (1981) se sprašuje, ali šola lahko brez upoštevanja socialne pedagogike nadaljuje uveljavljeno šolsko socializacijo? Ali lahko socialna pedagogika prav tam, kjer nastopi nevhvaležna funkcija pomoči, gradi protiutež šoli in iz problemskih situacij ustvari pregledne in dostopne okoliščine? Ali pa bi morda bilo ustrežnejše mesto socialne pedagogike v vplivanju na, oziroma v oblikovanju celotnega življenja šole?

Bilo bi verjetno več kot dobro, da bi šola in socialna pedagogika ugotovili, kaj družba od njiu pravzaprav pričakuje in katera od teh pričakovanj so v njuni pristojnosti. Ali pa morda, da bi v slovenskem okolju razmišljali, koliko sedanja šola sploh zaznava potrebe po socialnem pedagogu.

## 2. Merila vzgoje, ki jih postavlja obstoječa družba

Schilling (1995) se sprašuje, katera merila vzgoje postavlja obstoječa družba. Fraze, kot so: "preprečevati je bolje kakor zdraviti", "za vzgajanje je potreben pogum", "krepiti je treba vzgojno moč družine"..., so v zvezi z vprašanjem, kako v šoli vzgojno pristopamo in kakšna naj bo vloga socialne pedagogike v njej. Ali je vzgoja samo socializacija, pogojni dejavnik konformnosti, ali sredstvo za uveljavljanje družbenopolitične uporabnosti, ali pa se da o vzgoji razmišljati še kako drugače....

Kupffer poudarja, da je šola usmerjena samo v pridobivanje znanja, da je znanje glavni selektivni mehanizem, ki pa se mu pridružujejo še dodatni mehanizmi (sloj, rasa...). Sprašuje se, kako šola s tem povezuje učenje in vzgojo ali kako ju ločuje?

Poglejmo si tri citate, ki nam bodo dodatno približali problem.

"Zmanjševanje poudarka izključno na znanje, povezanost šole in socialne pedagogike, uporaba raznovrstnih meril pri ovrednotenju učencev, metodično-didaktična usmeritev v iskanju, zaznavanju in potrjevanju vsakega učenca ter skrb za pedagoško klimo skozi družbeno ovrednotenje so že nekateri elementi, ki bi prispevali k humanizaciji šole." (Kupffer, H., 1981 str. 12)

"Poudarjanje uravnoveženega razmerja med storilnostnimi, razbremenilnimi in doživljajskimi vidiki v šolskem prostoru je danes, kljub osveščenosti mnogih pedagoških delavcev, še vedno potrebno." (Kobolt, 1996, str. III)

"Šolsko polje in strokovni delavci v njem so namreč že toliko samostojni, da vedo, kako pretirano poudarjanje tega ali onega pola vselej pripelje do neželenih posledic v preveč enostransko pozicijo." (Kobolt, 1996, str. III)

Buchkreimer (1995) pravi, da srečujemo veliko takšnih in podobnih besed, ki govorijo o tem, da smo danes senzibilnejši in si želimo ustanov, ki bodo uveljavljale individualno pozornost. Temu lahko pritrdimo, vendar bi ponekod lahko še bolj prisluhnili posameznim učencem oziroma bili senziбилnejši do njihovih potreb.

Vprašamo pa se lahko, kako poteka vzgoja, oziroma kako sploh lahko opre-

delimo vzgojo v institucionalnem okviru, in sicer v ustanovah, ki so večinoma usmerjene v pridobivanje znanj, ter koliko še ostaja časa za socialni, čustveni in duhovni del, ki je v vzgoji tudi navzoč?

### 3. Jasnost mehanizmov selekcije in uspeha

Böhm in Böttger (1981, str. 65) govorita, da je šola v Nemčiji "ustanova z ljudimi, ki delajo pod kroničnim nasiljem uspeha."

Uspeh in selekcijo bomo izpostavili iz dveh problemskih gledišč: uspeh je pomemben socializacijski dejavnik (tako se deviantnost se določa glede na doseganje uspeha ali neuspeha...); kvantificiranje znanja je pomemben dejavnik selekcije...

Socialna pedagogika bo morala neizogibno prispevati k doseganju uspeha v šoli. S tem mora računati, in da bi lahko bili šola in v njej socialna pedagogika nepristranski, bosta morali vsakodnevno preverjati šolsko vzdušje in nivo zahtev, ki jih postavljata pred učence. To je potrebno upoštevati, da bi bil lahko vzpodbudili čim večji delež učencev v skladu z njihovimi individualnimi sposobnostmi.

Böhm in Böttger (1981, str.62) namreč razmišljata da "šola v vzdušju močnih zahtev po uspehu reproducira določeno stanje šolarja. Zanj je šola središče vsega, njegova eksistenca je šolska eksistenca, vse, kar počne, bo spodbujalo ali oviralo njegovo šolsko kariero. Šolar je tako vse prehitro prototip enodimenzionalnega človeka. Tovrsten pritisk občuti tudi s strani staršev"

V takšni šoli so človeške kakovosti, ki se ne dajo kolikostno ovrednotiti, nepomembne.

Böhm in Böttger poudarjata velik pomen šole v socializaciji otroka. Tako govorita, da je delovanje družine spremenjeno in da ji družben razvoj odvzema precej njenih funkcij. Učenec občuti tako s strani šole, kot s strani staršev, da sta najpomembnejša uspeh in dosežek. S tem se spremeni tudi dojemanje deviantnosti. Tako je torej deviantno tisto, kar ne prispeva k dosežkov, ali pa dosega drugačne.

V šoli se rezultat učenja kvantificira. Šolski okvir velikokrat ne spodbuja ali sploh omogoča kakovostnega poglobljanja mehanično pridobljenega znanja, ali pa tega ne vrednoti.. Kritična socialna pedagogika bi morala s sprožanjem razprav o smislu šolskega učenja usmerjati pozornost na te postopke poglobljanja.

K temu lahko dodamo misel Strucka (1995, str. 201): "Verjetno je šola zato danes tako vsemogoča, ker nosimo njeno podobo pozitivno zapisano v svojem nezavednem".

Zato so starši tako ponosni, če je njihov otrok uspešen. Jeza nastane torej šele ob neuspehih lastnega otroka in se preusmeri bolj nanj kot na samo šolo.

Šola tako povzroča bolečine, ki imajo velikokrat dolgotrajne posledice.

Naloga kritičnega socialnega pedagoga, pravi Kupffer (1995), je vplivati

na mišljenje, da ni samo in edino pomembno znanje, ampak da obstaja v šolskem prostoru velik in pomemben delež socialnega, čustvenega in duhovnega, na katerega ne smemo pozabiti. Pomembno je opozoriti, da je morda v stališču odraslih do šole usedlina podložnosti avtoriteti in nedemokratičnemu mišljenju. Tako opozorilo lahko pomaga prevrednotiti pomen šolskega učenja in podpre bolj življenjski pristop do otrok in staršev.

#### 4. Vredno je spoznati, zakaj šola kot ustanova ne pokaže dovolj pedagoškega etosa

pravi Kupffer (1995). Kakšno mnenje ima šola sama o sebi? Kako se lahko pedagoško kvalificira?

Učenec, ki upošteva njena pravila in se jim prilagaja, ni problem.

“Vendar, če hočemo na konferencah določene učence obdržati, zagovarjati..., se razkrije šibka točka. Učitelj se v tem trenutku ne počuti več varnega. Zaradi učenca ne sme sprejeti nobenega tveganja. Zelo hitro si lahko prisluži očitek, da je preblag. To obremeni njega samega in njegov položaj v krogu kolegov, obremeni njegov razred in ugled šole.” (Kupffer, H., 1981, str. 15)

Šola je običajno pozorna na to, iz kakšnega socialnega sloja učenec prihaja. Vendar pa to postane še bolj pomembno takrat, ko je učenec problematičen. Zato moramo postavljati vprašanja o enakih možnostih za učence, motivaciji in socialni pripadnosti, stresu, tekmovalnosti in učnih ciljih.

Vendar ali učitelj počne dovolj takšnega, kar lahko - izhajajoč iz vzgojnih ciljev - razumemo kot pomoč in razumevanje? Tu ne mislim na učiteljevo vest, ampak na njegovo dejansko možnost, da se dovolj posveča pomoči in prilagajanju potrebam posameznikov.

Pomoč in razumevanje bosta navzoča takrat, ko bo to dvigalo njegov poklicni ugled ali - kot je to v navadi pri zasebnih ustanovah - kjer je dober učitelj tisti, ki tudi najbolj pomaga in razume. To ne pomeni, da v državnih šolah ni takšnih učiteljev. Nasprotno, kot pravi Kupffer (1981), je tovrstno delovanje zakrito s storilnostno gonjo in ob velikem poudarjanju dosežkov in uspeha ne stimulira dovolj učiteljev, da bi bili še bolj pozorni na sposobnosti tudi tistih učencev, ki v znanju ne prednjačijo.

Glede na to, da smo do sedaj izpostavljali samo pedagoške delavce, lahko izpostavimo še Gamaufovo videnje, kaj pomeni šola za šolarje (Gamauf, F., 1977, str. 94):

- šola preveč zahteva s podrobnimi in obveznimi vzgojno izobraževalnimi načrti, ki niso usmerjeni na življenjske probleme učencev;
- poudarja pomen uspeha, tekmovalne odnose in selekcije;
- zanemara individualni razvoj učencev s težavami;
- z visokimi zahtevami vnaša selektivnost in razklanost, polna je nepreglednega materiala in pokrita z abstrahirano oddaljenostjo od realnosti učencev;

• poleg tega je čutiti vpliv nehumane šolske arhitekture z mnogo motečimi dejavniki, ki preprečujejo oblike sodelovanja in socialnega učenja.

Torej iz prikaza različnih gledišč obeh vrst udeleženih subjektov v šoli lahko sklenemo, da ne smemo ohranjati vere v zgolj pozitivno podobo šole ter da jo moramo kritično ovrednotiti.

Lahko rečemo, da je treba doseči kritičen odnos do institucionalnih določb. Če se vsaj malo ozremo na zaključke različnih raziskav šolskega delovanja v Nemčiji, ugotovimo, da ne smemo naivno zaupati niti institucijam, niti njihovi govornici, niti pogledom družbe na pomen šole in njeno vlogo v zagotavljanju stabilnosti družbe.

Kupffer (1995) pravi, da se sodelovanje oziroma skupno delovanje šole in socialne pedagogike ne sme razumeti, kot da socialna pedagogika odpravlja pomanjklivosti šole. Ali kot poudarja Struck (1995), socialna pedagogika v šoli izhaja iz teze, da mora zavzeti aktivno vlogo in sprejeti med svoje naloge dogovarjanje o možnostih lastnega delovanja. Socialni pedagog mora sam sprti preverjati lastno razumevanje poklica. Hkrati s tem ali v povezavi s tem naj skuša razpoznati pomen šolske ideologije za ljudi v okolju šole in osvoji kritično razdaljo do šolske resničnosti.

## 5. Kvalifikacija socialnega pedagoga je sestavljena iz kompetenc odločitve

Kupffer (1981) sprašuje, ali je delovanje socialnega pedagoga odvisno od tega, da je njegovo delo določeno s smernicami, ki prihajajo od zunaj, ali je celo od njih odvisen; ali pa si lahko sam oblikuje polja svojega delovanja.

Še bolje pa je, da oblikuje polja delovanja skupaj z učiteljem. Tekomovalen odnos med socialnim pedagogom in šolo je nesmiseln in škodljiv. Delo socialnega pedagoga je tudi pevec omejevalno, če hoče biti samo izvrševalec tujih navodil. Bolje je, če skuša znotraj šolskega konteksta dojeti razsežnost šolskega dogajanja in nanj vplivati. Da si socialni pedagog lahko oblikuje polja svojega delovanja, potrebuje možnosti, da se v določenih situacijah lahko tudi sam odloča. V odločanju je potrebno izhajati iz potreb posameznika in njegovega položaja, saj tako doprinašamo h kvaliteti vzgoje in izobraževanja, ki je - kot smo omenili že v prejšnjih odstavkih - vse preveč kvantificirano. Da bi lahko dosegali dovoljšnjo stopnjo emancipacije v odločanju, kar pa ne govori zoper popolni integriranosti socialnega pedagoga v šoli, moramo poskrbeti, da vzgajanje dobi svoje mesto tudi v šolskem konceptu, in da ni razumljeno samo kot odziv na šolske probleme. Tukaj mislimo predvsem na vplivanje na šolsko življenje, klimo, obšolske dejavnosti, dejavnosti med odmori, itd., v smislu preprečevanja možnosti, da bi prihajalo do problemov.

Tako bi koncept vključeval tudi vzajemnost učiteljev in socialnih pedagogov. Ne smejo biti vključeni v hierarhično razdelitev (učitelji podaljšanega bivanja, učitelji razredne stopnje, učitelji predmetne stopnje, svetovalni delavci - psiholog, pedagog, socialni delavec -, pomočnik ravnatelja, ravnatelj),



saj ta ne omogoča dobrih medsebojnih odnosov in delovnega vzdušja (sodločanja, vsebinskih analiz, lotevanja strukturnih vprašanj...), ampak proizvaja strah pred izpostavljanjem posameznika, kar pa vpliva šolsko življenje in povzroča pogosto frustracije.

“Pri učitelju je predvidena profesionalizacija, ki zajema področja odločanja in se dotika socialnopedagoških perspektiv. Kdor ne more odločati, tudi vzgajati ne more. Pristojnosti odločanja brez strokovnih podlag so slepe, kot so strokovne usmeritve brez možnosti odločanja neuresničljive”. (Kupffer, H., 1995, str. 103)

Učitelj in socialni pedagog se lahko z obojestranskim razumevanjem, sodelovanjem in skupnimi odločitvami razvijata samo polagoma v dialektičnem procesu in interakciji.

## 6. Nekatere kvalifikacije socialnega pedagoga v šoli

Buchkremer (1995 str. 275) navaja nekatera polja delovanj socialnega pedagoga v šoli. Socialni pedagog mora prispevati k oživiljanju zanemarjenih polj v šoli in razširjanju vlog šole. To pomeni oblikovanje šolskih popoldnevov, oživiljanje prostega časa, ponudbe za različna opravila in skupinske dejavnosti, pomoč pri domačih nalogah, šolsko socialno delo, svetovanje, stiki s starši, izvajanje projektov in vključevanje različnih pobud. Ni pa naloga socialnega pedagoga, da zapolni vsako praznino in da vsako dogajanje vzgojno doreče. Ni nekakšen animator za kratkočasenje gostov. Tudi pri svetovanju naj se zaveda razkoraka med *stanjem “naj bi”* in *stanjem “je”*.

Socialni pedagog mora pomagati pri spreminjanju zavesti vseh udeležencev v šoli. Poznatí mora teoretično orodje in skušati oslabiti nesmiselne površne sodbe o šoli (npr. učenci se dandanes premalo učijo) in opozoriti javnost na socialno ozadje današnje eksistence učenca. Razbrati mora mehanizme izločanja in razpravljati o tem vprašanju z učitelji in upravo. Najmanj, kar lahko naredi, je poskus raziskovanja v šoli. Socialni pedagog mora imeti voljo in biti mora sposoben, da skupaj z učiteljem sprejema odločitve. Pomembno je, da sistem izločanja kritično preverjamo in da se na konferencah in kolegijih dejavno udeležujemo razprav, na katerih se govori o pomembnih stvareh ali usodah učencev.

Poglejmo si še nekaj misli o vlogi socialnega pedagoga drugih avtorjev:

Tako pravi Kupffer (1995), da je šola prostor, kjer na podlagi tradicionalno usmerjenih ciljev in vsebin ponovno nastaja družbena neenakost. Če šola ne želi učiti izključnega reproduciranja znanja, si mora prizadevati za širše razumevanje učenja. Socialni pedagog lahko prikaže na pomembnost udi socialnega učenja.

Sodelovanje med socialnim pedagogom in šolo se ne začne, če obe področji premalo vesta druga o drugi. Prizadevati si je treba tudi za vključitev drugih subjektov v šolo (društva, prostovoljci, organizacije, centri...). Šola

potrebuje prostovoljne delavce, večjo prožnost in mora pri posameznikih dati manjšo težo storilnosti. Socialni pedagog mora prispevati k integraciji oblik pomoči mladim v vsakdanje življenje šole...

Struck (1995) poudarja, da socialni pedagog ne sme biti razumljen, kot nekakšen bolj odmaknjen sestavni del šole.

Šola in socialni pedagog se srečujeta s pojavi kot so: "špricanja", beganje, trpinčenje, nasilje, zanemarjanje, uživanje droge, spolnost (nosečnost), kriminaliteta, poskusi samomora, vzgojna nemoč družine, problemi različnih narodnosti, kulturna nasprotja...

Kako se bosta seznanila s posameznimi primeri? V vsaki šoli obstaja za to veliko možnosti. Poudaril bom nekatere od njih: komunikacijski centri (čajnice, igralnice), prostori za konjičke, packališča, klepetalnice, potepanja, poulično delo, interesne skupine (rolkarji, rolerji, bordarji...), doživljajska pedagogika, pouk v različnih tečajih ali pomoč v bolj atraktivni obliki, menjava sloga pouka, odprtost šole, dobivanje "zunaj" po pouku...

Preko takih oblik razvije živahna dinamika, katere posledice so lahko boljše spoprijemanje s konflikti učnega polja, spreminjanje pogojev, ki določajo življenje in učenje v šoli in zunaj nje, ter končno šola v spremenjeni obliki. Spodbujajo se interesi, nove potrebe, sposobnosti in spretnosti. Mladi ob tem doživijo uspeh in vidijo učinek, hkrati pa vse to poteka v zabavnem vzdušju in veselju, s spodbujanjem domišljije in ustvarjalnosti. Zagotovljena je dejavna udeležba. Tako delo je posledično mogoče s skupino in posameznikom. Vendar pa lahko pri tem naletimo na ovire. Delo je težko, brez "receptov", polno konfliktov in moti lastno harmoničnost. Nove oblike dela je tudi težko ustrezno nagrajevati.

Böhm in Böttger (1981) menita, da naj socialni pedagog gradi na intenzivnem osebnem stiku. Nedvomno je za to koristno uporabiti zunajšolski delovni čas. Ta naj bo namenjen razbremenjevanju, sprostitvi. Naj bo protiutež pouku. Otroci radi prihajajo na takšne reči, ne samo zaradi svojega prostega časa, temveč tudi zato, da lahko izpovedo, kaj jih teži. Vendar se moramo tudi tukaj kritično vprašati, koliko vedenjsko drugačnih, agresivnih otrok ostaja zunaj tega dogajanja.

"Tako si lahko izoblikujemo projekt žjedrne skupine", ki jo negujejo tudi matični učitelji, kar pomeni, da se (praviloma) udeležujejo seans, gredo skupaj na potovanja, izlete. Tako se oblikujejo nadaljnje odnosne osebe. Sčasoma si skupina pridobi čvrst prostor, kar med njenimi člani krepi občutek pripadnosti in možnost, da bi delili pozitivno identifikacijo s šolo. Jedrna skupina ponuja poleg že omenjenih boljših poznanstev možnost, da učenci bolje spoznajo svoj razred, učitelje, socialnega pedagoga, da so jim dosegljivi medsebojni stiki, da dobijo občutek varnosti, zaupanja, najdejo skupne teme in probleme, jih skupaj rešujejo, pa tudi razgrajujejo napake, pridobivajo socialne veščine, intenzivno sodelujejo s socialnimi pedagogi in učitelji, bolje sodelujejo s starši, čuti-



jo soodgovornost...“ (Böhm, I., Böttger, G. 1981, str. 64)

Tako se razvija samodelovanje učencev, bogati se ponudba in kakovost priprav in izvedbe projektov. Učenje se razume kot zbiranje izkušenj, ki nastajajo v dejavnem druženju z ljudmi in stvarmi.

Učenci sooblikujejo vsebino in pot do projekta. Bistvo dela določajo sami. Njihov delež je del končnega izdelka. Projektne metode vključujejo različna področja (risanje, slikanje, pisanje, fotografiranje, snemanje...). Postavljen je cilj, ki je razpoznan in dosegljiv, ki omogoča identifikacijo z predmetom, povezavo z zunajšolskimi in šolskimi dejavnostmi, kar razvija socialne odnose. Projektno delo poteka v majhnih skupinah. Delo učencev spremlja ustvarjalni nemir.

Na ta način si pridobimo dolgotrajen socialni odnos do skupine, emocionalno trdnost, socialno učenje, krepimo in podpiramo razvojni proces. (Böhm, I., Böttger, G. 1981)

Pa še tale izkušnja: kadar se uvaja nekaj novega, je vložene veliko več energije kot sicer.

## 7. Zaključek

Kritičen nemški pogled na šolo in socialno pedagogiko se vsekakor dotika tudi našega prostora, čeprav z drugačnim zgodovinskim in kulturnim predznakom. Socialna pedagogika se še uveljavlja in zato je treba opisana dognanja nemških avtorjev relativizirati, jih postaviti v naš družbeni prostor. Tudi pri nas predstavljajo usmerjenost šole samo v pridobivanje znanja, storilnost, nejasnost mehanizmov selekcije in doseganje uspeha ter ponekod premalo posluha do drugačnih del šolskega vsakdana, kot ugotavljajo mnogi avtorji.

Dekleva (1996, str. 364) pravi, “da je šola kot institucija najbolj odgovoren (oz. vpliven) posamični dejavnik oblikovanja pogojev življenja v obveznem šolskem času. To razmišljanje nas vodi v najbolj pomembno smer raziskovanja in vloge šole, bodisi kot vzročnega (so)dejavnika nasilja (ter tudi drugih odklonskosti op. avtorja) ali pa kot možnega prostora preprečevanja in drugega obravnavanja pojava.”

Tudi mnenja avtorjev o nezadovoljstvu vseh udeležencev v šoli (učencev, učiteljev, staršev...) je, domnevam, prenosljiv podatek v naše šolsko okolje.

Koboltova (1996, str.III) pravi, da “so šole nedvomno prostor, ki odslikava splošno družbeno klimo, tako je tudi v naših šolah mnogo otrok s tiskami, pa tistih, ki so bodisi storilnostno ali socialno oškodovani.”

Šola bi bila lahko kljub zahtevam družbenega razvoja vseeno bolj čuteča do otrok in njihove različnosti ter njihovih raznovrstnih potreb. Tako bi v prihodnosti lahko računala z večjo humanizacijo celotne družbe in okrepitevijo svoje vloge. Socialni pedagog je v šoli potreben, saj bo šola z večjim kadrovskim potencialom lažje vzdrževala in spodbujala human in otroku prijeten ter koristen razvoj ter šolski vsakdan.

## Literatura

Böhm, I., Böttger, G. (1981), Arbeit mit Problemjugendlichen in der Schule. V: *Reihe Materialien zur Schulsozialarbeit*, Band 2. Mñnchen: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Buchkremer, H. (1995), *Handbuch Sozialpädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Dekleva, B. (1996), Nasilje med vrstniki v zvezi s šolo - obseg pojava. V: *Revija za kriminalistiko in kriminologijo* 47/4.

Gamauf, F. (1977), Die Arbeit mit dem Kind. V: Grestenberger, J.: *Modelle der Sozialpädagogik*. Wien: Institut für Stadtforschung.

Kobolt, A (1996), Knjigi na pot. V: Helen Mcgrath in Shona Francey: *Prijazni učenci prijazni razredi*, DZS, Ljubljana: 1996.

Kupffer, H. (1995), Berufsbild des Sozialpädagogen – gesellschaftliche, pädagogische, sozialethische Aspekte. V: Merz H. P., Frei E. X. (Hrsg.): *Brennpunkt Sozialpädagogik*. Luzern: Edition SZH/SPC.

Kupffer, H. (1981), Qualifizierung von Schule durch Sozialpädagogik. V: *Reihe Materialien zur Schulsozialarbeit*, Band 2. Mñnchen: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Schilling, J. (1995), *Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik*. Luchterhand: Nuewied.

Struck, P. (1995): *Zuschlagen, Zerstören, Selbstzerstören*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.