

S O C I A L
N A P E D A
G O G I K A

LETNIK 1 • ŠTEVILKA 1 • 1997



ZNANJE
IN
KREATIVNOST
POMOČ
PRI
MLSP
KARLSKA PLOŠČA 16
1000 LJUBLJANA

+ 421517

Kazalo/Content 421517

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..



999705967



Revija Socialna pedagogika izdaja Združenje za socialno pedagogiko - slovenska nacionalna sekcija FICE. Revija izhaja četrtletno. Vse izdajateljske pravice so pridržane.

Socialna pedagogika is a quarterly professional journal published by Association for social pedagogy - Slovenian national FICE section.

Naslov uredništva je: Address of the editors:	Združenje za socialno pedagogiko Uredništvo revije Socialna pedagogika Kardeljeva pl. 16 (pri Pedagoški fakulteti) 1000 Ljubljana Fax: (061) 189 22 55.
Odgovorna in glavni urednik: Co-Editors:	Bojan Dekleva (glavni urednik) Alenka Kobolt (odgovorna urednica)
Urednika: Members of the editorial board:	Josipa Bašić (Hrvaška, Croatia) David Lane (Velika Britanija, Great Britain) Margot Lieberkind (Danska, Denmark) Leo Lighthart (Nizozemska, The Netherlands) Marta Martingly (ZDA, USA) Mojca Peček (Slovenija, Slovenia) Friedhen Peters (Nemčija, Germany) Vinko Skalar (Slovenija, Slovenia) Mirjana Ule (Slovenija, Slovenia)
Uredniški svet sestavljajo: Members of advisory board:	Lučka Babudar Mojca Bekš Brane Franzl Borut Kožuh Bojana Silahič Ivo Škoflek Jožica Tolar Darja Zorc-Maver
Oblikovanje in prelom:	Srečko Gorenc
Fotografija na naslovnici:	Boštjan Bajželj
Lekturirala:	Marinka Milenkovič
Angleška lektura:	Neža Rojko

Letnik I, 1997, št. 1
Vol. 1, 1997, No. 1
ISSN 1408-2942

Naročnina na revijo za leto 1997 je 2.800 SIT za fizične osebe ter 5.800 SIT za pravne osebe. Naročnina na revijo je za člane Združenja vključena v članarino. Na revijo se lahko naročite na naslovu: Združenje za socialno pedagogiko, Za revijo Socialna pedagogika, Kardeljeva pl. 16 (pri Pedagoški fakulteti), 1000 Ljubljana, fax: (061) 189 22 55.

Po mnenju Ministrstva za kulturo (št. 415-623/97) šteje revija Socialna pedagogika med proizvode, za katere se plačuje 5% davek od prometa proizvodov.

Kazalo/Contents

Reviji na pot	4	Editorial
Teoretsko primerjalni članki		Theoretical/comparative articles
<i>Alenka Kobolt</i>		<i>Alenka Kobolt</i>
Teoretične osnove socialnopedagoških intervencij	7	Theoretical foundations of social pedagogical interventions
<i>Mirjana Ule</i>		<i>Mirjana Ule</i>
Oblikovanje življenjskega sveta mladih	27	Formation of youth lifestyles and cultures
<i>Darja Zorc - Maver</i>		<i>Darja Zorc - Maver</i>
Koncept življenjsko usmerjene socialne pedagogike v sodobni družbi tveganja	37	The concept of 'life-oriented' social pedagogy in the modern risk society
Raziskovalni/empirični članki		Research/empirical articles
<i>Olga Poljšak Škraban</i>		<i>Olga Poljšak Škraban</i>
Oblikovanje in razvoj identitetnih statusov pri študentih socialne pedagogike	45	Identity status formation and development in students of social pedagogics
Pregledni članki		Review articles
<i>Branko Franzl</i>		<i>Branko Franzl</i>
Kaj lahko psihoanaliza ponudi socialni pedagogiki?	61	What can psychoanalysis offer social pedagogy?
<i>Mitja Krajnc</i>		<i>Mitja Krajnc</i>
Šola in socialna pedagogika	91	School and social pedagogy
Informacije		Information
Obvestilo o 1. slovenskem kongresu socialne pedagogike	101	Information on the 1st Slovenian Congress of Social Pedagogy
Navodila sodelavkam in sodelavcem revije Socialna pedagogika	109	Instructions to authors

Reviji na pot

Kar nekaj let je zorela ideja o oblikovanju revije, ki bi pokrivala širše področje hitro se razvijajoče socialne pedagogike. Ne gre za to, da bi bil ta del profesionalnega področja pri nas na slovenskem doslej čisto zanemarjen in nepokrit z literaturo. Gre bolj za namen, da se vsebina, interdisciplinarnost in posebnosti področja posebej izrazijo, saj vemo, da se socialna pedagogika kot relativno mlada veda umešča tako na pedagoško-vzgojno kot socialno področje, meji pa še na številna druga strokovna področja, s katerimi se bolj ali manj uspešno povezuje.

Revija, katere prva številka je pred vami, bo skušala dosledno pokrivati celotno področje socialne pedagogike, ki danes presega ozke okvire zgolj institucionalne vzgoje ter se širi tako na področje preventive v vseh družbenih prostorih, na področja dela z različnimi starostnimi skupinami ljudi, kot tudi na razvijajoče se področje nevladnih pobud.

Še nekaj velja posebej poudariti. Člani uredniškega odbora smo mnenja, da k vzpostavljanju profesionalnosti področja, katerega bistvena konstitutivna elementa sta nedvomno univerzitetno izobraževanje strokovnjakov z možnostjo magistrskega in doktorskega študija ter definirano in dejavno raziskovalno polje, sodijo tudi druge dejavnosti. Med njimi so oblikovanje poklicnega združenja, kodeksa stroke in ne nazadnje, izdajanje znanstveno strokovne revije. Le-ta bo predvidoma omogočala dosledno graditev in dopolnjevanje strokovne doktrine, nudila bo tudi več možnosti mednarodnega sodelovanja in pomenila stik s strokovnim razvojem po svetu. Zato ni slučajno, da smo v uredniški odbor revije pritegnili tudi priznane strokovnjake iz tujine.

Revija bo nudila priložnosti za povezovanje različnih delov strokovnega in raziskovalnega dela - od predšolskega in osnovnošolskega vzgojno-izobraževalnega področja, preko področja splošne in posebne institucionalne vzgoje, do delovanja socialnih pedagogov na širšem socialnem področju.

V Sloveniji je vrsta revij, ki občasno objavljajo prispevke, ki so blizu socialni pedagogiki. To so revije *Defectologica Slovenica*, *Socialno delo*, *Sodobna pedagogika*, *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, *Penološki bilten*, *Mreža drog*, in vrsta novejših revij, ki pokrivajo posamezna podpodročja vzgojno-izobraževalnega dela. Tradicijo na ožjem strokovnem področju socialne pedagogike pa pomenita zlasti dve že uveljavljeni reviji. Prva je starejša strokovna revija z imenom *Ptički brez gnezda*, ki jo izdaja Sekcija za motnje vede-

nja in osebnosti (MVO) pri Društvu defektologov Slovenije, druga pa je revija *Iskanja*, ki jo izdaja Skupnost domov za učence srednjih šol Slovenije.

Nova revija nima namena konkurirati tema dvema že uveljavljenim revijam in spoštuje njihove prispevke. Ima pa namen preseči zgolj ta dva okvira socialno-pedagoške dejavnosti in posegati s svojimi prispevki na področje temeljnega konstituiranja najširšega teoretičnega okvira socialne pedagogike. Z objavljanjem teoretskih analiz, prikazovanjem strokovnih spoznanj in spodbujanjem reflektivne prakse na celotnem kontinuumu socialno-pedagoških dejavnosti uredništvo želi dejavno prispevati k oblikovanju identitete področja.

Revija pa bo - končno - rasla ali nazadovala, živela ali usahnila s svojimi bralci in pisci. S to mislijo vabiva vse, ki vas zanima razvoj socialne pedagogike in bi radi k njemu prispevali, da v revijo pišete oziroma jo pri svojem delu uporabljate.

Urednika Alenka Kobolt in Bojan Dekleva

Teoretične osnove socialnopedagoških intervencij

Theoretical foundations of social pedagogical interventions

Alenka Kobolt¹

Povzetek

*¹ Alenka Kobolt,
dipl. psih., dr.
soc. ped.,
Pedagoška
Fakulteta,
Kardeljeva
ploščad 16,
1000 Ljubljana.*

Ne glede na prisotnost socialno pedagoške prakse v mnogih izobraževalnih in vzgojnih prostorih pri nas, v slovenskem prostoru še nimamo preglednega prispevka, ki bi poskušal opredeliti tudi teoretsko umeščenost intervencij tega strokovnega profila. To vrzel skuša vsaj delno zapolniti ta članek. V prispevku so najprej predstavljene intervencije oziroma posegi socialnih pedagogov v kontinuumu med izobraževanjem, vzgojo, svetovanjem in socialno terapevtskim delom z mladimi in odraslimi s težavami v socialni integraciji. Razmislek velja predvsem teoretičnim osnovam intervencij socialnega pedagoga. Te moramo razumeti kot osnoven element, na katerem temeljijo in iz njega izhajajo metodične izpeljave intervencij socialnega pedagoga v konkretnem življenjskem prostoru. Prvo nadaljevanje prispevka predstavlja naslednja teoretična izhodišča: psihoanalitično tradicijo na področju socialno pedagoškega de-

la, prispevek humanističnih smeri s posebnim poudarkom na delu C. Rogersa, koncepte ego psihologije in teorije samopojmovanja ter komunikacijsko in sistemsko paradigmo. To so le nekatere izmed osnovnih teoretskih premis, ki so prisotne tako v evropskem kot tudi slovenskem strokovnem prostoru. Članek se nadaljuje v naslednji številki revije.

Ključne besede: socialna pedagogika, teoretične osnove socialno pedagoških intervencij, umestitev in opredelitev intervencij

Abstract

Although different models of social pedagogical work are being implemented in practice, there has as yet been no paper published in Slovenia which would bring a consistent overview of theoretical foundations of our profession. This paper tries to give some answers to the questions about the theoretical backgrounds of interventions of social pedagogues. Interventions are described to lie in the continuum between education, care work, counseling and social therapy, which could all of them be found in work with children, youth and adults with special needs and problems in social integration. Although there exists a great scope of various types and models of social pedagogical interventions there is a common base to them all - the theoretical understanding of the field. The first part of the paper (which is published in this issue) presents four theoretical models which can be understood as elements of this underlying base. These are: the psychoanalytical understanding and model of "life space interventions" (LSI), the humanistic paradigm of understanding human behaviour, emotions and motivation, concepts of ego psychology and the model of self-concept, communication and system theory. Some additional elements will be described in the second part of the paper (published in the next issue).

Key words: social pedagogy, theoretical foundations of social pedagogical interventions, definition and contextualization of social pedagogic interventions

Uvod

Socialna pedagogika je sorazmerno mlada veda, nastala z razvejanim razvojem pedagoškega in socialnega dela, še zlasti na področju vzgojnega dela z mladimi s težavami v socialni integraciji. Ta poklicni profil se je v mnogih evropskih deželah izoblikoval predvsem po petdesetih letih in danes pomeni bolj (Nemčija) ali manj (Anglija) koherentno integracijo teoretskih osnov in praktičnih izpeljav na področju vzpodbujevalnega, usmerjevalnega, korektivnega, suportivnega in socio-terapevtskega dela z različnimi posamezniki in skupinami, katerih individualni in socialni razvoj je depriviligiran, ogrožen, stigmatiziran ali kako drugače oviran. Socialni pedagog kot poklicni predstavnik te mlade vede s tako imenovano "patch work" identiteto je torej umeščen med širši družbeni vidik razumevanja in poskusov spreminjanja ter individualni vidik posameznika, s katerim dela.

V prispevku skušam podati nekaj osnovnih razmišljanj in opredelitev o ravnanjih oziroma posegih socialnih pedagogov. V mislih imam tako posege, ki jih socialni pedagog nameni spreminjanju socialnega konteksta, v katerem dela (širši vidik razumevanja intervencij), kot druge, ki jih namenja in usmerja uporabniku klientu (ožji vidik razumevanja intervencij). Ker bi evaluacija obeh vidikov preseгла okvir predstavitve, se prvega le kratko dotaknem, drugega, torej na uporabnika in skupinam uporabnikov usmerjene intervencije pa predstavljam podrobneje. Ob tem velja poudariti, da se intervencije socialnega pedagoga temeljno vežejo na naravo njegovega dela in da so tako vpete v kontinuum od izobraževalnih, prek vzgojnih, do korektivnih in socio-terapevtskih. To hkrati pomeni, da so intervencije socialnega pedagoga teoretsko različno utemeljene, kar razkriva tudi analiza značilnosti njihovega nastajanja in integracije ter prevzemanja z različnih sorodnih poklicnih področij. Izvorno se je veliko intervencij, ki jih uporablja socialni pedagog, namreč razvijalo znotraj splošnega in specialnega pedagoškega ter psihosocialno terapevtskega dela. Ne gre prezreti niti močne družbene obarvanosti socialne pedagogike, tako z vidika institucij, znotraj katerih se je razvijala in se še razvija, kakor siceršnje družbene vpetosti zlasti v margine vsakokratnih družbenih skupin, ne glede na to, ali so to mladostniki ali starostniki. Vseh teh dimenzij v prispevku ne razčlenjujem, nanje le opozarjam. Prispevek posveča pozornost zlasti teoretični zasnovanosti socialnopedagoških intervencij in predstavljanju razvojno bistvenih paradigem, na katere se danes opira večji del posegov socialnega pedagoga.

Družbena umeščenost intervencij socialnega pedagoga

Pri predstavljanju teoretskih konceptov, ki so podlaga ravnanju socialnega pedagoga, ne moremo mimo že omenjene družbene vpetosti in umeščenosti socialne pedagogike. Ne le pri nas, tudi v Evropi ima socialna pedagogi-

ka še danes prevladujočo "razbremenjevalno" vlogo v kateri je njena funkcija blažiti posledice družbene depriviligiranosti Čeravno je v svojem razvoju doživela tudi fazo tako imenovane "ofenzivne socialne pedagogike" (primerjaj: Sheipl, 1995), je socialnopedagoška praksa "ukleščena" v reševanje perečih problemov socialne integracije tu in sedaj, pri čemer se usmerja na posameznike in skupine, širši družbeni vidiki in reorganizacije družbene moči pa ostajajo bolj njena vizija kakor realna moč in potencia.

Ob tem velja opozoriti, da so siceršnja družbena gibanja vplivala tudi na razvoj socialnopedagoške doktrine. Po znamenitih letih študentskih uporov v Evropi (1968) so skupine zavzetih posameznikov znotraj socialnopedagoške teorije in prakse skušale bolj ali manj uspešno redefinirati umeščeno in domet socialne pedagogike. Spremembe so bile v marsičem ključne: večja normalizacija in decentralizacija socialnopedagoških ustanov, umestitev preventivnih programov, različne skupnostne oblike delovanja. Razvoj zadnjih tridesetih let je prinesel mnogo sprememb, ne le v Evropi, tudi pri nas. Vse do najnovjših poskusov teoretične integracije in hkrati praktične usmerjenosti socialne pedagogike na življenjski prostor ("Lebensweltorientierung"), ki doživlja v zadnjih letih konceptualno dograjevanje zlasti na nemškem govornem območju. Socialnopedagoška doktrina tega koncepta se nanaša na vzpodbujanje, pomoč in oblikovanje takšnih razmer, da bodo omogočeni izobraževanje ter vzgojna in osebnostna življenjska orientacija posameznika znotraj njegovega ožjega in širšega življenjskega prostora. Ta imperativ za socialnopedagoške intervencije pomeni, naj izhajajo iz danih življenjskih struktur, ki jih je potrebno dopolnjevati, upoštevaje individualne, socialne in družbene vire, in si pri tem prizadevati za njih stabilizacijo, spreminjanje in razvoj. Intervencije so usmerjene na podpiranje in vzpodbujanje "močnih točk" in lastnega angažmaja sodelujočih in na večanje kreativnosti pri premagovanju realnih življenjskih situacij in ovir ter samopotrjevanje, individualizacijo in pluralizacijo življenjskih stilov (primerjaj: Thiersch, 1991).

Kljub temu se socialna pedagogika v resničnem življenjskem prostoru tudi danes umešča zlasti takrat, kadar sta družbenopolitične zahteve in socialna resničnost konfliktni in kadar družba bolj "gasi", kakor na novo preureja in rekonstruira družbene vplive.

Geissler (1978, str.9) pravi: "Socialna pedagogika ima v tem primeru zlasti kompenzacijski vpliv, a hkrati tudi priložnost, da konflikte na intrasubjektivni ravni preusmeri v učne procese in v ozaveščanje ter usmerjanje v inovativne vedenjske strategije." Ne glede na to, da je bilo to zapisano pred slabimi dvajsetimi leti, menim, da socialnopedagoška praksa te osnovne dileme še ni prerasla. Pri nas, v tako imenovani fazi družbene tranzicije in temeljnega preurejanja socialne države, se konflikti na novo izrisujejo in ustvarjajo nove, še ne dovolj evalvirane dimenzije, ki že imajo in bodo tudi poslej imele implikacije za razvoj socialne pedagogike.

Še ene pomembne značilnosti ne smemo prezreti. Socialnopedagoška praksa se izvaja, tako kot "njeni sestrični" pedagoškoizobraževalna in socialna praksa, predvsem v okviru institucij in organizacij. S tem je institucijsko oblikovana, kar ponovno pomeni bolj ali manj utečene oziroma formalizirane poti tako za formalne kot vsebinske strukture strokovnega ravnanja. Ne mislim, da te plati ne bi bilo potrebno natančno proučiti, vendar menim, da je to precej širše vprašanje, kakor pa si ga v prispevku zastavljam, in tudi ni odvisno le od strokovnih evalvacij, temveč od širših družbenih, političnih in sistemskih rešitev.

Opredelevitev in umestitev socialnopedagoških intervencij

Iz latinščine privzeta beseda intervencija pomeni (Verbinc, 1987, str. 307) (dobrohotno) posredovanje, poseg ali pomoč. Beseda torej označuje poseg socialnega pedagoga, s katerim skuša posredovati in vplivati na elemente v svojem poklicnem polju. Kakor sem uvodoma zamejila, se bom v prispevku usmerila le na ožje razumevanje intervencij, torej tistih, ki jih socialni pedagog usmerja na uporabnika (učenca, mladostnika, odraslega) in skupino uporabnikov.

Kljub dejstvu, da shema ne izčrpa celovitosti in večdimenzionalnosti prostora intervencij socialnega pedagoga, navajam delno preoblikovano razdelitev W. Pallascha (1995), ki le deskriptivno in površno, vendar logično in enostavno podaja nekaj značilnosti, ki veljajo tudi za socialnopedagoške intervencije. Shema nam daje osnovne ideje za umestitev socialnopedagoških intervencij, katerih prostor sta tako izobraževanje kakor vzgoja pa tudi podporno in svetovalno ter psihosocialno terapevtsko delo s posamezniki in skupinami. Socialna pedagogika se tudi v našem strokovnem prostoru v zvečine umešča v omenjene segmente.

PODROČJA SOCIALNOPEDAGOŠKIH INTERVENCIJ				
PEDAGOŠKO			SOCIALNO TERAPEVTSKO	
izobraževanje	vzgoja	svetovanje	korekcija	socialna terapija
↓	↓	↓	↓	↓
D E F I N I C I J A				
..odvisno od družbenih razmer... "razvoj novih kompetenc skozi nova znanja"	se realizira v različnih aspektih.. "osebnostni razvoj, socializacija, kulturalizacija..."	krajša, časovno omejena intitucionalna pomoč osebi, da bi rešila svoje težave	krajša ali daljša pomoč pri globljih in resnejših osebnih, medosebnih in socialnih težavah	

S P L O Š N I C I L J I

prenos informacij in znanj	razvoj doživljanja, vedenja, samorazumevanja	podpora za sprostitev in razrešitev problemov	"predelava" kriz in konfliktov
----------------------------	--	---	--------------------------------

I N D I V I D U A L N I C I L J I

razširitev iz znanja izvirajočih kompetenc	razvoj zrelosti, avtonomnosti in individualnih potencialov	razvoj individualne kompetence in samospoznavanje in spremembe vedenja	odstranitev motenj razgraditev konfliktov
--	--	--	---

D R U Ź B E N I C I L J I

dvig splošne kompetence neke družbene skupine	razvoj sposobnosti soc. integ. in participacija v družbi	razvoj in dvig avtonomnosti kakovosti življenja posameznika in skupin	socialna integracija in rešitev konfliktov
---	--	---	--

Z A H T E V E O D U D E L E Ź E N C E V

pripravljenost za učenje	zaupanje, stik, strinjanje vzpostavitev odnosa	pripravljenost in želja po spremembah	pripravljenost spreminjanje
--------------------------	--	---------------------------------------	-----------------------------

Z upoštevanjem že omenjene ozkosti sheme pa vendarle menim, da predstavljeni kontinuum poda vsaj grobo umestitev socialnopedagoških intervencij v prostor med izobraževanjem, vzgojo, usmerjanjem, vzpodbujanjem, vodenjem, svetovanjem, različnimi korektivnimi posegi in socialno terapijo.

Akademska razprava bi se takoj lotila razmejevanja med posameznimi segmenti dela, vsakodnevno delo socialnih pedagogov pa poteka v resničnem življenjskem prostoru in zahteva posege tu in zdaj. Te pa je težko natančno razmejiti in reči: to je še vzgoja in to je že svetovanje; to je izključno korektivska intervencija, to pa je že poseg s terapevtskim učinkom. Ne glede na to zadrego, ki je prisotna le na nivoju teoretskega razmejevanja, manj vidna pa v resničnem življenjskem prostoru, kjer se intervencije realizirajo in izvajajo, menim, da so intervencije socialnega pedagoga bolj ali manj opredeljene s prostorom, v katerem opravlja svoje strokovno delo. Če je to šolski prostor, bo večina njegovih posegov verjetno usmerjena na začetni del kontinuuma - bodo prevladovale intervencije, ki jih umeščamo v izobraževalni in vzgojni del. In če socialni pedagog dela z izbranimi uporabniki in skupinami svetovalno, korektivno in socioterapevtsko, ima tovrstno delo specifične cilje, ki jih morajo njegove intervencije zrealiti.

Teoretična diskusija o tem, ali je mogoče integrirati pedagoško in tera-

pevtsko delo, je bila zelo polemična pred nekako desetimi leti; in sicer pri nas manj kakor drugje v Evropi. Enoznačnih rešitev te diskusije niso ponudile. Ni se uresničila Brinerjeva napoved iz leta 1985 (v Pallasch, 1995, str.28), da so terapevtski modeli v pedagogiki obsojeni na propad. Morda je bila bolj pre-roška Schonova, napoved, 1989 (ibid.), da pretirani vnos "terapevtizacije" v pedagogiko, ki je bil priljubljen v sedemdesetih in osemdesetih letih, pomeni zaostrovanje nasprotij in ambivalenco znotraj splošne pedagoške teorije. Ti prepiri so socialno pedagogiko zadevali manj kakor splošno pedagoško teorijo. Razvoj socialne pedagogike je bil namreč le z enim delom povezan z razvojem splošne pedagogike, z drugim pa je bila socialna pedagogika že od svojih začetkov tudi terapevtsko opredeljena in obarvana. Poleg močnega vpliva različnih terapevtskih doktrin na razvoj socialne pedagogike je prav tako močen vpliv sociološkega razumevanja pojavov, ki so pomembni tudi za socialno pedagogiko. Odkar je Max Weber "socialno ravnanje" opredelil kot osrednjo kategorijo socialnoznanstvenega proučevanja, je prav sociologija veliko prispevala k pojasnjevanju in preciziranju tako teoretičnega ozadja kot iz njega izvirajočega "profesionalnega ravnanja" na področju socialnih ved. Ne moremo sicer govoriti o enotni teoriji socialnega ravnanja, lahko pa prepoznamo močan vpliv idej funkcionalizma, sistemske teorije, simboličnega interakcionizma in kritične teorije na socialno pedagogiko (primerjaj: Jonach, 1995, str. 15).

Teoretska umeščenost socialnopedagoških intervencij

Zgolj umestitev intervencij, kakor smo pravkar ponazorili, ni dovolj za njihovo celovito opredelitev. Nič še nismo rekli o teoretski opredeljenosti intervencij, o tem, na čem temeljijo in iz česa izhajajo, na katere osnovne teorije se lahko sklicujemo, na katere ravni lahko intervencije členimo.

Socialno pedagoška literatura, na primer K. A. Geissler in M. Hege v knjigi "Koncepti socialnopedagoškega ravnanja" opredelita intervencije znotraj treh ravni:

OSNOVNI TEORETSKI KONCEPTI IN MODELI



IZ NJIH IZVIRAJOČE METODE IN POSTOPKI



RAVNI SE ZDRUŽUJETA V INTERVENCIJE, KI POMENIJO KONKRETEN POSEG V RESNIČNEM ŽIVLJENJSKEM IN SOCIALNEM KONTEKSTU

Pri tem z izrazom koncept poimenujemo teoretične predpostavke, ki ponujajo konsistentno razlago nekega kompleksnega stanja ali stanj in socialnih,

psihičnih, inter- in intrasubjektivnih pojavov. Doslej prevladujoči teoretski koncepti, ki jih je socialna pedagogika prevzela iz drugih disciplin, so zlasti psihoanalitični, humanistični, komunikacijski in interakcijski koncepti, sistemsko razumevanje, skupinskodinamični koncept ter koncepti skupinskega in skupnostnega dela. Kasneje bom nekatere med njimi temeljiteje predstavila. Lahko rečemo, da nam izraz koncept označuje "model razumevanja in iz njega izvirajočega ravnanja", v katerem so cilji, vsebine, metode in postopki smiselno združeni oziroma povezani v celoto. Pri tem se smisel veže na profesionalno utemeljitev intervencije v določeni življenjski situaciji in na njeno strokovno korektno in etično izpeljavo. Teoretični koncepti morajo poleg tega ponuditi iz teoretskih premis izvirajočo izpeljavo vsebin, metod in postopkov, s katerimi predvidevamo doseči zastavljene in s teoretskimi diskurzi usklajene cilje.

Metode imajo v tem okviru status delnih aspektov teoretskega koncepta in tehnike status posameznih elementov metod. Osnovni predpogoj za uporabo in izpeljavo metod je, da jih je mogoče načrtovati in nato v konkretni situaciji tudi bolj ali manj "verodostojno načrtu" tudi izpeljati. Temeljna sestavina metodičnega delovanja je njegova ciljnost, pri čemer sta cilj in metoda v neprestani interakciji. V diskusiji o didaktiki se to izkaže kot implikativna povezava med cilji, vsebino in metodami. Metode, ki jih uporabljamo v socialnopedagoških intervencijah, morajo tako biti smiselne, izhajajoče iz konceptualnih premis, vsebovati in artikulirati specifičen odnos tako do subjekta (uporabnika) kot do njegove socialne in družbene umeščenosti.

V mnogih učbenikih socialne ali splošne pedagogike večkrat naletimo na različne klasifikacije metod. Opozorila bi rada, da je vsaka klasifikacija abstrakcija, ki vse prevečkrat zanemari vidik vsebine in ciljev. Kot abstrakcijo, ki skuša vnesti preglednost, moramo takšne klasifikacije tudi razumeti in ne pozabiti na temeljne sestavine metod - teoretične, ciljne in vsebinske, ki jih uporabljamo pri intervencijah. Ob tem velja opozoriti tudi na delitev metod na znanstvene na eni in na metode dejanskega socialnopedagoškega ravnanja na drugi ravni. Med njimi vsekakor mora biti povezava, kljub temu pa jih loči črta. Prve so zapisane predvsem znanstveni resničnosti in preverljivosti, druge pa uspešnemu reševanju konkretnih življenjskih problemov na poklicnem polju. V idealni rešitvi bi naj ob uporabi metod v strokovni praksi upoštevali obe ravni. Najprej naj bi upoštevali raven teoretične utemeljenosti, kar pomeni dobro poznavanje različnih teoretskih osnov za strokovno ravnanje, čemur služi akademsko izobraževanje socialnih pedagogov. Takoj ko se v praksi srečamo z uporabniki, je to znanje potrebno "prevesti" v konkretne in spreminjajoče se situacije, pri čemer je nujno upoštevati individualnost vsakega uporabnika in specifične značilnosti situacije, znotraj katere se intervencija realizira. K večji strokovni kompetenci in razvoju lahko tu pripomore supervizija kot metoda poklicne refleksije, ki se v našem strokovnem prostoru že močno uveljavlja. Pri izbiri metode je seveda prav tako po-

membno teoretsko poglobljeno in hkrati široko znanje, ne bosta pa odveč niti fleksibilnost in inovativnost pri njeni aplikaciji.

Če so metode kompleksi ravnanj, potem lahko **tehnike** opredelimo kot posamezne elemente metod. Tehnika dajanja povratnega sporočila je tako ena izmed tehnik v metodi senzitivnega treninga in tehnika razlage ena izmed tehnik v metodi razreševanja konfliktov. Metode in tehnike v socialnopedagoških intervencijah se razlikujejo v stopnji kompleksnosti. Tudi za tehnike kot elemente metod veljajo zahteve, ki sem jih pravkar opredelila, namreč upoštevanje ciljnosti in utemeljenosti ter etičnosti in korektnosti izpeljave. Če se teh zahtev ne zavedamo, se lahko kaj kmalu znajdemo na spolzkih tleh, ko namesto pomoči in podpore pri delu z uporabniki manipuliramo in s svojimi ravnanji prej škodimo kot koristimo.

Starejši zapis Ericha Wenigerja iz leta 1992, ki pa je idejno zelo sodoben (v Geissler, 1978, str. 25), nas opozori: "Vzgojne metode nikakor niso zgolj tehnike, nikakršna do potankosti premišljena ravnanja. So oblike medčloveškega srečevanja, so variable v času in prostoru, znotrajosebno in medosebno oblikovane... In svobodo v pedagoškem ravnanju si pridobimo takrat, ko spoznamo, da moramo prevzeti odgovornost za izbiro te ali one metode." Njegova misel se nanaša na vzgojne metode, lahko pa jo prevedemo tudi na ostali del kontinuuma socialnopedagoških intervencij.

Vse tri ravni, od teoretskih diskurzov iz le-teh izpeljanih metod ter njihovih elementov tehnik pa do praktičnih posegov intervencij, ki so integracija vseh treh ravni, so umeščene v družbeni prostor, ki jih tudi temeljno določa. Socialnopedagoške intervencije so usmerjene zlasti na tiste družbene segmente, ki bi jih lahko označili kot konfliktne. Še več, od socialnega pedagoga, vzgojitelja, specialnega pedagoga se pričakuje, da bo s svojimi posegi odstranil ali pa vsaj omilil te konflikte. Intervencije naj bi učinkovale in pomenile navzven vidno spremembo, takšna so vsaj kriterijska ali subjektivna pričakovanja mnogih v različnih socialnih prostorih. To dodatno zaplete diskusijo o intervencijah. Ni namreč dovolj subjektivno doživljanje, pričakovanja so mnogo višje zastavljena. Iz tega izvirajo prenekatera doživljanja nemoči in spraševanja o smiselnosti in učinkovitosti intervencij socialnega pedagoga. Na ta vidik le opozarjam, saj zasluži dodatno in bolj poglobljeno obravnavanje.

Prehajam na osrednji del prispevka, v katerem predstavljam nekatere teoretične koncepte, ki so bili in ki so še pomembni za utemeljenost in razvoj socialnopedagoških intervencij.

Nekateri teoretični koncepti, pomembni za razvoj socialnopedagoških intervencij

Zgolj orisno bom predstavila temeljne teoretske koncepte, ki uokvirjajo tudi intervencije socialnih pedagogov. Izvorno so ti koncepti nastali na dru-

gih področjih, večji del na področju splošne psihologije, psihologije učenja, klinične psihologije, psihoterapije, socialnega dela. Nekateri pomenijo obogatitev znanja s področja komunikacije in interakcije, drugi pomenijo preobrat v načinu razmišljanja v mnogih vedah, kot na primer sistemska teorija. Nekateri koncepti so se že pred mnogimi leti (na primer psihoanalitičen), drugi nedavno (kognitivni modeli) prenesli na področje socialne pedagogike. Nekateri so se delno preoblikovali in kalili v praksi vzgoje otrok in mladostnikov s težavami v socialni integraciji, na primer Redlov koncept, drugi so nastajali ob praksi vzgojnega svetovanja, denimo Rogersov koncept nedirektivnega svetovanja, tretji pri delu s skupinami, na primer koncept tematsko centrirane interakcije Ruth Cohn.

V predstavitvi se bom omejila na tiste koncepte, ki so v socialnopedagoški literaturi omenjeni kot temeljni za socialnopedagoške intervencije. Dodaten kriterij za predstavitev mi pomeni vsaj delna uveljavljenost teoretičnega koncepta tudi v našem strokovnem prostoru.

1. Psihoanalitični vplivi na intervencije socialnega pedagoga

Psihoanaliza je razvoj socialne pedagogike močno obarvala vse od dvajsetih let tega stoletja in sicer ne le v tem, da je temeljno vplivala na razvoj koncepta tako imenovanih klasičnih metod socialnega dela (iz katerih so se razvile tudi mnoge socialnopedagoške metode dela), temveč tudi kot posebno teoretsko razumevanje in kot terapevtski program, razvit na klasičnem področju socialne pedagogike - pri delu z otroki s čustvenimi in vedenjskimi težavami.

V mislih imam delo A. Aichhorna, našega soseda iz Avstrije, prvega psihoanalitika, ki se je teoretično in praktično podal na področje dela z depriviligiranimi otroki in mladostniki. Že leta 1918 je namreč s psihoanalitsko izobrazbo prevzel vodstvo vzgojnega doma in leta 1925 izdal delo "Zanemarjena mladina", v katerem najdemo tudi zapis (po Wurstu, 1988): "Sprememba otrokovega značaja pomeni spremembo njegovega jaz ideala. Vir za to je socialni pedagog vzgojitelj. Je najpomembnejši žobjekt, s katerim se disocialni otrok morda le uspe konstruktivno identificirati." Aichhorn poleg poudarjanja pozitivnega odnosa med "novim" vzgojiteljem, ki naj tako delno nadomesti starševsko vzgojno vlogo, poudarja pomen zgodnjega razvoja za nastanek čustvenih in vedenjskih težav, ovrednoti različnost socializacijskih potekov in išče v svojem, danes že "zapršenem", delu še vedno veljavne poti za korektno intervencije.

Aichhorna velja posebej omeniti tudi zato, ker so bili njegovi učenci tisti, ki so psihoanalitsko razumevanje še poglobljali in razvijali. Njegova učenca sta bila Margaret Mahler, katere delo nam danes v slovenskem prostoru v psihoanalitični razvojni teoriji predstavlja Peter Praper (Praper, 1996), in Fritz Redl, katerega opus deloma poznamo v povzetku tudi pri nas v prevodu Janeza Bečaja "Agresivni otrok" (1980). Originalni deli sta v ZDA izšli že 1951. in

1952. leta. Prav Fritz Redl je tisti naslednik, ki je na področju socialne pedagogike najbolj trdno zasidral psihoanalitsko razumevanje, in sicer ne le v razlagi motenj in oškodovanosti ega, temveč tudi v praktičnem preizkusu in na njem utemeljenem opisu terapevtskega okolja. To, na čemer je Redl gradil koncept socialnopedagoških intervencij, ni bila ambulantna obravnava, temveč živo in trdo delo tima v vzgojni ustanovi.

Geissler in Hegejeva (1978, str. 56) pravita, da socialne pedagogike, kakršno poznamo danes, brez prispevka omenjenih psihoanalitikov sploh ne bi bilo, saj so njihovi koncepti razumevanja močno odstopali od takrat prevladujočih pedagoško normativnih razumevanj, katerih intervencije so se omejevale zgolj na kaznovanje in obvladovanje. Šele premik v razumevanju tako nastanka kot vzdrževanja motenj v psihoanalitski okvir je omogočil terapevtske intervencije.

Pri opredeljevanju terapevtskega okolja je Redl s sodelavcem Davidom Winemanom upošteval tudi razmišljanja Anne Freud, izhodišča skupinskega dela z mladino S. R. Slavsona in miljejsko terapijo B. Bettelheima (primerjaj: Bečaj, 1980). Tako je ustvaril trden, psihoanalitično utemeljen teoretičen koncept razumevanja razvoja, vedenja ter čustvovanja otrok in mladostnikov s težavami v socialni integraciji. Ego je opisal, kot osnoven psihičen aparat in opredelil njegove funkcije, podal analizo tako imenovanih "slepih peg" pri otrocih s šibkim egom in razložil delovanje "delinkventnega" ega (primerjaj: Redl, 1980). Njegova osnova je torej psihoanalitsko razumevanje, ki jo je dopolnil z razumevanjem čustvovanja in odzivanja otrok, katerih razvojna pot je bila mnogokrat bistveno bolj travmatična od razvojne poti mladih, katerih vključevanje v socialno okolje ni težavno. To razumevanje je opremil z opisom metodičnih izpeljav in na njih utemeljenih intervencij. Brendtro in Ness (1983) pravita celo, da je Redl sicer izhajal iz psihoanalitskega razumevanja, da pa je bil hkrati tudi prvi na področju dela z mladimi, ki ga je dopolnil s širšim pogledom, v katerega je vključil tudi spoznanja vedenjskega pristopa in ek-socialnega okolja. Redl je namreč vedenje razumel kot "več od simptomov", kot rezultat interaktivnega delovanja osebnostnih, razvojnih in situacijskih dejavnikov. Zato je njegov pristop k intervencijam holističen: temelji na diferencirani diagnostični fazi, ki ji sledijo intervencije v "terapevtskem okolju", usmerjene tako na posameznika kot na skupino, pri čemer pa upošteva tudi situacijske vidike ožjega in širšega socialnega konteksta. Avtorja ga opredeljujeta kot tistega, ki je zakoličil tako imenovani "psihoedukacijski model" dela za mladimi s težavami v integraciji, ki se je zelo razmahnil v socialnopedagoški praksi po vsem svetu.

Redl je poleg osnovne opredelitve razumevanja problemov mladih s sodelavci razvil tudi različne modele odzivanja in ravnanja, torej iz koncepta izvirajoče metode dela. Med mnogimi velja omeniti predvsem metodo "intervjuja v življenjskem prostoru", ki v novejšem času doživlja pravi razcvet, saj so ji posvečene samostojne knjige; na primer knjiga Mary M. Wood in

Nicholasa J. Longa "Intervencije v življenjskem prostoru - pogovori z otroki in mladostniki v krizi" (1991). "Life space intervention" - LSI - intervencije v življenjskem prostoru postajajo sodoben zgled za intervencije ne zgolj socialnih pedagogov, temveč tudi učiteljev in drugih, ki delajo z mladimi v kriznih situacijah.

W. Morse (1981) opiše intervencijo v življenjskem prostoru kot "aktiven interaktiven poseg", ki naj sledi krizi ali konfliktu in ki mora biti v neposrednem odnosu z mladostnikovo preteklo izkušnjo. Tisti, ki to kompleksno in ne zgolj pogovorno metodo uporablja, mora poleg teoretičnega znanja dobro poznati tako mladostnika kot značilnosti situacije, v kateri je kriza nastopila. Ko v pogovoru evalviramo doživljanje mladostnika, hkrati upoštevamo njegove pretekle izkušnje in generalizacije ter kognitivno-emocionalne sheme, ki jih je situacija vzpodbudila. Obenem je metoda usmerjena v razreševanje trenutne krizne situacije in na prihodnje reševanje podobnih situacij. Upošteva razumevanje mladostnikove percepcije socialne situacije, njegova prepričanja, pričakovanja, vrednote, emocionalno stanje in tiste vidike njegove samopodobe, ki so vezani na odzive v situaciji. Oceni mladostnikovega odziva in rekonstrukciji poteka dogodka sledi podpora mladostniku pri iskanju in preizkušanju novih odzivov v prihodnjih podobnih situacijah.

Ob predstavljanju vpliva psihoanalitične teorije ne gre zaobiti prispevka našega psihoterapevta L. Breganta, ki je v slovenski psihoterapevtski in tudi socialnopedagoški prostor vnesel neoanalitsko šolo Haralda Schultz-Henkeja, člana Goettingenške psihoterapevtske šole (primerjaj: Praper, 1996, str.17). Bregant je tako s svojim delovanjem tudi na našem področju (poučeval je na bivši Pedagoški akademiji in psihodiagnostično deloval v Prehodnem mladinskem domu) obarval ne le diagnostično razumevanje, temveč tudi razumevanje razvoja in razvojnih primanjkljajev in zavrtosti, ki se izražajo tudi pri uporabnikih, s katerimi je v stiku socialna pedagogika. Ne glede na dejstvo, da je psihoanalitska paradigma do danes dodatno členila razumevanje tako posameznikovega razvoja kot delovanja najrazličnejših dejavnikov nanj, ostajajo prispevki klasikov (zlasti Redla na ožjem področju obravnave otrok in mladostnikov) temelj, ki ga novejša dognanja dopolnjujejo, nikakor pa ne povsem zamenjujejo. Še na nekaj velja opozoriti. V razvoju na ameriških tleh, kjer je Redl deloval potem, ko se je izselil iz Avstrije, je tako teoretično kot pri praktičnem socialnopedagoškem delu močno prisotna vedenjska paradigma. Kljub temu dejstvu je tudi v tem prostoru psihoanalitično razumevanje ostajalo temelj, ki so ga dopolnjevali tudi z drugimi modeli in razumevanji, na ameriških tleh zlasti z vedenjskimi in kognitivnimi teoretskimi prispevki.

2. Humanistični koncepti razumevanja človeka in njihov vpliv na socialnopedagoške intervencije

Humanistična psihologija, tako imenovana tretja sila predvsem psihoterapevtskega in psihosocialnega dela, je prispevala mnogo teoretskih mode-

lov, ki jih je prevzela tudi socialna pedagogika. Med različnimi velja posebej omeniti model C.G. Rogersa, ki je tudi sam prešel psihoanalitsko izobraževanje pri učitelju Ottu Ranku in se kasneje srečal z idejami humanistično naravnanih psihologov - Maslowa in drugih. S svojim nedirektivnim konceptom svetovanja in s poudarjanjem samopojmovanja kot ključnega in za posameznikovo doživljanje ter vedenje pomembnega usmerjevalnega mehanizma je poleg drugih zasnoval temelje humanističnega diskurza v svetovalni praksi. Nekatere osnovne premise Rogersovega razumevanja posameznika in njegovega doživljanja ter vedenja so:

- posameznik biva v nenehno spreminjajočem se svetu izkušenj, katerih središče je on sam;
- posameznik se odziva na okolje glede na to, kako ga vidi in doživlja, kar predstavlja njegovo subjektivno resničnost;
- posameznik svoja izkustva bodisi simbolizira in sprejme ter vgradi v koncept samega sebe bodisi ignorira, če izkustva niso povezana z njegovim konceptom (ga ne zadevajo) ali pa jih zanika in preoblikuje, če niso v skladu z njegovo samopodobo. Prav zanikana in preoblikovana izkustva pomenijo izgubo notranjega ravnotežja in pomenijo postopno zmanjševanje posameznikove fleksibilnosti v doživljanju, ravnanju in otežujejo njegovo samorealizacijo.

Rogers je gradil razumevanje posameznika na potencialu rasti in spreminjanja in kot osrednji "psihični aparat" vpeljal samopojmovanje oziroma koncept o samem sebi, ki mu je pridal velik pomen pri evalviranju in simboliziranju izkušenj. Vpliv intervencije vidi v tem, da omogoča evalvirati zanikane in preoblikovane izkušnje, ki rušijo posameznikovo notranje ravnotežje tako, da se večja prepada med realno in idealno podobo samega sebe. Intervencije oziroma model na klienta usmerjenega delovanja svetovalca pa naj bi imel ta osnovni namen, da se zanikane in preoblikovane izkušnje ponovno evalvirajo ter vgradijo v posameznikovo samopojmovanje. S tem naj bi se zmanjševalo tudi razhajanje realne in idealne samopodobe in se večala posameznikova kompetenca pri reševanju življenjskih problemov.

Njegovo razumevanje "samospreminjevalnih sil" je identično z novejšimi razlagami spoprijemalnih strategij kot tistih mehanizmov, ki posamezniku pomagajo premagati in preseči krizne situacije in ponovno zgraditi intrapsihično ravnotežje. Z doseženim ravnotežjem se spremenijo odnosni vidiki in s tem socialna povratna sporočila. Poudarjanje rastočih sil v posamezniku je pozornost od determiniranosti preusmerilo na možnost spreminjanja in rasti. Prav v tem vidim, kljub določeni "utopičnosti" Rogersovega modela nedirektivnega svetovalnega in suportivnega dela, še vedno velik tako teoretični kot praktični prispevek ne le k praksi svetovalnega odnosa in procesa temveč tudi za socialnopedagoške intervencije, ki se mnogokrat realizirajo v svetovalnem kontekstu.

Kljub temu lahko Rogersu očitamo, da je njegov model izrazito "individu-

alistično usmerjen", kajti socialnemu okolju posveča premalo pozornosti. Metoda dela, ki jo je razvil, je izrazito nedirektivna, imenujemo jo "na klienta usmerjena", in vsebini delovanja posveča drugotno pozornost. Rogers pravi (Rogers, 1975, str.56): "Individuum mora biti v središču naše pozornosti in ne problem. Naš cilj ni, da bi rešili določeni problem, temveč da bi posamezniku pomagali, da se bo razvijal in da bo kos svojim sedanjim in prihodnjim problemom." Njegov prispevek lahko vidimo tudi v tem, da poudarja podporen, empatičen in kongruenten stik z uporabnikom, ki ga je kasneje še podrobneje in tudi empirično preverjal R. Tausch (Tausch, 1968), ko je razvijal Rogersovo delo in ga redefiniral v tako imenovani "pogovorni psihoterapiji". Prispevek tega razvoja zaznamo v tem, da je koncept mnogo bolj od izvirnega upošteval tako variable tistega, ki intervenira, kot značilnosti situacije in procesa, v katerem se intervencije uresničujejo, ter tudi v tem, da je model prevedel za razmere skupinskega delovanja. Delež edukacije v tako imenovani pogovorni terapiji je zlasti na nemških visokih šolah za socialno pedagogiko še danes zelo pomemben. Intenca, ki jo imajo edukatorji bodočih socialnih pedagogov je, da sta tudi pri interveniranju v življenjskem prostoru komunikacija in interakcija tisti premisi, s katerima se realizira večina intervencij. Še na nekaj velja opozoriti. Rogers je svoj model gradil pretežno na klientih, ki so bili motivirani za spremembe. Večji del socialnopedagoškega dela pa je usmerjen na uporabnike, pri katerih na začetno motivacijo ne gre prav posebej računati. Tudi zato so modifikacije, ki jih je razvil Tausch, za socialno pedagogiko bolj ustrezne od izvirnega koncepta.

Ne glede na modifikacije pa je bil in je še Rogersov vpliv tako na socialno delo kot na socialno pedagogiko zelo velik; ne le pri razumevanju posameznika in njegovega spoprijemanja s težavami (dokaj širok teoretično zasnovan model razumevanja nastajanja in razreševanja konfliktnih in problematičnih situacij) pač pa tudi pri oblikovanju ustreznega procesa, v katerem je lahko strokovni delavec posamezniku v podporo.

Nekateri avtorji, med njimi tudi R. Nelson-Jones (1990), uvrščajo med humanistične smeri tudi Glasserjev model realitetne terapije. Kot teoretsko podlago za socialnopedagoške intervencije jo posebej omenjam zaradi njene razširjenosti pri nas in vgrajevanja tako v koncepte pedagoškega kot socialnega in socialnopedagoškega dela. Tudi on, klinični psiholog in psihiater, je svoj model razvil ob praktičnem delu v zavodu in ga dograjeval ob delu z drugimi skupinami uporabnikov. Modela ne bom posebej predstavljala, saj je v našem prostoru dovolj dostopne literature o njem, pač pa bi navedla le osnovne značilnosti. Model realitetne terapije, kljub morda razširjenemu mnenju o vplivu behavioralne terapije nanj, v osnovi ne prevzema vedenjskomodifikacijskega razmišljanja, saj izhaja iz potreb uporabnikov in skuša v procesu intervencij vplivati na bolj korektno zadovoljevanje osnovnih potreb (po veljavi, pripadnosti, avtonomnosti in zabavi), ki bo uravnoteženo tudi s posameznikovim socialnim okoljem. Glasser podobno kot Rogers govori o razvoju uspešne identitete, ki jo posameznik doseže in ohranja tako, da

uspešno poravnava razmerje med zadovoljevanjem potreb in okoljem. Med humanistične modele pa uvršča Nelson-Jones (ibid) tudi Bernejevo transakcijsko analizo kot terapevtski model ter Ellisov model racionalno - emotivnega pristopa. Slednjega drugi avtorji uvrščajo bolj med kognitivne modele.

3. Koncepti ego psihologije in teorije samopojmovanja ter intervencije socialnega pedagoga

Že v doslej predstavljenem psihoanalitičnem (ego funkcije) in humanističnem konceptu smo spoznali pomembno vlogo, ki jo zavzemata jaz in samopodoba. Že filozofska psihologija je pojem jaza povezovala s človekovim samozavedanjem in občutjem samoidentitete (primerjaj: Musek, 1995, str. 557), C. G. Jung - prav tako psihoanalitično usmerjen avtor - pa je poudarjal razliko med jazom kot središčem zavestnega dela osebnosti in sebstvom kot dejanskim, globinskim jedrom osebnosti. Sullivan je analiziral razvoj in strukturo sistema jaza (self-system). Rogers je vpeljal pojma "realnega" in "idealnega" jaza in opozoril na dogajanje, če se preveč razlikujeta. Berne govori o treh ego stanjih, ki se morajo izmenjevati v posameznikovem vedenju, da lahko vzdržuje ravnotežje in se ustrezno odziva pri izmenjavi z okoljem.

Socialni psihologi so razvoj teorije samopojmovanja podprli s členitvijo socialnih vlog in njihovega vpliva na posameznikovo doživljanje in identiteto. Vrsta novejših avtorjev, od Rosenberga 1968, Blumerja 1973, Neubauerja 1976, do M. Skalarjeve (primerjaj: Kobolt, 1990), s svojimi raziskavami kaže na pomen uravnotežene samopodobe in primernega samovrednotenja za posameznikovo doživljanje sebe in na izmenjavo s svojim neposrednim in posrednim okoljem. Filippova (1979) govori o pojmovanju samega sebe kot o "osebni teoriji o samem sebi", ki ima središčno vlogo v posameznikovem vedenju. V tej zvezi ponovno omenjam Muskov model referenčnega delovanja jaza (Musek, 1995, str.361), ki temelji na Tesserjevem modelu vzdrževanja samovrednotenja in ki vnaša interaktivno dimenzijo. Upošteva medsebojni vpliv posameznikove samopodobe in povratnih sporočil, ki mu jih o njem posreduje socialno okolje.

Zato ne čudi, da so tudi na področju socialne pedagogike potekale številne raziskave, ki so skušale evalvirati, kakšna je ta "osebna teorija" tistih otrok in mladostnikov, katerih težave pri šolanju in integraciji v okolje so še zlasti očitne. Tako spoznanje, da imajo mnogi mladostniki in odrasli s težavami v socialni integraciji znižano samovrednotenje, ni novo.

Veliko raziskovalnih študij o otrocih v zavodski vzgoji in tistih, ki imajo težave v socialni integraciji, kažejo (primerjaj: Kobolt, 1990 in 1995, in Mogens, 1996), da je samopojmovanje takih mladostnikov temeljno zamajano, njihovo samovrednotenje bistveno odstopa navzdol v primerjavi s stopnjo samovrednosti pri vrstnikih. Kaj to pomeni za intervencije? Usmeriti jih je potrebno na samodoživljanje in samovrednotenje; mnogokrat ne le pogovorno, temveč aktivno z dejavnostmi, ki bodo posamezniku pomenile novo, uspešno

izkušnjo. Le ta način bo njegovo indentiteto pozitivno potrdil. Rogers bi dodal, da mora biti dejavnost takšna, da jo bo posameznik lahko simboliziral in jo vgradil v samopojmovanje. Iz aplikativnega razvoja teorije samopojmovanja je zrastle mnoge socialnih interaktivnih programov za razvoj jačanja identitete in samopodobe. Mnoge od njih izvajajo v okviru programov za razvoj socialnih veščin tudi socialni pedagogi pri nas tako v šolskem prostoru kot v prostoru posebne institucionalne vzgoje.

Če preidemo iz diskurza psihologije jaza na Redlovo naziranje šibkih ego funkcij, tako v spoznavnih, analitičnih kot sintetičnih segmentih, nam postane jasnejše razumevanje, da moramo intervencije pri delu z uporabniki usmerjati na jačanje ego funkcij in s tem samopojmovanja. Z integracijo psihoanalitičnega razumevanja ego funkcij (funkcij osnovnega psihičnega aparata) in vpeljavo koncepta samopojmovanja, ki nam pomaga razumeti socialno interaktiven vidik tega "aparata" ter prispevka humanistične paradigme strnemo koncepte, ki si niso v navzkriž, temveč se medsebojno dopolnjujejo in skupaj gradijo koherentno teoretično osnovo za intervencije socialnega pedagoga.

In kaj pomeni ta integracija za socialnopedagoške intervencije? Prispevek vidim zlasti v tem, da takšno razumevanje strne individualne, odnosne in socialne vidike upoštevanja posameznikovega razvoja in hkrati vključi razumevanje delovanja "psihičnega aparata". Takšna teoretična širina nam pomaga razumeti razvojne linije in jih umestiti v socialni kontekst. Tako intervencije preusmerja na razvoj potencialov in podpiranje adaptacijskih mehanizmov, ki posameznika usposablja za bolj učinkovito poravnavo s seboj in svojim okoljem. To hkrati pomeni tudi premik socialnopedagoškega razumevanja od simptomov, odklonov in motenj h globljemu razumevanju pojavnosti in drugačnemu poseganju vanjo.

4. Koncept teorije komunikacije in sistemska paradigma ter njun vpliv na socialnopedagoške intervencije

Če je Rogers v svojem konceptu zanemaril socialno okolje, potem ga je P. Watzlawick, ki ga identificiramo s teorijo komunikacije, saj je eden izmed najvidnejših predstavnikov raziskovanja komunikacije, pretirano poudaril. V njegovem naziranju skoraj lahko enačimo komunikacijo z vedenjem. Komunikacijske teorije ne zanimajo več, kakor so klasično psihoanalizo, vzroki posameznikovega vedenja, zanima jo funkcija vedenja v specifičnem komunikacijskem vzorcu in socialnem odnosu. V tem se teorija komunikacije opre na sistemsko teorijo, katere prve nastavke je opredelil že K. Lewin s svojo teorijo polja in ki so jo dalje sistematično gradili mnogi drugi avtorji zlasti znotraj sociološke znanosti. Za Watzlawicka je sistem "celota objektov in odnosov med njimi in njihovimi značilnostmi" in medosebni odnosi "dveh ali več v komunikacijo vpletenih oseb, ki s tem definirajo naravo svojih odnosov", pri čemer so posebej poudarjene odprtost sistemov, njihova težnja po vzdrževanju in pridobivanju "homeostaze", ravnovesja, in njihova dodatna odvisnost

od širšega socialnega konteksta (primerjaj: Watzlawick, 1996, str. 116). V medosebnih sistemih se oblikujejo odnosna pravila, ki jih posamezniki interaktivno definirajo in vzpostavljajo in ki vplivajo na ohranjanje ravnovesja ali pa ga tudi rušijo. Teoretično oporo so raziskovalci komunikacije našli tudi v tako imenovani kibernetiki teoriji in se raziskovalno oprli na raziskovanja komunikacij v družinah s psihiatričnimi klienti. Dinamiko teh družinskih skupin so evalvirali iz novega, komunikacijskega zornega kota in pretrgali s tradicijo razumevanja simptoma kot zgolj nasledka individualnega razvoja in travm oziroma zastojev v njem.

Za podrobnejšo predstavitev komunikacijskih aksiomov v prispevku ni prostora, zato jih zgolj omenjam. Prvi zakon se nanaša na dejstvo, da ni mogoče ne komunicirati, kar implicira tezo, da je vsako vedenje hkrati komunikacija. Drugi opozori na odnosni in vsebinski vidik komunikacije, ki sta nerazdružljiva. Z vsebinskim se posredujejo podatki in z odnosnim se opredeli način sprejema in percepcije podatkov oziroma sporočil. Pri tem Watzlawick o moteni komunikaciji govori takrat, kadar je med partnerjema nesoglasje tako o vsebinskem kot o odnosnem vidiku. Tretji zakon se nanaša na interpunkcijo v komunikaciji, torej na njeno strukturo oziroma organizacijo komunikacijskega poteka, in s tem opozori na dejstvo, da smo v komunikaciji hkrati "oddajniki in sprejemniki sporočil" in da so od načina organizacije posredovanih informacij odvisni komunikacijsko sosledje, razumevanje komunikacijskega poteka in konfliktnost, ki je komunikaciji mnogokrat iminentna. Četrty aksiom se nanaša na digitalnost in hkrati posrednost (beseda kot nosilec pomena), večina enopomenskost vsebinskega dela komunikacije in na analognost, zveznost oziroma večpomenskost odnosnega (neposrednega) vidika komunikacije. Peti aksiom spregovori o ravnih socialnih odnosov tistih, ki so v komunikaciji. Ločimo simetrično, statusno enako komunikacijo in dopolnjujočo ali komplementarno komunikacijo, pri kateri sta sogovorca v različnih hierarhičnih oziroma dopolnjujočih si socialnih vlogah (primerjaj: M. Ule, 1992, str. 174-185).

Teorija komunikacije ni ostala zgolj na raziskovalni ravni. Ponudila je tudi mnoge metode za členjenje in spreminjanje komunikacijskih potekov in s tem posredovala mnogim terapevtskim modelom nov vidik, ki so ga vpletli v svoja konceptualna izhodišča. Tako Watzlawick razlikuje med težavami in problemi v komunikaciji. Za prve pravi, da so nezaželene situacije, na katere v komunikaciji ne moremo vplivati, zato se moramo "naučiti živeti" z njimi, za druge, probleme pa si izposodi stara - konflikti v komunikaciji - in iznajde nova poimenovanja, in sicer: "igre brez konca, slepe ulice", ki ponavljajo neustrezne situacije in ki ne omogočajo razrešitve. V metodi, ki jo je uvedel za razčiščevanje in oblikovanje ustrežnejše komunikacije in ki jo imenuje "praksa sprememb", loči štiri stopnje: najprej jasno in konkretno poimenovanje problema, nato analizo doslej uporabljenih poskusov reševanja tega problema, nato jasno opredelitev cilja oziroma "rešitve", ki naj bi vodila do spremembe, ter na zadnji stopnji natančno določitev in na tej temelječo izvedbo

načrta reševanja problema, v čemer lahko prepoznamo funkcionalno usmerjenost tega modela. Metode, ki izvirajo iz komunikacijskega prispevka, so zlasti metakomunikacija, kar pomeni, da postane analiza komunikacije predmet in vsebina analize v svetovalnem oziroma terapevtskem procesu. V njem se ubesedijo in prepoznava komunikacijska pravila in strategije, odkrivajo in evalvirajo motnje, posebna pozornost pa je posvečena zlasti analizi odnosnih vidikov komunikacije in s tem analizi konfliktov na tem polju.

Prispevek teorije komunikacije, ki integrira tudi sistemsko in kibernetično razumevanje odnosov in položajev, je kljub temu, da ni rezultiral v dovolj koherenten intervencijski model, pomemben tako za psihologijo kot psihoterapijo, socialno delo in socialno pedagogiko. Tudi v našem prostoru se je že dodobra "udomačil" in pomeni pomembno dopolnitev teoretičnega razumevanja tako komunikacije same kakor odnosov, ki se zrcalijo v njej. Omogoča nam preusmeritev pozornosti od individualnega na interakcijsko in s tem razširitev in poglobitev razumevanja z novimi elementi, ki jih lahko integriramo v razumevanje oblikovanih odnosov, in daje tudi nastavke za njih spreminjanje.

Sklepne misli

Kratko in shematično so bile doslej predstavljene le nekatere izmed osnovnih teoretskih usmeritev, ki dajejo osnovo in podlago oblikovanja posegov socialnih pedagogov v vsakokratnem in vedno znova specifičnem in neponovljivem življenjskem kontekstu. Ko jih socialni pedagog pozna in ko razume predpostavke ter osnovne ideje naštetih in modelov, ki jih v tem delu prispevka še nisem predstavila, ima šele izhodiščno osnovo za razumevanje posamezne socialne situacije in posameznika, s katerim dela. Njegova percepcija situacije, generalizirane izkušnje, institucionalni okvir, v katerem deluje, in še drugi specifični dejavniki določajo izbiro usmeritve in oblikovanje njegove vsakokratne intervencije.

V takšen, zgolj teoretično opredeljen okvir je potrebno vpeljati še dimenzijo neponovljivosti posameznega odnosa, bodisi diadnega bodisi skupinskega. Vse intervencije se dogajajo v določenem času in v določenem prostoru z vsemi vplivi obeh dodanih variabel.

Omenila sem tudi, da se od posegov ne pričakuje le intrasubjektivnih sprememb v doživljanju in počutju, pač pa tudi socialno vidne spremembe, torej spremembe v posameznikovem vedenju. In te večinoma opredeljuje socialno okolje, s čimer ponovno "trčimo" na socialno pogojenost preverjanja učinkovitosti intervencij socialnega pedagoga.

S povedanim želim opozoriti na večnivojsko konfliktnost situacij, v katere socialni pedagog strokovno posega. Na koncu bi dodala še, da se socialnopedagoške intervencije praviloma udejanjajo v organiziranih institucionalnih prostorih, kar položaj dodatno omeji, stabilizira in utiri. S tem pa socialnemu pedagogu dopušča manj prilaganja. Ko vse te dodatne variable vpeljemo v

kontekst teoretsko opredeljenih konceptov, se zavemo vsakokratne, znova in znova drugačne izpeljave teoretsko utemeljene intervencije. Kajti izpeljava je v veliki meri odvisna od tega, kako bo socialni pedagog situacijo, v kateri mora delovati, definiral. Prispevek v prvem delu tako sklepam s predstavitvijo teh prvih štirih teoretičnih konceptov - psihoanalitičnega, humanističnega, prispevka raziskovanja samopojmovanja, komunikacijskega raziskovanja, z vgrajeno sistemsko paradigmo. V drugem delu članka bodo predstavljeni še drugi teoretski modeli, ki dajejo osnovo socialno pedagoškim intervencijam, med njimi učno-vedenjski model, prispevek kognitivnih modelov, skupinsko-dinamična paradigma in tematsko centrirana interakcija ter integrativni modeli, razviti na področju socialnopedagoških intervencij.

Literatura

Bečaj, J. (1980): Predgovor. V: Redl, F.: *Agresivni otrok*. Svetovalni center: Ljubljana.

Belz, H., Muthmann, C. (1985): *Trainingskurse mit Randgruppen, Handreichung fuer die Praxis*. Freiburg im Briesgau: Lambertus.

Brendtro, L. K., Ness, A. E. (1985): *Re-educating troubled Youth*. New York: Aldine De Gruyter.

Fillip, S. H. (1979): *Entwurf eines neuristischen Bezugrahmens fuer Selbstkonzept Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie*. V: *Selbstkonzept Forschung*. Stuttgart: Klett Cotta.

Geissler, K. A., Hege, M. (1978), *Konzepte sozial-paedagogischen handelns*. Serija Paedagogik-Orientierung. Wien: Urban und Schwarzenberg, .

Gupta, R. M., Coxhead, P. (1990), An adapted behavioural approach to the treatment of behavioural problems. V: *Intervention with Children*. New York: Routledge.

Jonach, H. (1995), *Soziale Therapie und Alltagspraxis, Ethische und methodische Aspekte einer Theorie der sozialen Berufe*. Muenchen: Juventa.

Kobolt, A. (1990), *Vpliv podobe o sebi na vedenjske oblike pri otrokih in mladostnikih z motnjami vedenja in osebnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko magistrska naloga).

Kobolt, A. (1992), *Motivacijske in vedenje strategije otrok in mladostnikov v domski vzgoji*. Ljubljana: Pagoška fakulteta (doktorska disertacija).

Mogens, N. C. (1996), A Follow up Study of Out- of Home Care in Denmark: Long term effects on self-esteem among abused and neglected children. *International Journal of Child & Family Welfare*, Vo. 1, Nr. 1. Leiden: SWP Publishers.

Morse, W. (1981), Life Space Interventions - LSI Tomorrow. *The Pointer*, št. 25.

Musek, J. (1995), *Znanstvena podoba osebnosti*. Ljubljana: Educy.

Nelson-Jones, R. (1990), *The Theory and Practice of Counselling Psychology*. London: Cassell Educational Limited.

Pallasch, W. (1993), *Paedagogisches Gespraechstraining, Lern - und Trainingsprogramm zur Vermittlung therapeutischer Gespraech - und Beratungskompetenz*. Muenchen: Juventa.

Praper, P. (1996), *Razvojna in analitična psihoterapija*. Ljubljana: Inštitut za klinično psihologijo.

Redl, F., Wineman, D. (1980), *Agresivni otrok*. Ljubljana: Svetovalni center.

Scheipl, J. (1995), *Razvoj socialne pedagogike v Nemčiji in Avstriji*. V: *Normalizacija - Življenje v zavodu in potrebe otrok*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

Skalar, M. (1985), *Samovrednotenje in učna uspešnost*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo (magistrsko delo).

Stein, A. (1995), *Sozialtherapeutisches Rollenspiel, Erfahrungen mit einer Methode der psychosozialen Behandlung im Rahmen der Sozialarbeit/Sozialpaedagogik*. Luchterhand.

Tausch, R. (1968), *Gespraechpsychotherapie*. Goettingen: Psychologie Verlag.

Thiersch, H. (1991), *Soziale Bertung*. V: *Psychosoziale Bertung, Klient/innen - Helfer/innen - Institutionen*. Tuebingen: DGVT - Deutsche Gesellschaft fuer Verhaltenstherapie.

Ule, M. (1992), *Socialna psihologija*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Verbinc, F. (1987), *Slovar tujk*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D. (1969), *Menschliche Kommunikation*. Stuttgart.

Wood, M. M., Long, N. (1991), *Life space intervention, Talking with Children and Youth in Crisis*. Austin: PRO-ED.

Wurst, F. (1988), *Od Aichhorna do stanovanjskih skupin*. *Ptički brez gnezda*, leto 15, št. 26.

Oblikovanje življenjskega sveta mladih

Formation of youth lifestyles and cultures

Mirjana Ule¹

Povzetek

¹ Mirjana Ule, dipl. psih., dr. psih., Fakulteta za družbene vede, Kardeljeva pl. 5, 1000 Ljubljana.

Članek skozi kratek zgodovinski pregled sledi nastajanju pojava vrstniške kulture mladih, oblikovanju mladinskih stilov ter individualizaciji življenjskih potekov, kar vse govori za relativno osamosvojenost mladinskega sveta in socializacije. Ta razvoj pa ni samoumeven, saj v 90. letih srečujemo zmanjševanje pomena mladinskih kultur in stilov ter obrat mladih v sfero zasebnosti. Ta obrat prinaša povečano anomičnost mladine ter spodbuja razvoj narcističnih subjektivnih struktur.

Ključne besede: mladina, mladinska kultura, socializacija, odraščanje

Abstract

In a short historical overview, the article follows the development of the youth peer culture phenomenon, the formation of youth styles and individualisation of life biographies, which all point to a relative independence of the world of the young and their socialisation. This development, however, is not to be considered as self-evident, since in the

90's we are meeting with a diminishing importance of youth cultures and their styles as well as with a switch of the young into the sphere of privacy. This switch has brought about an increased anomity of experiences of youth and has encouraged the development of narcissistic subject structures.

Key words: youth, youth peer culture, socialisation, growing-up

Vrstniška kultura mladih

Danes deluje že trivialno ugotovitev, da je mladina generacijska skupina, ki je iz obdobja med otroštvom in odraslostjo ustvarila svoj lasten svet, ki ga odrasli ne morejo usmerjati po svoje, ga nadzorovati ali si ga prisvajati. Naj se zdi to še tako "vsakdanja stvar", pa je to vendar glavni sociokulturni dosežek mladih v letih po drugi svetovni vojni, skratka v dobi intenzivne modernizacije sveta, globalizacije medijev, znanosti in tehnologije, kulture in politike. Ta dosežek bo nemara celo opisan v delih prihodnjih zgodovinarjev kot ena glavnih "revolucij" v dvajsetem stoletju, poleg znanstveno-tehnične in informacijske.

Proces osamosvajanja in izoblikovanja sveta mladih se je, v primerjavi z ostalimi segmenti vsakdanjega življenjskega sveta ljudi, krepil zlasti od konca štedesetih let dalje in združuje še številne druge pomembne sociokulturne spremembe, ki odlikujejo zlasti dogajanje v razvitih družbah v drugi polovici dvajsetega stoletja: detabuizacijo spolnosti, liberalizacijo medspolnih, družinskih in generacijskih odnosov, razvoj ekološke zavesti itd.

Kot vsak družbeni dosežek, tudi sociokulturno osamosvajanje mladine ni samorazumljiva stvar. Je posledica kompleksnih zgodovinskih dogajanj in socialnih nasprotij ter vztrajnih in napornih prizadevanj posameznikov/nic in skupin. Njegovo poglavitno gonilo je seveda pospešen družbeni in ekonomski razvoj sodobnih industrijskih in tržnih družb. Vendar pa je to le splošen družbenoekonomski temelj za proces sociokulturnega osamosvajanja mladih, ki so ga mladi nadgradili s svojimi včasih radikalnimi posegi v kulturno in socialno tkivo sodobnih družb.

Zato je varljiv vtis, da je obstoj posebnega in razmeroma neodvisnega² mladinskega sveta samoumeven. Poleg tega je življenjski svet mladih zelo krhka "stvaritev". Za mladinske stilske oblike je značilno poudarjanje samostojnosti mladih ljudi, svobodnega oblikovanja prostega časa, odnosov itd.

² Govorim o "razmeroma osamosvojenem" življenjskem svetu mladih zato, ker ne smemo pozabiti na trajne robne pogoje življenja mladih in to je njihova ekonomska odvisnost od izvornih družin ali drugih primarnih skupin ter od institucij odrasle družbe. Šele v osemdesetih letih, v času prehoda v postindustrijsko modernizacijo so mladinske kulture presegle svet mladinskosti. Tako nastaja možnost ukinjanja in preseganja "mladinskosti" in z socialnega otroštva v mladosti (v. Trotha, 1983). Toda to je bil obenem tudi začetek konca "mladinskih kultur" (Baacke, Ferchhoff, 1993, str. 432ff).

Toda kljub univerzalnim sporočilom so mladinske kulture vedno le prehodne narave. Obvladujejo prehod od mladosti k odraslosti. Ne spreminjajo družbe, pač pa mlade ljudi, hkrati pa so zelo občutljive na gospodarske, politične, kulturne in socialne spremembe. To se lepo vidi v devetdesetih letih. Ekonomska recesija in velike družbene spremembe povsod v razvitem svetu so npr. v devetdesetih letih močno posegle ravno v subkulturno produkcijo mladih. Življenje mladih in prostori zunaj družine in šole tako postajajo razkošje, ki si ga mnogi mladi ne morejo več privoščiti. Ostajajo pa tudi brez odmeva v družbi.

V zahodnem družboslovju so se prve ugotovitve o nastajanju specifičnih mladinskih življenjskih svetov pojavile v petdesetih letih, v času prvih "mładinskih nemirov", vznemirjanja javnosti zaradi kršenja družbenih pravil in splošnega nespoštovanja "utrjenih" vedenjskih norm.

Ta dogajanja so ostala zapisana v literaturi o mladini kot uporništvo brez razloga, upori polmočnih, kot pojav huliganov itd. Le malo avtorjev pa je, na začetku, videlo za temi prej kriminaliziranimi kot pa dejansko kriminalnimi dogajanja med mladimi kaj več kot "anomijo mladine", "socialno patologijo mladih" ipd.

Šele dela sociologov, kot so Parsons, Bell, Tenbruck, Schelski, Eisenstadt, Coleman idr. iz konca petdesetih let, so preusmerila ta razmišljanja v bolj konstruktivno smer. Skupna teza teh sicer raznolikih avtorjev je bila, da se je v mladih generacijah izoblikovala specifična vrstniška skupinska pripadnost, vrstniška kultura mladih, ki sega čez razlike med družbenimi razredi in ki vedno bolj prevzema tudi socializacijske funkcije iz rok družine in šole.

Znani ameriški sociolog, Coleman, je s svojo raziskavo med ameriškimi dijaki iz l. 1958 podal nekakšno "kronsko pričo" za vse, ki so zagovarjali obstoj avtonomne mladinske (sub)kulture. Takrat je ugotavljal obstoj specifične kulture najstnikov. Kasneje se je ta teza razširila na celotno mladino oz. na tezo o specifični in samostojni mladinski kulturi. S študentskimi gibanji ob koncu šestdesetih let se je pozornost raziskovalcev mladine preusmerila od pretežno mlajše mladine (šolarji, dijaki) k starejši, študentski mladini. Teza o posebni mladinski kulturi pa je s tem pridobila pomen in težo (Coleman, 1961).

Že izraz "mładinska kultura" predpostavlja majhno "kulturno revolucijo", namreč odmik od dobro opredeljenih in na visoke ideale in visoke kulturne dosežke oprtih socialnih in vrednostnih sistemov k vsakdanjemu dogajanju, k vsakdanjim načinom življenja. Zato nima tistega pedagoškega in vrednostnega naboja, ki je sicer značilen za tradicionalni pojem kulture. Zato je najbrž bolj utemeljeno govoriti o mladinskih kulturnih in življenjskih stilih kot o izgrajenih sistemih vrednot in kulturnih dobrin.

Toda mladinska kultura kot skupek specifičnih življenjskih orientacij mladih vsebuje tudi zavezujoča sporočila. Kultura je ravno preko mladinske produkcije postala vsakdanja, popularna, večpomenska in obenem brez robov. Stoji v ozadju mnogih življenjskih praks mladih in ima pomembno vlogo pri

premagovanju težav specifičnega mladostniškega sveta in procesih odraščanja. Vrstniška kultura postavlja in utrjuje socialne in kulturne povezave med mladimi in jim pomaga v vsakdanjem obvladovanju skupnih problemov.

Stilno oblikovanje življenjskega sveta mladih

Tisto, kar dviga gibanja v mladinski vrstniški kulturi v drugi polovici dvajsetega stoletja nad meje vsakokratne in lokalne vrstniške kulture in hkrati zagotavlja mladim relativno samostojnost svojega, mladinskega sveta, so - po mnenju mnogih teoretikov - javni skupinski stili.

Poudarek je na javnih, na tem, da segajo v vso mlado generacijo. Presegajo slojne, razredne in končno tudi generacijske meje, ker si jih včasih prilastijo tudi generacije odraslih. Govor o "skupinskih stilih" pa pomeni, da ne gre za določene skupine mladih in njihovo vedenje, temveč za vzorce vedenja, imidža, govora, ki si jih lahko prilastijo med seboj zelo različne skupine mladih.

Stili mladinskih kultur so se napajali pri sila raznolikih izvorihi, pri iz konteksta iztrganih segmentih preteklih zgodovinskih obdobjih, pri novih tehničnih napravah in možnostih, pri množičnih srečanjih mladine iz različnih dežel in kultur, pri simbolih in stilih različnih etničnih manjšin ali marginalnih skupin, pa tudi pri posnemanju in ironiziranju oblasti in družbene elite. Pomemben ni izvor stila, temveč njegov učinek na vrstnike, neko novo splošno "sporočilo" in prepoznavno znamenje za novo splošno gibanje med mladino.

D. Hebdige je v svojih analizah mladinskih (sub)kultur opozoril na specifično ustvarjalnost v oblikovanju stilov. Naslonil se je na strukturalistično estetiko in od tam prenesel izraz in pojem "brklarije" (bricolage) na razlago subkulturnih stilov. Gre za navidez kaotično mešanje različnih stilskih elementov v novo, za dominantno kulturo nenavadno in izzivalno povezavo. Stilski elementi subkultur izvirajo iz različnih predmetov vsakdanje rabe. V procesu "brklanja" pa jih tvorca stila iztrgajo iz njihovega prvotnega vsakdanjega konteksta. Tako se pojavijo na novem, največkrat "nemogočem" mestu, ki pa postane združevalno mesto določene subkulture (Hebdige, 1979).

Subkulturni oblikovalci stilov zavračajo vsakdanji red stvari na več ravneh. Prisvajajo si vsakdanje predmete, ki so značilni za druge socialne skupine kot jim konkretni tvorec stila pripada in jim dajejo nov pomen. Kombinirajo predmete, ki v splošni rabi ne sodijo skupaj, jih uporabljajo ob "napačnem času", na "napačnih mestih", v razmerju do "nepravih oseb" itd.

Oblikovanje javnih skupinskih mladinskih stilov je proizvedlo pomembno točko odpora mladinskih kultur proti pritiskom politike, trga, komercializacije ipd. V primerjavi z nedvomnimi manipulacijami z mladino preko trga, predstavlja oblikovanje novih stilov ravno nasprotno strategijo, namreč manipuliranje s trgom, z blagom, ki je bilo mladim na voljo. Seveda sta obe manipulaciji včasih tudi v medsebojnem sozvočju, saj sta množična poraba in množična kultura hitro odkrili tržno privlačnost mladinskih skupinskih sti-

lov, tako da naravnost prežita na vsak nov stilski pojav med mladino in ga "ponudita v (raz)prodajo".

Latentna ideološka in politična narava mladinskih (sub)kultur dobro pojasnjuje prakso prikritega odpora različnih mladinskih gibanj proti vsakokratnim oblastnim strukturam, zlasti proti vsakemu poskusu vračanja mladih iz že osvojenih enklav v javni sferi nazaj v družino, šolo, delo, nadzorovane oblike druženja itd. Ker so bili ravno javni skupinski stili poglavitno izrazno sredstvo te politike, lahko politično razsežnost mladinskih kultur imenujemo tudi stilska politika (mladinskega) vsakdana.

Stilska politika vsakdana je bila za mlade obenem simbolno posredovana kritika družbe in neizogibno področje umika za vse skupine mladih, ki jim je bil onemogočen dostop do centrov družbene moči. To je bilo značilno tako za zahodno kot za vzhodno mladino.

Stilsko izražanje lastnega političnega stališča je tako dvoznačno. Po eni strani izraža resnično nemoč mladih, da bi se udeležili "upravljanja z družbo" in s tem s svojo lastno prihodnostjo, za katero so vendarle življenjsko zainteresirani. Po drugi strani pa so bili nedvomna kulturna in politična inovacija, ki je presenetila in pretresla oblast bolj kot kakšna neposredno politična ali "ideološko obarvana" akcija.

Ta mladinski svet resda zaživi šele tedaj, ko ni zunanjih motenj (šola, delo, družinski vplivi), v prostem času po šoli, ob koncu tedna in med počitnicami, vendar je prav ustvarjanje stilov in povezovanje mladinskih aktivnosti (bolj simbolno kot realno) v mladinske scene omogočilo preseganje časovnih omejitev. Ustvarilo je celo nov, daljnosežen socializacijski vpliv na mlade, pa naj so bili ti aktivni udeleženci teh stilsko-scenskih dejavnosti ali zgolj pasivni sprejemniki močnih sporočil mladinskih kultur.

Od mladinskih stilov k individualizaciji življenjskih potekov

Mladinske scene in prostori mladih pomenijo nadaljnji korak v oblikovanju (relativno) osamosvojenega življenjskega sveta mladih. Pomenijo socialne, polformalne prostore mladih, kjer se oblikujejo in potrjujejo življenjski stili posameznikov in skupinski stili mladih. Scene se običajno oblikujejo okoli kakšne od ključnih dejavnosti mladih v prostem času (šport, računalniške igre, jogging, koncerti rock in drugih glasbenih skupin, disko itd.). So javna zbirališča mladih, kjer so po možnosti vsi navzoči tudi aktivni udeleženci dogajanja. Dodatne značilnosti dejavnosti v scenah so pogosto: možnost za telesno, čutno stimulacijo, za rizične telesne napore, za preverjanje samopodobe. Ključna dejavnost v scenah je največkrat dostopna mnogim zainteresiranim, ni niti preveč ekskluzivna niti predraga. Vzporedno s pravimi scenami nastajajo tudi psevdo-scene, npr. scene na TV, kjer so zabavne oddaje velikokrat aranžirane po vzorcih pravih scen.

Pogost zametek novega stila je npr. tedaj, ko se okrog določene referenčne osebe ("zvezde" v mladinskem okolju) zbere skupina njenih oboževalcev, ki začno posnemati njen vedenjski stil, stil oblačenja, komuniciranja itd. Pomembno je, da ne gre le za zunanje posnemanje, temveč za rojevanje nekega življenjskega stila, ki prežema vse "oboževalce". Scene, kjer se rojevajo življenjski stili, figurirajo kot nove, realne ali imaginarne referenčne skupine. Njihova sporočila se nato po medijih prenesejo navzven in tako širijo med mladino. Seveda to početje ni niti povsem svobodno niti neposredno "mladinsko", temveč je posredovano s tihimi vplivi trga, medijev, pa tudi formalnih institucij (šola, družina, delovne institucije).

Zaradi številnih dejavnikov, ki so delovali na razvoj mladine v razvitih družbah, zlasti pa zaradi vse bolj univerzalnih in vseživljenjskih učno-izobraževalnih procesov, ki zajemajo v tendenci vse generacije ljudi, in zaradi drugačnih zahtev trga, postaja potreba po starostnem razslojevanjem družbe na mlade in odrasle v zadnjem času vse manj aktualna.

Ta proces torej v tendenci odpravlja mladino in mladost, toda paradoksalno tako, da nekatere pomembne značilnosti mladosti širi na vse generacije in na vse življenje. Med temi je na prvem mestu potreba po stalnem izobraževanju, samooblikovanju, po stalnem redefiniranju lastne samopodobe in oblikovanju lastnega življenjskega stila. Te značilnosti so doslej pripadale v prvi vrsti mladim oz. mladostnemu moratoriju. Danes pa si jih mora prisvojiti vsakdo, ki želi biti uspešen v modernih (poindustrijskih) družbah. Zato se po eni strani izgublja potreba po nekem specifičnem mladinskem svetu s svojimi vrstniškimi (sub)kulturami, po drugi strani pa se kulturno ravno najbolj produktivni dosežki mladinskih (sub)kultur širijo na vse generacije (Zinnecker, 1987).

Hkrati pa je tudi res, da kljub včasih močnim skupnim doživetjem in skupinskim izkušnjam ponujajo mladinske kulture primarno individualne rešitve. Nobena tolmačenja pomenov, ki jih ponujajo mladinske kulture, niso zaključena, nobena navodila za ravnanje niso zagotovljena. Čeprav so v njih posamezniki, ki jim postane vključenost v mladinsko kulturo življenjski stil, je za večino mladih to le prehodno obdobje. V mladinskih scenah so medosebni stiki intimni in intenzivni, vendar niso trajni. Zato trenutno uspešne scene hitro zastarijo in jih nadomeščajo nove, bolj aktualne, času primerne. Edina stabilnost je stalnost nenehnega spreminjanja.

Danes mladinske scene niso "domovina" v tem smislu, da bi nudile stabilne življenjske oblike v stabilnem svetu, ne ponujajo nobene stalne življenjske orientacije. Po mnenju Baackeja in Ferchhoffa (1993, str. 435) se v tem kaže zgodovinska presegljivost mladinskih kultur. Mladinske scene ponujajo novosti na polju oblikovanja življenjskih stilov in življenjskega samouvrščanja posameznikov. V tem je njihova ustvarjalnost in tudi produktivnost. Toda ne zagotavljajo nobenega "stabilnega", "trdnega" izhoda iz mladostnega moratorija. Namesto kontinuitete in stabilnosti identitete ponujajo spremljivost, relativnost in zato niso trajna in trdna opora.

Socializacija v "lastni režiji"

Samosvoj življenjski svet mladih je prinesel tudi v odraščanje in socializacijo pomembne novosti. Te novosti bi lahko strnili v ugotovitve:

- usmerjenost mladih k vrstnikom kot glavnim komunikacijskim partnerjem, prijateljem, svetovalcem, vzornikom. Celo dobrine in usluge, ki so jih sprejeli, so v veliki meri prihajale od mladih, npr. glasbeni stili, stili oblačenja, politični vzori, filmski vzori. Producenti in potrošniki so bili sestavina neke široko razpredene mreže mladinskih kultur;
- duševna vezanost mladih na vrstnike. Od šestdesetih let dalje vztraja med mladimi težnja k tesnejšim medosebnim povezavam, predvsem z vrstniki in ne toliko z odraslimi. Mladi dajejo drug drugemu terapevtsko oporo, gotovost;
- težnja k avtonomiji. Ta težnja se izraža v občudovanju tistih vrstnikov, ki uspešno izzivajo odrasle in ki delujejo neodvisno od njih. Različne skupine, ki so izražale odklon mladih od sveta odraslih, so bile občudovane in mladi so se nad njimi navduševali - mladi si iščejo idole med svojimi predstavniki, uporabljajo lastne medije itd.;
- ustvarjanje lastnega komunikacijskega in medijskega prostora mladih. Ta pozna posebne mladinske medije od "underground" revij, radijskih postaj, filmske industrije, hi-fi in video produkcije, do današnjih računalniško podprtih kanalov komuniciranja in izražanja občutij;
- močan interes in simpatija do marginalnih skupin in manjšin. Skoraj vse družbeno marginalizirane skupine (od ameriških črncev in etničnih manjšin do skupin z drugačnimi spolnimi praksami, gibanj za različne državljanske pravice, ženskih gibanj idr.) so bile deležne občudovanja med mladino različnih družbenih slojev. Konec koncev so mladi sami sebe "definirali" kot marginalizirano družbeno skupino, z lastnimi interesi in potrebami.

Kljub tem pomembnim dosežkom vrstniške kulture mladih pa se vseskozi - tako v strokovnih kot pedagoških krogih - vrstijo razprave, ali so to res samostojne oblike socializacije mladih ali pa so le medijsko ustvarjen pojav. V ozadju je tičalo še globlje vprašanje: ali mladi kot vrstniki v modernih družbah zares sestavljajo nek samostojen socialni in predvsem socializacijski pod-sistem, ki počenja "socializacijo v lastni režiji".

To je posebej živo tudi zato, ker se življenjski stili mladih tako hitro preoblikujejo in so tako zmuzljivi. Obenem pa se na prelomu tisočletja tudi v družbi dogajajo obsežne spremembe in zahtevajo nove oblike odraščanja.

Kot opozarjajo različni avtorji, se bo v prihodnje še krepil pritisk na mlade, da si pridobijo čim več in čim višjo izobrazbo, visoko kulturno raven in nanju vezana "priznanja", "spričevala", "nazive", ki omogočajo družbeno promocijo, kariero, privilegije ipd. To težnjo bodo podpirali tudi odrasli, predvsem starši. Poleg šolskih izobrazbenih spričeval in naslovov ponuja družba

uslug tudi vzporeden sistem formalnih in neformalnih priznanj na področju potrošnje in dosežkov v prostem času, npr. v športu, v medijih, v modnih stilih, v posebnih spretnostih, v individualno specifičnih in od drugih opaznih porabniških stilih itd.

Tekma za kariero in naslove, priznanja, spričevala vpliva in bo vplivala na podaljševanje mladosti. Investicija v izobrazbo in v osebnost mladostnikov bo vedno večji in glavni strošek družin, uspeh mladih v šoli in v izvenšolskih dejavnostih pa glavno merilo uspešnosti družin. Zavest o tem, da so prednosti mladostnika v boju za boljši položaj v družbi toliko večje, kolikor več izobrazbe in kulturnega kapitala si naberejo v otroštvu in mladosti, se bo razširila na vse sloje in generacije. Zato se bodo krepile težnje, da se začne intenzivno šolanje že v zgodnjih otroških letih in da se podaljšuje še v tretje desetletje življenja. Čas bo igral vedno bolj pomembno in odločilno vlogo v otroštvu in mladosti. Ravno v teh dejavnostih pa se zopet krepi vloga družine in aspiracije in pripravljenost staršev, da svoj čas in materialna sredstva vlagajo v socializacijo otrok in se hkrati zmanjšuje prostor avtonomne socialne dejavnosti samih mladih.

Obrat mladih v zasebnost v 90-ih

Če se je nekako v obdobju od šestdesetih do osemdesetih let tega stoletja zdelo, da se je mladina dokončno stilsko in kulturno oblikovala, pa nas je v devetdesetih letih ponovno spravila v zadrego.

Mlada generacija devetdesetih se zdi socialno, kulturno in življenjsko stilsko mnogo manj izoblikovana. Če so bila šestdeseta in sedemdeseta leta obdobje osamosvajanja in formiranja samostojnega sveta mladih, osemdeseta obdobje razširitve in razčlenjanja mladinskih kultur na celo vrsto alternativnih scen, potekajo devetdeseta leta v znamenju povečane družbene anomije mladih, zmanjševanja pomena ali celo propadanja mladinskih stilov in kultur.

V sedemdesetih in osemdesetih letih so imeli mladi v razvitem svetu že na voljo razvito mrežo avtonomnih mladinskih medijev in lastnih institucij, v katerih so lahko intenzivno in sproti primerjali svoje življenjske izkušnje z drugimi mladimi in oblikovali svoj odnos do "odrasle" družbe. Zato je bilo več možnosti za ustvarjalno individualizacijo mladosti. V drugi polovici osemdesetih let in v devetdesetih pa se je ta "oporna" mreža začela počasi rušiti (Zinnecker, 1988).

Glavni udar je prišel (nepričakovano) iz političnega in gospodarskega sveta s porastom neokonservativizma in neoliberalizma v devetdesetih letih. Neokonservativizem in neoliberalizem razbijata solidarnostne družbene institucije, ki niso zasnovane na jasni logiki dobička in izgub, tako tudi "podporno mrežo" mladinskih kultur in družbenih gibanj. Namesto tega ponujata mladim individualni uspeh, karierno prizadevanje na trgu znanja kot merilo za osebno samorealizacijo.

Nove oblike zabave, ki jo nudi informacijska tehnologija (npr. računalniške igre, internet) so "vrnile" mlade iz javnosti v zasebnost, v okviru svojih sob in računalniških okolij. Mladi zato manj kot v sedemdesetih in osemdesetih letih gojijo tiste življenjske strategije in izkušnje, ki so znamenje ukinjanja/preseganja mladosti in mladinskosti. Povečala se je odvisnost mladih od proizvodov komercializirane kulture.

Glavni medij za udejstvovanje mladih in primarno življenjsko okolje je zopet postala zasebna sfera, celo najožje družinsko okolje. Danes tudi ni znakov pomembnejših generacijskih nasprotij in konfliktov. O teh značilnostih poročajo vse raziskave po svetu. Tudi v Sloveniji smo jih zaznali v raziskavah mladine (Ule, Miheljak 1995, Ule idr. 1996). Kot drugod po svetu, smo bili tudi raziskovalci v Sloveniji presenečeni nad tem dejstvom. Pričakovali smo, da se bo modernizacijski presežek mladih, ki smo ga zaznali v raziskavah v osemdesetih letih (Ule, 1988), razvijal dalje in zaviral zdrst v možno družbeno in zgodovinsko nazadovanje.

Sedanjo neoblikovanost in neizrazitost mlade generacije lahko razložimo kot zakasneli negativni učinek ukinjanja in preseganja mladinskosti, ali kot pravi Eisenstadt, družbene dekonstrukcije mladine (Eisenstadt, 1995). Ti negativni učinki niso nekaj novega, temveč so bili vedno navzoči. Določene mladinske elite so s svojim vplivom in zgledom vzdrževale med mladino ravnotežje med težnjo k družbeni anomiji, pasivizmu ter družbenim radikalizmom in kritiko. To je bilo seveda dokaj občutljivo ravnotežje, ki se je podrlo takoj potem, ko so izginili družbeni in zgodovinski razlogi za nastanek teh elit. S tem so se razdrle tudi odporne mreže mladinskih kultur in družbenih gibanj pred pritiski socialnega konformizma in neokonservativnih idealov uspešnosti.

Dva močna dejavnika ovirata danes mlade, da bi razvijali avtonomne življenjske stile. Prvi dejavnik je vse daljša ekonomska in socialnovarstvena odvisnost od izvorne družine, pritiskov nezaposlenosti in vse daljšega procesa izobraževanja. Alternativne oblike zaposlovanja in delne zaposlitve ne rešujejo mladih pred socioekonomsko odvisnostjo od odraslih, ker so te oblike dostopne le manjšemu delu mladih in so praviloma časovno omejene. Drugi dejavnik je odsotnost avtonomnih vrstniških skupin in družbeno dejavnih mladinskih kultur, ki mladim ne dajejo specifične generacijske in subkulturne identitete in samozavesti. Mladi so zato bolj kot v zadnjih desetletjih prepuščeni sami sebi in svojim "osebnim projektom", ko stojijo pred daljnosežnimi življenjskimi odločitvami.

Dober primer za stilsko oblikovanje mladinskega sveta mladih v devetdesetih letih je njihova množična udeležba (v razvitih družbah) v javnih, računalniško podprtih komunikacijskih omrežjih. Preko teh omrežij poteka komunikacija ne glede na starost, narodnost, kulturo, vero. Pomemben je le osebni vložek znanja in informacij ter moderne komunikacijske spretnosti. To je povsem v skladu s sodobno individualizacijo, ki poudarja osebni življenjski stil in individualno identiteto, ne pa socialne ali skupinske.

Tu nastaja tudi povsem nova oblika kulture, recimo ji "internet-kultura". Pričakujemo, da se bo ta oblika kulture z napredkom tehnologije in z dostopnostjo informacijskih omrežij še bolj širila in da je to nova univerzalna kultura na prelomu tisočletja. Lahko pričakujemo celo, da bo postala dominantna komunikacijska kultura, pa tudi eden glavnih medijev za izražanje občutij, predstav in misli. Ni dvoma, da bodo prav mladi v tem razvoju množično in dejavno udeleženi in da bo to močno vplivalo na prihodnje dogajanje med mlado generacijo.

Uvajanje in udejanjanje v internet-kulturi podpira ustvarjalnost mladih, pomaga oblikovati posameznikov osebni stil komuniciranja v informacijskih mrežah in splošno informiranost. Negativna posledica tovrstnega angažmaja bo seveda zoženje medosebnih zvez in komunikacij na raven tehnološko posredovanih "linkov", zvez, ki se dogajajo v "virtualni" informacijski realnosti, ne pa v dejanski stvarnosti. To bo lahko še okrepilo narcistične subjektivne strukture, saj prav nastajajoča internet-kultura omogoča pri uporabnikih občutek omnipotentnosti in zavarovanosti pred izgubami, ki jih prinašajo s seboj stvarni medosebni odnosi.

Literatura

Baake, D., Ferchoff, W. (1995), *Jugend und Kultur*. V: H. H. Krüger (ur.): *Handbuch der Jugendforschung*. Opladen: Leske + Burdich.

Coleman, S. (1961), *The Adolescent Society*. New York: The Free Press.

Eisenstadt, S. N., *Youth in Europe between modern and postmodern society*. V: L. Tomasi (ur.): *Young People and Religions in Europe*. Trento: Rivedito Edizioni, 31-41.

Hebdige, D.: *Subculture and the Meaning of Life*. , New York: Methuen.

Ule, M., Miheljak, V. (1995), *Pri(e)hodnost mladine*. Ljubljana: DZS.

Ule, M. in dr. (1996), *Predah za študentsko mladino*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.

Zinnecker, J. (1987), *Jugendkultur 1940-1985*. Opladen: Leske & Burdich.

Zinnecker, J. (1988), *Zukunft des Aufwachsens*. V: J. Hessel, H. Rollff, G. in Zöpfel, Ch. (ur.) (1988), *Zukunftswissen und Bildungsperspektiven*, Baden Baden: Nomos.

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.

Oblikovanje in razvoj identitetnih statusov pri študentih socialne pedagogike

Identity status formation and development in students of social pedagogics

Olga Poljšak Škraban¹

Povzetek

¹ Olga Poljšak Škraban, mag. psihologije, Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, Ljubljana.

V članku so predstavljeni rezultati raziskave, katere namen je bil ugotoviti identitetne statuse mladostnikov v pozni adolescenci (v času študija) ter razvojne trende v oblikovanju le-teh. V vzorcu je 98 študentov Pedagoške fakultete, smer socialna pedagogika. Uporabljen je bil vprašalnik EOMEIS-2 (The Extended Objective Measure of Ego Identity Status, Adams et al. 1989), ki temelji na Marcijevi teoriji identitetnih statusov. Instrument je sestavljen iz vprašanj, ki se nanašajo na prisotnost oz. odsotnost eksploracije in identificirajo zavezo za vsako postavko, ki se

nanaša na posamezne identitetne statuse na ideološki in interpersonalni podlestvici. Glede na dejstvo, da je univerzitetno okolje tisto, ki omogoča različne izkušnje in vzpodbuja evalvacijo zavez in opredelitev glede na različne vrednote in stališča, se pričakuje, da se identitetni statusi v času študija razvijajo progresivno. Pričujoča raziskava je pokazala statistično pomembne razlike v upadu statusa privzete identitete in moratorija, kar kaže na progresivni razvoj, hkrati pa sicer statistično nepomembne razlike v upadu statusa oblikovane identitete in rasti statusa razpršene identitete, kar nakazuje nazadovanje v oblikovanju identitetnih statusov.

Ključne besede: identiteta, identitetni statusi, razvoj, pozna adolescence

Abstract

The paper represents findings of the research, which explores the identity formation and development in late adolescents. A sample consists of 98 university students of Faculty of Education, Department of Social Pedagogics. Identity was measured with The Extended Objective Measure of Ego Identity Status (EOMEIS-2, Adams et al. 1989) based on Marcia's theory of identity statuses. The instrument consists of items that assess self-reported presence or absence of exploration and identified commitments to ideological and interpersonal life-style values, goals, and standards. Because of the fact that college environments provide a diversity of experiences that can both trigger consideration of identity issues and suggest alternative resolutions for identity concerns, the greatest gains in identity formation should occur. In general I found that there are significant differences in the Foreclosure and Moratorium status which decrease (which is developmental progressive). But there is also statistical non-significant evidence, that Identity Achievement status decrease and Identity Diffusion status increase, which is developmental regressive.

Key words: identity, identity statuses, development, late adolescence

Uvod

Ena izmed ključnih razvojnih nalog adolescence je oblikovanje identitete. Erikson (1968), ki je postavil temelje teorije psihosocialnega razvoja in

razvil pojem osebne identitete, označuje s tem pojmom obsežne pridobitve, ki jih posameznik ob koncu adolescence združi iz preteklih izkušenj in se tako pripravi na naloge, ki ga čakajo v odrasli dobi.

Identiteto razume kot vzajemno povezanost identičnosti s samim seboj in povezanosti z drugimi. Erikson meni, da se posameznikov razvoj kaže zlasti v razvoju njegovega ega, njegovih osrednjih sil in funkcij osebnosti. Temeljni pogoj polnega osebnostnega razvoja je vzpostavljanje osebne identitete, zavestna opredelitev lastne življenjske vloge ter vsebin "samega sebe". Doživetju identitete pripisuje avtor poseben pomen. Postavlja ga v središče svoje teorije zato, ker s tem teoretično pojasnjuje, kako lahko človek postane oblikovalec samega sebe.

Poleg Eriksona je na raziskovanje identitetnega razvoja pomembno vplival James E. Marcia, ki je razvil in dopolnil Eriksonovo idejo bipolarnosti 5. stadija v času pubertete in adolescence, ki govori o identiteti nasproti identitetni zmedenosti. Avtor je zgradil in razvil behavioristični teoretični model, ki omogoča empirično preverjanje indikatorjev identitetne strukture, ki je same po sebi ne moremo meriti.

Marcia (1980, str. 159) opredeljuje identiteto kot dinamično strukturo osebnosti, ki združuje v sebi posameznikove nagone, navade, prepričanja in notranje identifikacije. Bolj je struktura razvita, bolj se oseba zaveda svoje edinstvenosti oz. podobnosti drugim ter svojih šibkosti in moči.

Marcia govori o načinih reševanja identitetne problematike v času pozne adolescence, ki jih imenuje identitetne statuse. Merili za ugotavljanje statusov sta:

- kriza oz. eksploracija, ki se nanaša na iskanje in eksperimentiranje z identitetnimi vsebinami,
- zaveza (Commitment) določenim vrednotam, stališčem, standardom, socialnim vlogam- stopnja osebnega vlaganja vase.

Identitetni statusi so rezultat procesa oblikovanja identitete in strukturnih značilnosti osebnosti pa tudi načina doživljanja sveta.

Glede na zgoraj navedeni merili se oblikujejo naslednji identitetni statusi:

Tabela 1: Merila, ki opredeljujejo identitetne statuse (Marcia, 1993a, str. 11)

	OBLIKOVNA IDENTITETA	MORATORIJ	PREVZETA IDENTITETA	RAZPRŠENA IDENTITETA
kriza, eksploracija alternativ	prisotna	prisotna, v toku	odsotna	prisotna ali odsotna
zaveza	prisotna	prisotna, vendar še nejasna	prisotna	odsotna

Glede na zavezanost določenim stališčem, vrednotam in socialnim vlogam, obstajata dva tipa posameznikov:

Prvi so tisti, ki so obdobje krize aktivno prešli, torej so resno pretresali vprašanja poznega otroštva oz. zgodnje adolescence. Gre za *status oblikovane identitete* (Identity Achievement). Aktualne zaveze se lahko bolj ali manj razlikujejo od zgodnejših. V tem položaju je mladostnik sposoben izbirati med vrednotami, vedenjskimi normami in življenjskimi slogi. Tak mladostnik je osebnost z močnim "jazom" in visoko stopnjo samospoštovanja, hkrati pa je osebnost, ki se zna prilagajati okolju.

Je fleksibilen, razmišljujoč in introspektiven, pod stresom še vedno dobro deluje, odprt je do novih izkušenj, ima občutek za humor, je pripravljen poslušati in presoja glede na svoje lastne standarde. Mladostniki, ki so dosegli to zrelo identiteto, so intimni v medsebojnih odnosih. Dosegajo višjo stopnjo samostojnosti, so manj odvisni od mnenja drugih, so ustvarjalni, imajo boljšo samopodobo.

Idealna podoba o sebi je blizu njihovim dejanskim predstavam o lastnih dejavnostih in sposobnostih. Pri moralnem odločanju jih vodijo moralna načela, ki so si jih izbirali sami.

Počutijo se odgovorne za svoje odločitve. Cilje, ki si jih zastavijo, uresničujejo zavzeto in vztrajno. Usmerjeni so v prihodnost.

Praviloma se ti mladostniki spet dobro razumejo s svojimi starši. Čeprav nanje niso pretirano navezani, jim zaupajo in imajo o njih ugodno mnenje.

Drugi tip posameznikov se je opredelil in zavezal določenim stališčem, vrednotam in socialnim vlogam, vendar brez aktivnega pretresanja le-teh. Gre za *status privzete identitete* (Foreclosure). Mladostnik se je zavezal določenim življenjskim usmeritvam. Torej se je opredelil, vendar je, namesto da bi upošteval različne izbire glede lastne prihodnosti, sprejel načrte drugih (ponavadi staršev ali kakšnih drugih močnih vodij). Status privzete identitete je ponavadi začetek eksploracije.

Mladostniki v tem statusu so togi, stagnirajo, nimajo veliko možnosti izbire. Prav togost je tista, ki razlikuje te osebe od tistih, ki so v statusu oblikovane identitete.

Ponavadi so avtoritarni in stereotipni v mišljenju (Marcia, 1966). V odnosu do avtoritete se vedejo pretirano podredljivo, v odnosu do šibkejših pa pokroviteljsko in gospodovalno. So konvencionalni in zelo zavezani poklicnim in ideološkim opredelitvam.

Marcia ilustrira status prevzete identitete s steklom: če ga potisneš v eno stran, je zelo trdno, če ga potisneš v drugo stran, se v trenutku razleti.

Za mladostnike s privzeto identiteto je značilna nizka stopnja avtonomnosti in samospoštovanja (Orlofsky, Marcia in Lesser, 1975). V stiski je njihovo razmišljanje ozko, težijo k poenostavljanju. Hkrati pa je zanje značilna zelo nizka stopnja anksioznosti. Uporabljajo manj integrativno kompleksne kognitivne stile. Se "lepo", konvencionalno obnašajo. V interakcijah z drugimi so stereotipni.

Obstajata tudi dva tipa posameznikov, ki se nista opredelila, zavezala. V prvem primeru gre za posameznike, ki so še aktivno v procesu iskanja (*mora-*

torij-Moratorium). Mladostnik je v aktivnem iskanju med alternativami. Izbi-
ra med različnimi dejavnostmi, preizkuša razne poklicne, nazorske usmerit-
ve, tehta podatke iz okolja in primerja različne rešitve problemov. Skratka,
išče in izbira svoj pogled na svet, svoj način življenja.

Prav zaradi take situacije je zanj značilna višja stopnja anksioznosti, kar
potrjujejo številne raziskave.

V tem obdobju so mladostniki zelo občutljivi in poudarjeno izražajo čust-
va. Odlikuje jih visoka stopnja samospoštovanja. Ko ocenjujejo sebe in svoja
dejanja, se ne ozirajo na povratne informacije, ki jih dobijo iz svojega okolja,
niti ne dajo veliko na mnenja drugih.

Do drugih ljudi so odprti in odkriti. Več sodelujejo z vrstniki kot z odraslimi.
Zanje je značilna močna težnja po spoznavanju novih pojavov, tako v sebi kot
zunaj sebe.

Kognitivno so bolj kompleksni, na višji stopnji v moralnem resoniranju.
Intrapsihično se postopoma ločujejo od introjekta staršev, zato so do njih po-
gosto napeti in preobčutljivi. Doma so, v tej fazi, odnosi napeti.

V drugem primeru gre za tiste posameznike, ki so razmeroma ravnodušni
glede opredeljevanja, zaradi dejstva, ker so izgubili upanje, da bi to zmogli,
ali pa zanikajo potrebo po tem. Gre za *status razpršene identitete* (Identity
Diffusion). To je najmanj razvit status. V tem statusu oseba še ni doživela
krize, prav tako se še ne opredeljuje oz. ne zaveže ničemur. Če pa se, je zave-
za zelo plitva.

V tem položaju se znajde mladostnik, če svoje identitete ne zna vsebinsko
opredeliti. Takšen mladostnik niha med različnimi osebnimi, poklicnimi in
nazorskimi opredelitvami in se za nobeno še ne more opredeliti.

Status razpršene identitete je dokaj pogost v zgodnji adolescenci, kjer po-
navadi ne pomeni psihološkega problema, temveč označuje normalen psiho-
loški proces. Če pa se ohrani v odraslosti, lahko postane problem.

Razpršeni položaj se kaže v dveh oblikah. Mladostnik je navzven bodisi
brezskrben, lahko celo malodušen, ali pa nasprotno, kaže visoko stopnjo ne-
zadovoljstva, je nesrečen.

Prvi gredo skozi življenje brezskrbno, neangažirano, dajejo videz svetov-
ljanstva, svobodnosti. Pri drugih pa se kaže visoka stopnja psihopatologije in
huda osamljenost, praznina, nezadovoljstvo.

Za oboje je skupno, da menjajo načela glede na zunanje vplive, da ne
vstopajo v intimnejše odnose niti z vrstniki niti s starši, kot da nimajo razvite-
ga občutka pripadnosti skupini ali posamezniku. Na splošno so bolj zaprti,
osamljeni. Zanje je značilna nizka stopnja samospoštovanja. Med podobo, ki
jo kažejo navzven in njihovim dejanskim stanjem, je pogosto velika razlika.
Zanje je značilna tudi nizka stopnja samostojnosti, moralno presojanje je na
nižji razvojni stopnji. Njihovo čustvovanje je močno, vendar ga večinoma skri-
vajo. So nezaupljivi do ljudi. Raziskave kažejo, da so bili starši takih mladost-
nikov hladni in distancirani, zato so imeli mladostniki težave z introjiciranjem

starševske figure. O svojih starših imajo pogosto neugodno mnenje in nanje niso pretirano navezani.

Razvoj identitete

Na splošno velja, da identiteta ni statična.

Vsak status ima funkcijo prilagajanja na določene okoliščine in lahko pomeni v določenem trenutku optimalen način funkcioniranja.

Na razvoj in oblikovanje identitete vplivajo številni dejavniki, ki so v različnih obdobjih identitetnega razvoja različno pomembni.

Mladostnik navadno vstopi v adolescentno obdobje v privzetem ali razpršenem statusu. To sta najmanj razvita statusa. Za status privzete identitete gre ponavadi v družinah, kjer ima mladostnik močne modele identifikacije v starših in kjer so socialna pričakovanja, da bo sledil družinski tradiciji, vrednotam ipd., močna. V primeru, ko so starši nezadovoljni s svojo vlogo tako v poklicu kot tudi na drugih področjih, gre za starše, ki ne predstavljajo močnih modelov v smislu opredeljevanja, zavezanosti. V tem primeru bo mladostnik vstopil v adolescenco najverjetneje v statusu razpršene identitete.

Poleg družine pomembno vplivajo na mladostnika tudi socialna pričakovanja drugih oseb. V homogenem okolju z razvitimi tradicionalnimi vrednotami, je veliko več pogojev za razvoj privzete identitete. V heterogenem okolju (kar univerzitetno okolje gotovo je) pa se mladostnik srečuje z različnimi vrednotami, stališči, ki ga soočajo z drugačnostjo in ga silijo v evalvacijo zgodnjih zavez.

Ne nazadnje je pomembna tudi opremljenost mladostnika, da se spopri-me z identitetnimi vsebinami. Po Eriksonu se to zgodi v primeru, če otrok uspešno razreši predhodne krize.

Marcia in Archerjeva (1993, str. 205) navajata, da je zgodnja adolescenca čas, ko se kognitivne, psiho seksualne in fiziološke funkcije destrukurirajo, v srednji adolescenci gre za restrukturiranje novih organizacij, v pozni adolescenci pa se vsebine konsolidirajo v novo izgrajeno identiteto.

Waterman (1993, str. 43) je prikazal deskriptivni model razvoja identitetnih statusov na naslednji način:

1. Oseba, ki je v statusu razpršene identitete, lahko:
 - preide v moratorij, če prične resno raziskovati identitetne alternative,
 - preide v status privzete identitete, če se zaustavi ob prvih ponujenih rešitvah iz okolja,
 - ali ostaja v statusu razpršene identitete, ne da bi se začela ukvarjati z identitetnimi vprašanji.
2. Oseba, ki je v statusu privzete identitete, lahko:
 - preide v moratorij, če začne raziskovati zgodnje zaveze in se do njih ponovno opredeljuje z avtonomnejše pozicije,
 - ohrani status privzete identitete in ostaja zavezana vrednotam in ci-

- ljem, postavljenim v otroštvu in adolescenci,
- nazaduje v razpršeno identiteto, če ji postanejo predhodne zaveze nepomembne, ne ukrene pa ničesar, da bi jih nadomestila.
5. Oseba, ki je v statusu moratorija, lahko:
- preide v oblikovano identiteto, če se zaveže določenim ciljem in vrednotam, ki jih je preizkušala,
 - nazaduje v razpršeno identiteto, če je obupala v iskanju alternativ in ne vidi svoje poti.
 - vzdrževanje statusa moratorija je nemogoče v nedogled, saj je stopnja anksioznosti v krizi premočna.
4. Oseba, ki je v statusu oblikovane identitete, lahko:
- ostaja v istem statusu, tako da vzdržuje zastavljene zaveze,
 - se vrne v moratorij, če ugotovi, da je predhodne zaveze ne zadovoljuje več in želi poiskati nove;
 - nazaduje v razpršeno identiteto, če ni sposobna na novo preizkušati novih zavez.

Kot smo videli, se lahko razvijajo identitetni statusi v pozitivni smeri (progressivno), ali pa nazadujejo (regredirajo). Razvoj pomeni premik na razvojno višji status.

Premik v razpršeno identiteto je v vsakem primeru nazadovanje.

Uspešna razrešitev identitetne krize torej ne pomeni, da je posameznik enkrat za vselej razrešil vprašanja povezana, z identiteto. V zadnjem času precej avtorjev govori o MAMA (Moratorium-Achievement-Moratorium-Achievement) ciklih. V tem primeru ne gre za nazadovanje iz oblikovane identitete v moratorij, temveč za nenehen razvoj v oblikovanju identitete.

Študij je čas, ko v identitetnem razvoju prihaja do največjih sprememb in dosežkov (Waterman, 1985). Fakultetno okolje omogoča študentom različne izkušnje, ki usmerjajo adolescentovo pozornost na identitetna vprašanja pa tudi različne poti razreševanja le-teh. Rezultati številnih študij potrjujejo uspešen razvoj identitete od prvega do zadnjega letnika študija. Vendar kaže (Whitbourne, 1976, po Marcia, 1993b, str. 36), da imajo statusi oblikovane identitete in moratorija v času študija precej eksperimentalen značaj.

Namen raziskave

Namen raziskave je bil ugotoviti, katere identitetne statuse dosegajo mladostniki v pozni adolescenci (v času študija) ter razvojne trende v oblikovanju le-teh.

Metoda

Vzorec

Vzorec sestavlja 98 (85 Ž, 15 M) študentov Pedagoške fakultete z Oddelka

za socialno pedagogiko. Zajeti so bili študenti prvega (N=25), drugega (N=45) in tretjega (N=30) letnika, v starosti od 19 do 26 let, vsi starejši od 21 let so zaradi nepopolnih podatkov združeni v eno skupino.

Uporabljen instrument

Med najbolj preverjenimi in zanesljivimi merskimi instrumenti, ki temeljijo na teoriji identitetnih statusov J. Marcie (Marcia, 1993, str. 17), je prav gotovo EOMEIS-2 (The Extended Objective Measure of Ego Identity Status-Adams, Bennion in Huh, 1989) ki ga je razvijal Adams s sodelavci od 1979. leta dalje.

Instrument sestavljajo vprašanja, ki se nanašajo na prisotnost oz. odsotnost eksploracije in identificirajo zavezo za vsako postavko, ki se nanaša na posamezne identitetne statuse na dveh podlestvicah: ideološki (poklic, politika, religija, svetovni nazor) in interpersonalni (prijateljstvo, sestajanje, spolne vloge in prosti čas). Vsako od navedenih dimenzij zastopa osem postavk, tako da obsega celoten vprašalnik 64 postavk. Preizkušanec odgovarja na šeststopenjski lestvici na kontinuumu od 1 (popolnoma se strinjam) do 6 (izrazito se ne strinjam).

Vprašalnik se vrednoti tako, da v določen status uvrstimo preizkušance, ki dosežejo rezultat, ki je za več kot eno standardno deviacijo nad povprečjem rezultatov na posamezni podlestvici oz. na skupnem rezultatu (mejna točka).

Posameznik lahko doseže čisti status (če preseže mejno točko le v enem od statusov, npr. v statusu moratorija, na vseh ostalih statusih pa ne), prehodni status (če preseže mejno točko v več statusih, npr. v statusu moratorija in oblikovane identitete, v ostalih dveh statusih pa ne) in tako imenovani nizki profil moratorija (če ne preseže mejne točke na nobenem od statusov).

Avtorji vprašalnika predlagajo, da vso to paletu statusov uvrstimo v štiri temeljne in sicer: prehodne statuse razvrščamo v razvojno najnižji status (npr. če gre za prehodni status med oblikovano identiteto in moratorijem, uvrstimo osebo v status moratorija), nizki profil moratorija pa pojmuje kot moratorij. Avtorji so v svojih študijah ugotovili, da so si posamezniki, ki se uvrščajo v čisti moratorij in v nizki profil moratorija, zelo podobni glede na vrednote, navade, vedenjske stile ipd. Vendar vseeno priporočajo, da kjer se le da, testiramo pomembnost razlik med moratorijem in nizkim profilom moratorija glede na odvisne spremenljivke.

Merske značilnosti instrumenta

Avtorji (Adams, Huh in Bennion, 1989, str. 31) navajajo, da kažejo kazalci zanesljivosti za vprašalnik EOMEIS pomembno visoko konsistentnost. Notranja konsistentnost rezultatov posameznih statusov na interpersonalni in ideološki lestvici, merjena s Cronbachovo alfo, je v štirinajstih študijah segala od 0,50 do 0,89. Na splošno so vrednosti na ideološki lestvici višje kot na interpersonalni. Podobne vrednosti Cronbachove alfe je pokazala tudi ta raziska-

va (Poljšak Škraban, 1997), saj segajo na ideološki podlestvici od 0,50-0,67, na interpersonalni pa od 0,44-0,77.

Postopek

Vprašalnik je bil uporabljen skupinsko, rezultati so bili statistično obdelani z SPSS programom.

Rezultati in diskusija

Tabela 2: Frekvence in % identitetnih statusov za ideološko in interpersonalno podlestvico (N=98)

	IDEOLOŠKA		INTERPERSONALNA	
	f	%	f	%
OBLIKOVANA IDENTITETA	9	9,2	12	12,2
MORATORIJ	12	12,2	7	7,1
NIZKI PROFIL MORATORIJA	45	45,9	45	45,9
MORATORIJ-OBLIKOVANA ID.	5	5,1	2	2,0
PRIVZETA IDENTITETA	5	5,1	9	9,2
PRIVZETA ID.-OBLIKOVANA ID.	4	4,1	5	5,1
PRIVZETA ID.-MORATORIJ	1	1,0	3	3,1
RAZPRŠENA IDENTITETA	11	11,2	8	8,2
RAZPRŠENA ID.-PRIVZETA ID.	2	2,0	1	1,0
RAZPRŠENA ID.-OBLIKOVANA ID.	2	2,0	1	1,0
RAZPRŠENA ID.-MORATORIJ	2	2,0	4	4,1
DRUGO	2	2,0	1	1,0

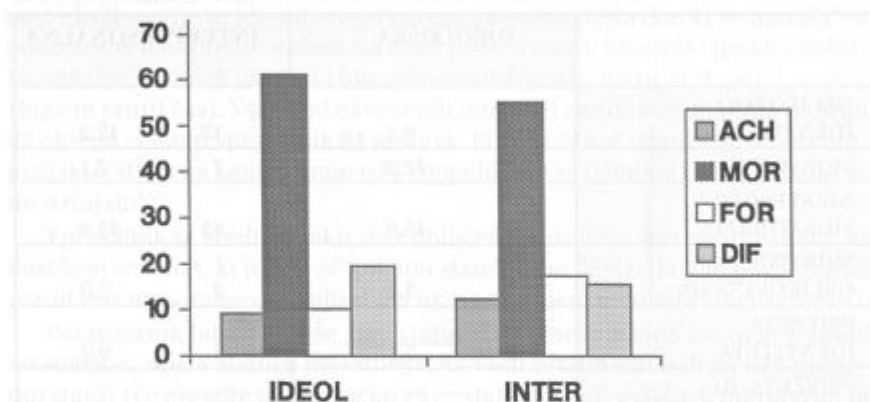
Kot je razvidno iz tabele, je v največji meri zastopan tako imenovan nizki profil moratorija, ki ga po mnenju avtorjev instrumenta lahko pojmuje enako kot čisti moratorij. Menim, da bi bilo potrebno za nadaljnje raziskovanje navedeni status, glede na visok procent prisotnosti, vseeno natančneje analizirati.

Po navodilih avtorjev vprašalnika, sem združila nizki profil moratorija z moratorijem in odpravila prehodne statute (glej poglavje o instrumentu).

Tabela 3: Frekvence in % identitetnih statusov za ideološko in interpersonalno podlestvico po odpravi prehodnih statusov in nizkega profila moratorija (N=98)

	IDEOLOŠKA		INTERPERSONALNA	
	f	%	f	%
OBLIKOVANA IDENTITETA	9	9,2	12	12,2
MORATORIJ	60	61,2	54	55,1
PRIVZETA IDENTITETA	10	10,2	17	17,4
RAZPRŠENA IDENTITETA	19	19,4	15	15,3

Slika 1: Odstotek prisotnost identitetnih statusov na ideološki (IDEOL) in interpersonalni (INTER) podlestvici (N=98)



Legenda (velja za to in vse naslednje slike):

ACH= status oblikovane identitete

MOR= status moratorija

FOR= status privzete identitete

DIF= status razpršene identitete

Rezultati kažejo, da je na ideološki podlestvici večina študentov v statusu moratorija, sledi status razpršene identitete ter status privzete in nato oblikovane identitete, ki je je najmanj.

Na interpersonalni podlestvici je prav tako večina študentov v moratoriju, ki ga je nekoliko manj, sledijo pa, z manjšimi razlikami kot na ideološki podlestvici, status privzete, razpršene in oblikovane identitete, ki je je spet najmanj.

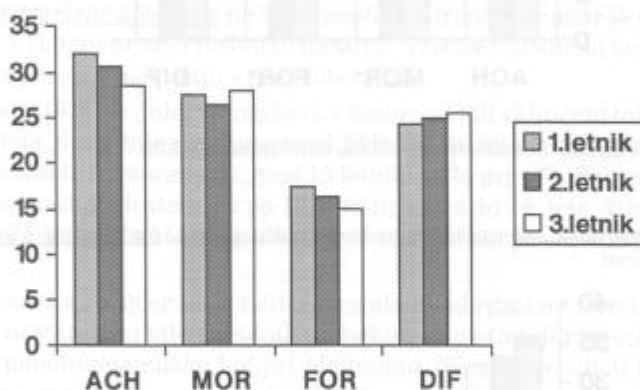
Če primerjamo obe podlestvici, lahko ugotovimo, da je na interpersonalni podlestvici (v primerjavi z ideološko) nekoliko več oblikovane (3 %) in privzete (7,2 %) identitete, torej statusov, za katere je značilna zaveza, manj pa je moratorija (6,1 %) in razpršene identitete (4,1 %), za katere je značilno ravno narobe - da ne gre za zavezanost določenim ciljem, idejam, stališčem, ipd.. Iz tega lahko zaključimo, da se mladostniki v pozni adolescenci lažje opredeljujejo do vsebin na interpersonalnem kot na ideološkem področju.

Razporejanje rezultatov glede na letnik študija in starost

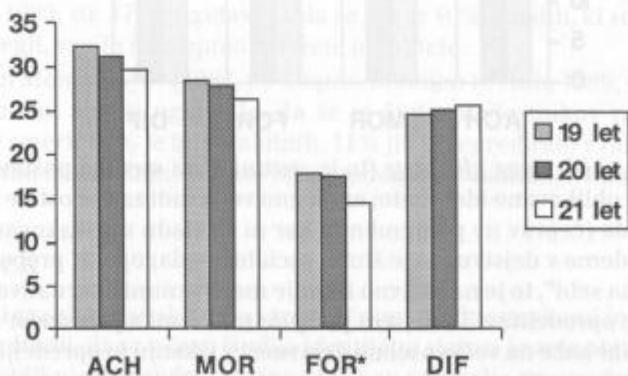
Za ugotavljanje pomembnosti razlik med aritmetičnimi sredinami posameznih spremenljivk glede na letnik študija in starost, sem računala enosmerno analizo variance. Obe spremenljivki (starost in letnik študija) sem upoštevala zaradi dejstva, da je nekaj študentov, ki se vpiše na fakulteto, že starejših od 20 let.

Razlik po spolu nisem računala zaradi neuravnoveženega vzorca glede na spol.

Slika 2: Razporejanje aritmetičnih sredin identitetnih statusov na ideološki podlestevici glede na letnik



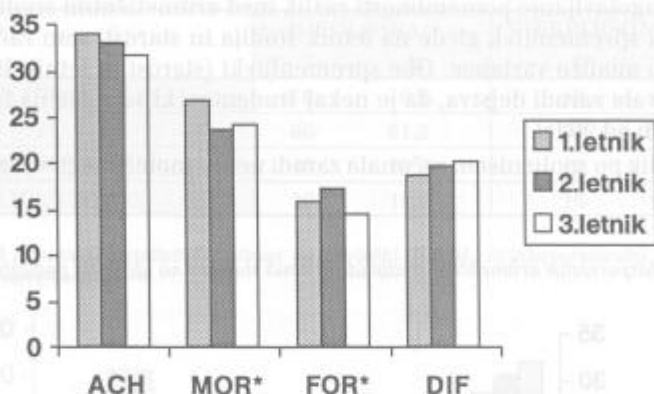
Slika 3: Razporejanje aritmetičnih sredin identitetnih statusov na ideološki podlestevici glede na starost



Legenda:

* pomeni statistično pomembne razlike na ravni verjetnosti $p < 0,05$.

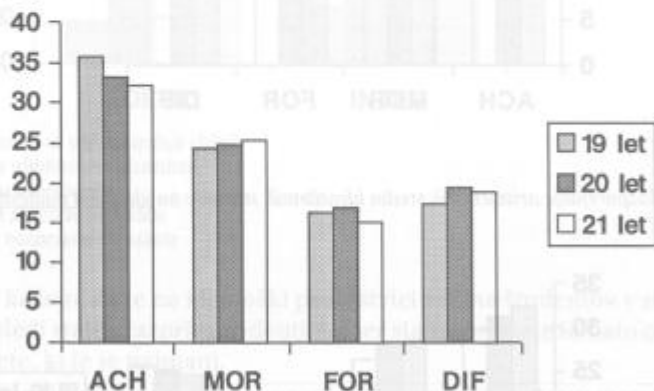
Slika 4: Razporejanje aritmetičnih sredin identitetnih statusov na interpersonalni podlestvici glede na letnik



Legenda:

* pomeni statistično pomembne razlike na ravni verjetnosti $p < 0,05$.

Slika 5: Razporejanje aritmetičnih sredin identitetnih statusov na interpersonalni podlestvici glede na starost



Status oblikovane identitete (to je, aritmetična sredina postavk, ki se nanašajo na oblikovano identiteto; analogno velja tudi za vse ostale tri lestvice) z leti upada (čeprav ne pomembno), kar ni v skladu s pričakovanji. Razlago lahko najdemo v dejstvu, da je študij socialne pedagogike precej naravnana na "delo na sebi", to je na aktivno iskanje med različnimi alternativami in s tem odlaganje opredelitev. To dejstvo potrjuje tudi visoka prisotnost statusa moratorija, kar kaže na večjo osebno dejavnost v iskanju in opredeljevanju. Erikson govori o institucionaliziranem moratoriju, ki velja za vse tiste mladostnike, ki so v procesu šolanja. Pravi, da družba študentom dovoljuje, da odložijo dokončno opredelitev in meni, da poteka razvoj v zrelo osebnost pri tej

populaciji prav zaradi tega dejstva nekoliko počasneje, saj jim v času študija običajno še ni treba skrbeti za samostojno preživljanje.

Dejstvo, ki ga navajajo številne študije (npr. Waterman, 1995, str. 55) je, da si študentje oblikujejo identiteto šele v zaključnem letu študija, le-ti pa niso bili zajeti v vzorec.

V pričujočem vzorcu se kažejo statistično pomembne razlike v upadu *statusa moratorija* na interpersonalni podlestvici (glede na letnik študija), kar je v skladu s teoretičnimi predpostavkami.

Status privzete identitete pomembno pada tako na ideološki (glede na starost) kot na interpersonalni podlestvici (glede na letnik študija). Podobno ugotavljata tudi Waterman (1995) in Meilman (1979).

Status razpršene identitete ne kaže enotnega trenda, vendar je mešan po področjih. V skupnem sicer nekoliko narašča, vendar statistično nepomembno. Je pa ta porast v nasprotju s predvidevanji.

Meilman (1979) je dobil v raziskavi, v katero so bili vključeni mladostniki od 12.-24. leta, naslednje rezultate: med 12 letniki ni bilo opaziti statusa oblikovane identitete in moratorija, med 15 letniki pa le pri 4 %. Pomembno naraste navzočnost obeh statusov po 18. letu in raste do 24. leta. Višek doseže med 21. in 22. letom. Istočasno pada navzočnost statusa privzete in razpršene identitete.

V mojem vzorcu sicer nisem diferencirala mladostnikov starejših od 21. let, ker za to starost ni bilo popolnih podatkov, se pa trendi razvoja statusov ne kažejo popolnoma enako kot pri Meilmanu. Njegovi rezultati kažejo na enakomeren progresiven razvoj statusov, kar za moj vzorec ne morem čisto jasno potrditi, razen ko gre za upad statusa privzete identitete.

Adams in Fitch (1982) sta ugotavljala, koliko se študentje na collegeu spremenijo v letu dni. Kar polovica jih je spremenila identitetni status: nekateri so nazadovali, večina pa jih je napredovala. Tudi Marcia (1984, po Šinigoj Batističevi, 1995, str. 47) je ugotavljal, da se je kar 40% mladih, ki so identiteto sicer dosegli, vrnilo na stopnjo privzete identitete.

Adams in Montemayor (1987, po Adams, Bennion in Huh, 1989, str.51) sta v longitudinalni študiji ugotovila, da se je 50% mladostnikov razvijalo v progresivni smeri, 14 % je bilo stabilnih, 11% jih je regrediralo v razvoju, kar 25 % pa je bilo nestabilnih. Več kot 80% študentov 1. letnika je bilo v statusu moratorija.

Zaključek

Rezultati raziskave se skladajo s teoretičnimi predpostavkami in ugotovitvami raznih študij, da se v času študija identitetni statusi še zelo aktivno spreminjajo in oblikujejo. Vendar večina raziskav ugotavlja progresivni razvoj, česar pa rezultati moje raziskave čisto nedvoumno ne potrjujejo.

Rezultati proti pričakovanju nakazujejo, da gre pri nekaterih statusih za

regresivni razvoj. Tako status oblikovane identitete z leti nekoliko upada, status razpršene identitete pa nekoliko raste (pri obeh statusih gre sicer za statistično nepomembne razlike). Za progresivni razvoj gre le pri statistično pomembnem upadu privzete identitete na obeh podlestvicah in moratorija na interpersonalni podlestvici.

Z dobljenimi rezultati torej ne morem v celoti potrditi progresivnega razvoja identitete. Domnevam, da gre v mojem vzorcu za mladostnike, ki so ali nestabilni ali pa nzadujejo v identitetnem razvoju. Zaradi prečne narave raziskave, domneve z dobljenimi rezultati ne morem potrditi.

Menim, da je potrebno izvesti longitudinalno študijo, ki bi omogočila jasnejši vpogled v razvoj in oblikovanje identitetnih statusov pri študentih socialne pedagogike. Zanimivo bi bilo tudi primerjati rezultate z rezultati, dobljenimi pri študentih drugih smeri fakultete ali celo drugih fakultet.

Literatura

Adams, G.R., Bennion, L., Huh, K. (1989), *Objective Measure of Ego Identity Status: A reference manual*. Unpublished manuscript. Department of Family Relations, Utah State University, Logan: UT.

Adams, G.R., Fitch, S.A. (1981), Ego Stage and Identity Status development: A Cross-Lag Analysis, *Journal Of Adolescence*, 2, 163-171.

Erikson, E. (1968), *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton.

Marcia, J.E. (1966), Development and Validation of Ego-Identity Status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 551-558.

Marcia, J.E. (1980), Identity in Adolescence. V: Adelson, J. (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: John Wiley and Sons, 159- 187.

Marcia, J. E. (1993a), The Ego Identity Status Approach to Ego Identity. V: Marcia, J. E. in drugi, *Ego Identity*, New York: Springer-Verlag, 3-21.

Marcia, J. E. (1993b), The Status of Statuses: Research Review. V: Marcia, J. E. in drugi, *Ego Identity*, New York: Springer-Verlag, 22-41.

Marcia, J.E., Archer, S.L. (1995), Identity Status in Late Adolescents: Scoring Criteria. V: Marcia, J. E. in drugi, *Ego Identity*, New York: Springer-Verlag, 205- 240.

Marcia, J.E., Waterman, A.S., Matteson, D.R., Archer, S.L., Orlofsky, J.L. (1995), *Ego Identity*. New York: Springer-Verlag.

Meilman, P.W. (1979), Cross -Sectional Age Changes in Ego Identity Status During Adolescence. *Developmental Psychology*, 2, 230-231.

Orlofsky, J.L., Marcia, J.E., Lesser, I.M. (1975), Ego identity Status and the Intimacy Versus Isolation Crisis of Young Adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 211-219.

Poljšak Škraban, O. (1997), *Vloga družine v razvoju in oblikovanju identitete mladostnikov v pozni adolescenci*. Magistrska naloga, Filofska fakulteta v Ljubljani: Oddelek za psihologijo.

Šinigoj Batistič, I. (1995), *Identitetni in emocionalni razvoj v adolescenci*. Magistrska naloga, Filozofska fakulteta v Ljubljani: Oddelek za psihologijo.

Waterman, A.S. (1985), Identity in the context of adolescent psychology. V Waterman, A.S. (Ed.) *Identity in Adolescence: Processes and contents*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Waterman, A.S. (1995), Developmental Perspectives on Identity Formation: From Adolescence to Adulthood. V: Marcia, J. E. in drugi, *Ego Identity*, New York: Springer-Verlag, 42-68.

What can psychoanalysis
offer social pedagogy?

What can psychoanalysis
offer social pedagogy?

Branka Franzi

Povzetek

Članek obravnava prve tri desetletja življenja iz 19. in 20. stoletja in se osredotoča na razvoj psihološke teorije osebnosti. Kier je poglobljeno in široko preučeval razvoj in funkcije psihanalize in sta ležala njenega razvoja, potekala v številnih smereh in vsebinskih področjih, kakor tudi razvoja razpravljanja v mladostni stari in kaj praviče in zgodovinski pristop v proučevanju psihanalize. Integracijski procesi zadržali sta potrdila, da gre za koherentno teorijo ali sistem, ki pokriva celotno široko polje različne človeške dejavnosti in vedenja. Pzporočila tem razpravam so je izvirnost tudi mesto psihanalize v široki humanistični znanosti. Vključevanje take in splošnej se je razširilo dalje preko raznih psihopatskih konceptov in prave psihanalize je splošno razumevanje tudi prave in splošnej psiholoških učinkov in posebnosti in skupnosti. Z namenom, da se jih v psihanalizi pristopu splošnega razvoja ego psihologije in razširjenih človeških osebnostnih vidikov z razvojem in razpravljanjem pravega razvoja osebnosti odnosi na od-

Kaj lahko psihoanaliza ponudi socialni pedagogiki?

What can psychoanalysis offer social pedagogy?

Branko Franzl¹

Povzetek

¹ Branko Franzl, dipl. psih., specialist klinične psihologije, Zdravstveni dom Bežigrad, Kržičeva 10, 1000 Ljubljana. *Od prvih začetkov na prehodu iz 19. v 20. stoletje se je psihoanaliza iz ozke klinične teorije nevroz razvila v občo psihološko teorijo osebnosti. Ker je poglobljanje in širitev psihoanalize v sto letih njenega razvoja, potekalo v številnih smereh in na različnih področjih, lahko navidezno razcepljenost v množico smeri in šol preseže le zgodovinski pristop v proučevanju psihoanalize. Integracijski procesi zadnjih let potrjujejo, da gre za koherenten teoretski sistem, ki pokriva izjemno široko polje razlag človeškega doživljanja in vedenja. Vzporedno s tem razvojem se je spreminjalo tudi mesto psihoanalize v krogu humanističnih znanosti. Vpliv njenih idej in spoznanj se je razširil daleč preko razlag psihopatoloških fenomenov in poleg psihoterapije je opazno zaznamovala tudi prakso na številnih področjih ukvarjanja s posamezniki in skupinami. Z novostmi, ki so jih v psihoanalizo prinesla spoznanja razvojne ego psihologije in razširitev interpersonalnega vidika z znanjem o najzgodnejših procesih razvoja objektivnih odnosov, se od-*

pirajo nove možnosti tudi za razumevanje pojavov, s katerimi se ukvarja socialna pedagogika.

Ključne besede: psihoanaliza, socialna pedagogika

Abstract

From its first beginnings at the turn of this century when it was only a narrow clinical theory, psychoanalysis developed into a universal psychological theory of personality. In its one hundred years of existence, the deepening and expansion of psychoanalysis proceeded in different directions and in various fields. This apparent cleavage into a variety of directions and schools can only be overcome by a historical approach to the research of psychoanalysis. The integrational processes of recent years confirm psychoanalysis to be a coherent theoretical system covering an extremely wide explanatory field of human experience and behaviour. Concomitant to this development changed also the position of psychoanalysis within the circle of humanistic sciences. The influence of its ideas and concepts has spread far beyond the mere explanation of psychopathological phenomena and has next to psychotherapy left a noticeable mark on the practice of individual and group treatment in numerous fields. With the novelties introduced into psychoanalysis through the findings of developmental ego psychology and the enrichment of the interpersonal aspect with the knowledge of the earliest processes of objective relationship development, new possibilities for understanding the phenomena that are dealt with in social pedagogy are opening up.

Key words: psychoanalysis, social pedagogy

Uvod

Vprašanje me je začelo zanimati, ko sem se kot zunanji sodelavec pričel vključevati v pedagoški proces na Oddelku za socialno pedagogiko Pedagoške fakultete v Ljubljani. Zaradi tega in še iz nekaterih razlogov, ki jih bom še omenil, bo uvod v temo, o kateri nameravam razpravljati in ki jo je uredništvo revije pripravljeno objaviti v nekaj nadaljevanjih, nekoliko obarvan tudi z osebnim odnosom in razmišljanjem o psihoanalizi. Sicer pa je psihoanaliza nekaj, do česar preprosto ni mogoče imeti odnosa, ki ne bi bil tudi osebni; če seveda takšne vrste odnos sploh obstaja. V drugačnih oblikah sem se s psihoanalizo srečeval že prej, vse od študentskih let dalje, pa kasneje kot

klinični psiholog v zdravstvu in v zadnjih petnajstih letih predvsem kot psihoterapevt. Vedno bolj sem spoznaval, da je psihoanaliza nekaj, o čemer se med strokovnjaki in laiki veliko govori, kar nosi v sebi privlačnost skrivnostnega in strah pred neznanim, vendar jo v resnici slabo poznamo. Dogaja se, da v teoretičnih razlagah ali praktičnem poklicnem delovanju nekdo izhaja iz psihoanalitskih temeljev, pa zveze s psihoanalizo ne prepozna ali jo celo odločno zanika. In narobe - da se pod njeno "blagovno znamko" širijo ideje in praksa, ki s psihoanalizo nimajo nikakršne zveze. Psihoanaliza danes predvsem ni več ozka klinična teorija nevroz in tudi kot praksa že dolgo ni več omejena le na zdravljenje te kategorije motenj pa tudi ne zgolj na terapevtsko metodo, ki jo poznamo kot klasično psihoanalizo.

Iskanje odgovora na zastavljeno vprašanje je zagotovo lažje, ker sta se pred menoj z njim srečala vsaj dva dobra poznavalca psihoanalize. Prvi je bil Leopold Bregant, ki je že pred mnogimi leti kot predavatelj in kot praktik uvajal psihodinamske poglede v socialnopedagoške pristope pri nas. Drugi, Peter Praper, pa je sedanjí nosilec predmeta, pri katerem sodelujem. Velik del vsebin predmeta, ki ima po mojem nekoliko ponesrečen naslov Teorije osebnosti s psihodinamiko, je na različne načine povezanih prav s psihoanalizo. Če je povezave med psihoanalizo in specifičnimi vprašanji razvoja, dinamike in strukture osebnosti, kakor tudi razmerja med različnimi teoretskimi razlagami na nivoju nekega predmeta še mogoče poiskati, pa predstavlja zame odnos psihoanalize do širšega področja socialne pedagogike večjo uganko. Zato naj bo zapisano bolj poskus postaviti temelje za iskanje omenjenega odnosa. Boljše odgovore, kot bi jih zmožel najti sam, pa bodo na tej podlagi mogoče poiskali ljudje, ki socialno pedagogiko poznajo bolje od mene.

Nekakšna rdeča nit, ki me je vodila v razmišljanju izhaja iz mojega razumevanja psihoterapije. Ne da bi se na tem mestu spuščal v natančnejše definicije, bi omenil le, da morajo vsi ukrepi in intervencije v psihoterapiji izhajati iz razumevanja nastanka in notranje dinamike motnje, kakor tudi iz razumevanja pomena, ki ga ima motnja za posameznika v širšem kontekstu njegovega urejanja življenja in socialnih razmerij. Če povem drugače: vsaka terapevtska intervencija sme biti le psiho-logična uporaba in izpeljava iz omenjenega razumevanja. Podobno velja tudi za ukrepe, ki jih v ožjem smislu ne bi mogli označiti kot psihoterapijo, izhajali pa naj bi iz enakega izhodišča. In tu se srečamo s temeljnim vprašanjem, kako široko in koliko trdno teoretično podlago za praktično delovanje lahko ponudi psihoanalitična teorija osebnosti psihoterapiji in sorodnim strokam. Zavedam se, da vprašanje tudi na ožjem področju psihoterapije nima enotnega odgovora in da glede tega ni popolnega soglasja niti med psihoterapevti, ki izhajajo ali pa menijo, da izhajajo iz psihoanalitičnih temeljev. V širšem krogu, ki zajema tudi terapevte, ki so jim bližje pragmatični prijemí, pa je strinjanja o mestu in pomenu psihoanalize še ustrezno manj. Psihoanaliza gotovo ne more ponuditi edino veljavnih in vseobsegajočih odgovorov na vsa pomembna vprašanja človekovega doživ-

ljanja in vedenja in zanesljivo tudi ne na številna vprašanja, ki zadevajo množico socialnih dimenzij človekovega bivanja in delovanja, lahko pa prispeva pomembne elemente za njihovo razumevanje. Mnogi teoretski pristopi in izhodišča se v resnici ne razlikujejo toliko kot jih včasih žele prikazati njihovi avtorji ali praktiki, ki se pri delu opirajo nanje. Vseh seveda ni mogoče in tudi ni potrebno zreducirati na psihoanalizo, ne gre pa spregledati integracijski potencial, ki ga ta v resnici ima.

Psihoanaliza v Sloveniji

Preden se natančneje poglobimo v vprašanje, kakšna je psihoanaliza sto let po njenem nastanku in kako in kje je mogoče uporabiti njena spoznanja, morda še bežen pogled v pretekla dogajanja in stanje pri nas.

V naš intelektualni prostor, kakor tudi v področja poklicnega delovanja je psihoanaliza pričela v drobcih prodirati že razmeroma zgodaj. Kljub bližini Dunaja, kjer se je v času nastajanja psihoanalize šolalo veliko Slovencev, ne bi mogli reči, da se je psihoanaliza pri nas prijela ali da bi se v tistem času celo širila in razvijala. Zanimanje je vzbudila pri nekaterih slovenskih izobražencih, med katerimi velja omeniti vsaj psihiatra Alfreda Šerka in zdravnika in dramatika Slavka Gruma. Ni pa takrat pustila kakšnih trajnejših sledi, niti ne resnega interesa po sistematičnem usposabljanju in njeni praktični uporabi. Šele zanimanje nekaterih vidnih predstavnikov povojne psihiatrije, med katerimi pripada posebno mesto Levu Milčinskemu, je privedlo do tega, da je začela psihoanaliza dobivati mesto v poklicni praksi. Leta 1968 smo dobili prvega v okviru ene od psihoanalitskih smeri izšolanega psihoterapevta. Klinični psiholog Leopold Bregant, ki se je takrat izšolal v okviru Schultz-Henckejeve neoanalitske šole, delujoče na Inštitutu za psihogena obolenja v Berlinu in v Gottingenu, je bil do svoje smrti leta 1986 človek, ki je razvijal, poučeval in širil klinično psihoanalizo med domačini psihologi in zdravniki, pa tudi med drugimi strokovnjaki. Čeprav je njegova razgledanost v psihoanalizi daleč presegala okvir Shult-Henckejeve teorije, se je v poučevanju izogibal izraza psihoanaliza in je za nauk, ki smo ga na pol za šalo na pol zares imenovali Shult-Bregantova teorija, raje uporabljal oznako Psihodinamska teorija nevroz. Bregant je svojim učencem posredoval operacionalizirano psihoanalizo, nekakšen prevod psihoanalize v vsakdanji jezik, s katerim je opisal psihodinamska dogajanja v pacientu. Tako je učencem ponudil tudi uporabno in učinkovito orodje za praktično terapevtsko delo. O klasični psihoanalizi, kakor tudi o sodobnih psihoanalitskih tokovih pa smo takrat premalo vedeli. V tem je bil gotovo eden od razlogov za del zadreg, ko je bilo kasneje treba ponovno najti ustrezen teoretski kompas in vodič skozi navidezni labirint v množici psihoanalitskih šol in usmeritev. Upam si trditi, da smo v zadnjem desetletju tudi pri nas uspeli ujeti tok s sodobnimi dogajanja na področju psihoanalize. Poleg psihologov in psihiatrov, ki se, pretežno pod okriljem Psihoterapevtske sekcije Slovenskega zdravniškega društva,

zadnjih trideset let ukvarjajo predvsem s klinično psihoanalizo, že dolgo deluje v slovenskem prostoru tudi skupina izobražencev, ki se iz filozofskih izhodišč pogloblja v teoretična vprašanja psihoanalize, nekaj let pa že deluje tudi Psihoanalitično društvo Slovenije, ki je uspelo navezati pomembne stike s tujimi psihoanalitiki. Dostop do ustrezne literature je bistveno boljši, kot je bil nekoč, domači strokovnjaki so se začeli v večji meri udeleževati mednarodnih srečanj, okrepilo se je sodelovanje na področju usposabljanja, pa tudi vedno več je osebnih in institucionalnih povezav s svetovnimi središči psihoanalize in vodilnimi posamezniki iz psihoanalitskih krogov. Vse to pa zahteva ustrezen pregled in zlasti razumevanje in sposobnost ovrednotenja sodobnih dogajanj. Potrebno se je izogniti nevarnosti preozkega in enostranskega razumevanja posameznih novosti, da se ne zgodi, da bi v navdušenju nad novim, nekritično zavrgli stara spoznanja, ki še vedno veljajo. Opozorilo gotovo ni brez podlage, saj je za zgodovino psihoanalize pojav opuščanja starih in ustanavljanje novih "cerkva" dokaj značilen. Srečamo ga lahko povsod, kjer je, namesto temeljitega poznavanja in razumevanja, prevladovala dogmatičnost v poučevanju, v sprejemanju določenih idej pa slepo zaupanje v avtoritete.

V neposredni zvezi s povedanim se pojavlja dilema, na katere vire se velja opreti pri proučevanju psihoanalize. Težava je namreč v tem, da le majhen del, iz sicer obsežne psihoanalitične literature, daje ustrezno orientacijo in solidno oporo za široko proučitev mesta in pomena psihoanalize v znanosti in strokovni praksi. V večini bolj splošno zsnovanih del s področja klinične psihologije ali psihiatrije bomo našli poglavja o psihoanalizi. Navadno gre za poskuse nekakšnega zaokroženega povzetka psihoanalitske teorije, ki so zato nujno pomanjkljivi. Še pogosteje pa so takšna poglavja dejansko samo predstavitev teorije v nekem zgodovinskem trenutku, brez pravih povezav z določenimi, še veljavnimi starejšimi odkritji, in tudi brez pravega pogleda naprej. Zato so navadno tudi precej poenostavljena in neredko tudi netočna. V literaturi naletimo tudi na drugačne pristope v predstavljanju psihoanalitskih spoznanj. Poleg že omejenih skematskih prikazov teorije, je dokaj pogost tudi pristop, ko se psihoanalizo pojasnjuje tako, da se posebej obdela poglavja, ki pripadajo posameznim topografskim ali pa strukturnim delom teorije. Ta pristop daje vtis dobre preglednosti, spremljajo pa ga težave v opisovanju in razlagi integrativnih zvez in razmerij. Razmeroma pogosto se skuša teorijo psihoanalize predstaviti tudi skozi poglede posameznih šol ali smeri, kar ima v najboljšem primeru za posledico vtis razdrobljenosti, največkrat pa zaradi favoriziranja določenih pogledov prihaja tudi do enostranskih in zavajajočih razlag. Tudi iz drobcev, ki jih zasledimo v zvezi s psihoanalitsko razlago posameznih psihopatoloških entitet in fenomenov, si je težko ustvariti pravo sliko celotne teorije. V obsežnem fondu psihoanalitske literature pa prevladujejo dela, usmerjena na posamezna specialna in ožja vprašanja psihoanalize. Študij te literature je za začetnika navadno pretežno čtivo in zato je velika nevarnost, da se ob tem izgubi in ne uspe prepoznati osnovnih temeljev teorije.

Sam sem se, po skoraj desetih letih klinične prakse in petih letih intenzivnega ukvarjanja s psihoterapijo, začel resneje poglobljati v vprašanja o teoriji psihoanalize pred približno desetimi leti. To je bilo takrat, ko sem začel predavati o razvoju psihoanalize slušateljem podiplomskega študija psihoterapije na Medicinski fakulteti, in kasneje, ko sem se v ožjem krogu edukatorjev iz psihoterapije trudil prenesti k nam vsaj nekaj iz bogate zakladnice znanj, ki jih je, v več kot stoletju razvoja, nakopičila psihoanaliza. V svojem iskanju sem se skušal dokopati do zaključkov na podlagi nekaterih Freudovih tekstov. Vendar je ob tem treba upoštevati napotek, da je Freudova dela potrebno proučevati po kronologiji njegovih spisov in ne zgolj prebirati. Zaokrožen prikaz psihoanalize je v njegovih delih vsebovan le v Interpretaciji sanj in Zapiskih o metapsihologiji. Izjemno dragocen vir o nastajanju psihoanalize je Ernest Jones z Življenjem in delom S. Freuda. Delo, ki tudi pomeni dovolj natančen in pregleden prikaz razvoja psihoanalize, je zagotovo knjiga Ruibina Finea "The History of Psychoanalysis". Prav to delo mi je pomagalo zbistriti pogled in časovno pravilno umestiti in ovrednotiti številna odkritja in ideje, ki so se pojavljale v psihoanalizi ali ob njej. Morda najboljši sistematičen v proučevanju teorije psihoanalize je bil v petdesetih letih David Rappaport in v njegovem pisanju o strukturi psihoanalitske teorije sem lahko našel precej opore, da sem se znašel in dobil pregled nad teoretskimi vprašanji. Kljub Freudovim teoretskim člankom in nekaterim zgodnejšim dovolj sistematičnim delom, kot je na primer Fenichlova Psihoanalitska teorija nevroz ali Hartmanova Psihologija Ega in problemi adaptacije, predstavlja prvo in še vedno nepreseženo epistemološko študijo psihoanalitske teorije prav Rappaportovo delo Struktura psihoanalitske teorije iz leta 1959. Pisanja klasikov ego psihologije, kot so Hartman, Kris in Loewenstein, tudi omogočajo dober vpogled v teorijo psihoanalize. O tehniki psihoanalize je zelo sistematično, pregledno in v preprostem jeziku pisal Greenson. Najpomembnejše novejšje prispevke psihoanalitski teoriji in praksi pa najdemo v delih teoretikov objektivnih odnosov in ego psihologije ali razvojne psihoanalitske teorije od M. Klein, W. R. Fairbairna, E. Eriksona, D. W. Winnicota, H. Hartmana in sodelavcev, R. A. Spitz, M. S. Mahler, E. Jacobson, do novejšega časa in O. F. Kernberga in H. Kohuta. O širjenju in spreminjanju psihoanalize v zahodnem, zlasti ameriškem kulturnem okolju, je zanimivo pisal R. Jacoby. Dobro sintezo teorije in razlage terapevtskih tehnik pa med ameriški psihoanalitiki zadnje generacije ponujata tudi zakonca G. in B. Blanck. Med domačimi avtorji in avtorji iz bližnjega intelektualnega in jezikovnega prostora pa velja poleg Breganta omeniti vsaj še dva, ki se odlikujeta s širokim poznavanjem in s celostnim razumevanjem psihoanalize in sicer P. Praperja in M. Kulenoviča. Koristne informacije o teoriji psihoanalize najdemo tudi pri J. Museku, o posameznih vprašanjih iz klinične psihoanalize pa tudi v pisanju E. Kleina, V. Jerotiča, I. Nastoviča in še nekaterih. Pa tudi vrsta publikacij, ki je nastajala iz prispevkov domačih psihologov, psihiatrov in psihoterapevtov na številnih strokovnih srečanjih, je vredna, da se zainteresirani poglobi vanje.

Psihonaliza danes

Če se vrnem k izhodiščnemu vprašanju, kakšna je psihoanaliza danes, so nanj zagotovo možni različni odgovori. Da pa bi lažje našli tiste, ki so najbližje dejstvu, je vprašanje v naslovu vsekakor treba razširiti in tudi bolj konkretizirati. Morda tudi na nek način problematizirati in se na začetku celo vprašati, ali je vprašanje sploh ustrezno zastavljeno. Ali je smiselno govoriti o današnjem pojmovanju psihoanalize, ko pa vemo, da je v svoji izvirni obliki nastajala v času od preloma stoletja in se dokončno oblikovala v prvih desetletjih 20. stoletja. Ali ni to podobno kot če bi se vprašali, kaj je danes s Kopernikovim ali morda Darwionovim učenjem. Vsako je na svoj način prestajalo test časa in se v njem spreminjalo in dopolnjevalo. Tisti, ki jim je tema bolj znana, bodo uganili, da primerjava ni izbrana čisto po naključju. Na to se bom vrnil nekoliko kasneje. Dalje se je treba vprašati, kaj vse se v tako zastavljenem vprašanju lahko skriva in katere vidike psihoanalize velja ovrednotiti skozi prizmo sedanjega trenutka. Na misel mi pridejo naslednja vprašanja? V kakšnem razmerju sta psihoanaliza in čas? Kakšna je bila psihoanaliza v procesu nastajanja, kako in kdaj je prešla iz faze začetnih idej in iskanj v povezan sistem odkritij in spoznanj in kakšne spremembe so jo doletele kasneje? Kateri njeni deli so preživeli in prestali test časa in kakšna je njena zaokrožena podoba danes? Kaj je bilo opuščeno, kaj spremenjeno, kaj dopolnjeno? Vprašanje zahteva še dodatno natančnejšo opredelitev. Vemo, da skupni pojem psihoanaliza pokriva tako splošno teorijo osebnosti kot tudi specialno teorijo psihopatologije, da istočasno pomeni tudi specifično metodo proučevanja psihičnih pojavov in zakonitosti in kot zadnje, da z istim izrazom poimenujemo tudi specifično metodo zdravljenja. Torej se je treba vprašati določneje, za vsakega od navedenih vidikov, katere konkretne vsebine in kateri deli so v razvoju znanosti o človekovi duševnosti in vedenju ostali nespremenjeni, katere so nova spoznanja ovrгла, katere in kako spremenila in kaj je bilo k izvirni psihoanalizi dodano kasneje in je postalo njen sestavni del. Treba je torej poiskati odgovore posebej za področje teorije, metode proučevanja in za terapevtsko prakso. Tako razdelano vprašanje nas takoj postavi tudi pred dilemo, na kakšen način sploh pristopiti k iskanju odgovorov. Očitno brez zgodovinske metode ne bo šlo. Treba se je vprašati v kakšnem intelektualnem času in prostoru se je psihoanaliza pojavila in kaj je na njen nastanek vplivalo prej in takrat, pa tudi kako so na njeno obstojnost in spreminjanje vplivale kasnejše spremembe v kulturi in znanosti. Odgovoriti je treba tudi na navidez čudno vprašanje, čigava sploh je psihoanaliza, kdo si jo lasti in komu pripada. Potrebno je ugotoviti, kakšno mesto zavzema psihoanaliza v okviru znanosti o človeku, v kakšnem odnosu sta si psihoanaliza in psihologija, pa tudi kakšno je njeno mesto v širšem kontekstu filozofije. Vprašati se velja tudi o mestu psihoanalize v strokovni praksi psihologije, psihiatrije, pedagogike in sorodnih strok. Treba je odgovoriti na vprašanje, kje in kakšno mesto so zavzele posamezne ideje in odkritja psihoanalize v

drugih razlagah človekovega doživljanja, vedenja in osebnosti in kako so danes vtakane v vsakdanje razumevanje psiholoških, socioloških in kulturnih dogajanj. In še bi se dalo naštevati.

Izčrpní odgovori na številna vprašanja, povezana s psihoanalizo, bi seveda daleč presejali okvir tega sestavka. Poleg tega pa bi poskus takšne celovite analize v določenih točkah soočil tudi avtorja s tem, da ambicija presega znanje in sposobnosti. Žato se bom v nadaljevanju večine področij zgolj dotaknil, ponudil nekaj možnih odgovorov in predvsem skušal začrtati nekakšen vodič z možnimi smermi nadaljnega iskanja po širokem področju, ki ga danes pokriva psihoanaliza. Vendar pa moram pred tem omeniti še nekatera dejstva, ki začetniku precej otežkočajo, da se znajde na terenu psihoanalize. Gre namreč za problem odnosa do psihoanalize.

Odnos do psihoanalize

Vtis imam, da v ocenah psihoanalize v vseh časovnih obdobjih prevladujejo skrajna stališča, obarvana z emocijami in predsodki, tako da popolna, kar fanatična zavračanja in nekritična sprejemanja skoraj prevladujejo nad resnimi znanstvenimi analizami.

Naj kot ilustracija, pa tudi za ogrevanje in vzpodbudo k nadaljnemu iskanju odgovorov, naštejemo nekaj značilnih misli o psihoanalizi.

Na primer tale:

"Iz slučajnega zdravljenja histeričnega dekleta v letu 1880 se je psihoanaliza razvila v temeljno teorijo psihoterapije, v povezan psihološki sistem, v filozofijo življenja in na številnih področjih v enega od prevladujočih miselnih tokov 20. stoletja." (R. Fine; 1979)

ali:

"Misel o neprekinjeni kontinuiteti psihičnega kaže na logičen primer zakona in reda v očitnem kaosu in je ilustracija determinizma prav v sferi, kjer je najpogosteje negiran, kar predstavlja najimpresivnejšo širitev znanstvenih zakonov v področje duševnosti. Žato je psihoanaliza predvsem smerokaz v znanosti." (Jones po Kulenoviču; 1988)

ali:

"Znanstvena vrednost Freudovega koncepta podzavesti je popolnoma enaka znanstvenemu statusu čudežev Jezusa Kristusa." (Watson, 1928 po Fine; 1979)

ali:

"Njegova psihoanaliza je predznanstvena, manjka ji eksperimentalna podlaga in je brez vsake kontrolne tehnike. Razen tega je odeta v pojme, ki posegajo v metafizično filozofijo; je torej veren izraz judovske seksualne mistike, ki ima svoj začetek že v Mojzesovi obreži. Njegova razlaga sanj pa ima svojega predhodnika v egiptovskem Jožefu. To je tembolj čudno, ker je bil Freud sprva učenec Ernsta Bruckea - enega od štirih, ki so kot učenci J. Mullerja napravili

zavezo, ki ne priznava nobenih drugih sil, kakor fizikalno-kemične. Kaj bi tile rekli po sto letih, ko bi slišali, da je ta zaveza iz leta 1845 izzvenela v veri, da so v vsaki glavi trije možičlji - Ono, Jaz in Nadjaz, ki se med seboj lasajo." (Boring po Trstenjaku, 1971).

Če lahko za prvo misel rečemo, da šteje psihoanalizo za eno največjih intelektualnih pridobitev današnjega časa in da druga pripisuje psihoanalizi posebno vrednost prav zaradi specifičnega pristopa in razumevanja duševnih procesov, sta ostali dve oceni čisto drugačni. Pri tretji lahko ugotovimo, da je veliki znanstvenik v vzporejanju gladko spregledal razliko med zgodovinskim dejstvom, ki je lahko ali pa tudi ne resnično, in teoretičnim konstruktom, ki kot orodje razlage ne more biti niti resničen niti lažen, pač pa zgolj uporaben ali neuporaben. Pri zadnji oceni pa je treba ugotoviti, da je izrazito obarvana s predsodki in da si je ob njej treba tudi resno zastaviti vprašanje, koliko je avtor izjave v resnici poznal psihoanalizo.

Več o vzrokih, zakaj je tako, bomo skušali odkriti kasneje. Na tem mestu naj omenim le, da so vsebine, ki jih psihoanaliza raziskuje, izrazito obtežene z emocijami in in še prav posebej z bojznijo. Sicer pa nam je prav psihoanaliza odkrila, da imamo ljudje nenavadno močno averzijo do spoznavanja samih sebe. In tudi za razlago, zakaj je tako, je poskrbela. Zato je tudi metoda učenja, ki jo je psihoanaliza razvila in v sistemu edukacije tudi institucionalizirala, prilagojena temu dejstvu in se razlikuje od običajnega akademskega poučevanja. Spoznavanje in učenje psihoanalize je mogoče le skozi proces premagovanja lastnih odporov, usmerjenih proti vsebinam, ki jih psihoanaliza raziskuje. Poleg tega je proces osvajanja dolgotrajen (podobno in iz podobnih razlogov kot psihoanalitična terapija) in mojstrstvo na tem področju (če ga je sploh mogoče doseči) neredko zahteva stalno izpopolnjevanje, praktično skozi celotno življenjsko obdobje.

Prav ta posebnost v poučevanju psihoanalize je tudi pustila nekaj sledi v dogajanjih, ki so vplivala na razvoj in širjenje psihoanalize. Ustvarjala je namreč specifična razmerja med udeleženci učenja, ki so se med drugim odražali v nastajanju različnih "šol", navadno začetih v krogih, zbranih ob posameznih karizmatičnih učiteljih. Prav takšne delitve so najizraziteje delovale v smeri dezintegracije psihoanalize in včasih ustvarjajo vtis, da je psihoanaliza brezupno razcepljena med številnimi smermi in šolami. Šele zadnja desetletja lahko opazamo tudi močnejše integracijske težnje. Zdi se, da so nasprotja med posameznimi manjšimi šolami, vezanimi za imena njihovih ustanoviteljev, do neke mere presežena, še vedno pa so marsikje nepomirljiva nasprotja med dvema velikima skupinama - med t.i. klasično freudovsko smerjo in med t.i. angleško šolo psihoanalize oziroma teorijo objektnih odnosov. Morda so prav dogajanja, povezana s komitejem za obrambo psihoanalize iz leta 1912, o čemer bomo govorili kasneje, in odzivi na kritike in odklone krivi, da nekateri raziskovalci vidijo osnovo za vse nadaljnje cepitve pri Freudu in prav njemu pripisujejo dogmatičnost in netoleranco do drugače mislečih.

Glede na informacije, ki nam jih je zapustil Jones (*The life and work of Sigmund Freud*; 1961) ter ob poznavanju zgodovinskega konteksta teh dogajanj, še posebej pa zaradi bistva celotnega Freudovega dela, se to ne zdi verjetno. Glede dogmatičnosti psihoanalize in njenega tvorca je skoraj odveč izgubljeni besede. Smešno bi bilo pripisovati dogmatizem nekomu, ki si je upal spustiti v proučevanja področij, ki so bila za pozitivistično znanost nedostopna in ukvarjanje z njimi obsojeno na oceno neznanstvenosti, za prevladujoče poglede družbe pa nemoralna, škandalozna in prevratniška. Težko bi našli dogmatizem pri nekom, ki si je upal v sebi in drugih odkrivati najgloblje in neznano, kar je bilo vedno izrinjeno in iz česar so ljudje tvorili mite ali v najboljšem primeru racionalizirali v abstraktnih pojmih, oddaljenih od lastnega doživljanja. Težko bi pripisali dogmatizem nekomu, ki je z brezobzirno doslednostjo in prepričljivostjo razuma pretresel svet človeških iluzij in razširil znanstveno proučevanje na področje iracionalnega in nezavednega, ter pojavom, ki se jih je zagrinjalo v svet mistike in religije, snel tančico nadnaravnega in jih tako naredil za predmet proučevanja znanosti. Teorija psihoanalize je seveda temeljila na nekaterih bistvenih teoretskih postavkah, ki jih je Freud branil, vendar še zdaleč ni zastavljena dogmatsko. Prej bi lahko pritrdili Jonesu, da je psihoanaliza predvsem znanstveni smerokaz v neki novi usmeritvi psihologije. Pripisovati psihoanalizi mysticizem pa je še prav posebno nerazumevanje njenega bistva. Freudova iskanja so zasnovana na racionalistični filozofski tradiciji. Freud je prav v razumu videl edino silo, ki lahko človeka reši pred kaosom, na kar brez dvoma kaže tudi vodilna misel psihoanalitične terapije - "tam kjer je bilo Nezavedno, naj na njegovo mesto stopi Razum".

Psihoanaliza je bila deležna zavračanja in napadov tudi s strani ljudi, ki se v njene teorije niso nikdar resnično poglobili. Freud na take kritike ni odgovarjal, čeprav je bil pozoren na to, kako je njegovo delo sprejeto. Ostropa se je odzval na zavračanje temeljev psihoanalize med svojimi učenci, kar ni presenetljivo, saj se je od vseh najbolj jasno zavedal celotne teoretske konstrukcije in tudi tega, kaj na primer pomeni, če se iz te zgradbe izpodmakne teorija libida. Če ob tem upoštevamo, s kolikšnim razumevanjem in vzpodbudami je podpiral najrazličnejše smeri raziskovanja pionirjev psihoanalize, se zdi podoba "netolerantnega očeta" verjetno prej izraz projekcij v Freudovo figuro, kot pa njegova prevladujoča osebnostna lastnost.

Kaj je torej v psihoanalizi, da so ocene, ki se nanašajo nanjo, tako različne? In kakšni grehi so v ozadju tako ekstremnih zavračanj?

Vrnimo se k primerjavi s Kopernikom in Darwinom, ki sem jo že omenil. Vsake toliko časa se zgodi, da kdo ponovno odkrije, da se vesolje ne vrtilo okrog zemlje in da je človek le člen v evoluciji in ne "krona stvarstva". Ponovna odkrivanja Amerike so lahko sicer intelektualno zanimiva in vznemirljiva doživetja, vendar znanstvena korektnost zahteva, da preverimo, ali ni morda kdo že pred nami stopil na osvojeni teritorij. In znanstvena poštenost zahte-

va, da to tudi povemo. Nekaj takega se namreč nenehno dogaja v psihoanalizi. Vedno znova jo kdo nanovo odkrije, ali pa vsaj kakšne njene dele. Da se je to dogajalo že za časa Freudovega življenja, nam kaže njegov komentar o "novih usmeritvah in prispevkih psihoanalizi" (po Kulenoviču; 1986), ko se je o njihovih avtorjih takole zajedljivo zrazil: "Vsi so jedli za mojo mizo, potem pa so razgrabili kosti in jih odnesli v svoje kote, da jih tam glodajo". Po drugi strani pa se vedno znova najdejo tudi tisti, ki zanikajo, da se sonce vrti okrog zemlje, in ki so prepričani, da je bil človek ustvarjen iz prsti, ali da so ga na planet naselili Marsovci. In tudi to se ves čas dogaja s psihoanalizo. Odpor zoper psihoanalizo je videti kot neskončen niz poskusov zanikanja dela psihične realnosti. Vsa naša spoznanja in neznanja so vedno obeležena tudi z določenim čustveno obarvanim odnosom. Prav odkritja Kopernika, Darwina in Freuda imajo očitno v sebi nekaj prav posebno provokativnega. Znanja je domislica o tem, da je Freud, po tistem, ko sta druga dva velikana znanosti človeštvu že povedala, da nismo niti središče sveta niti krona stvarstva, našemu narcizmu zadal še zadnji, najbolj boleč udarec s sporočilom, da "nismo gospodarji niti v lastni hiši". Je pa ob tem, najtežjem, seznam ostalih grehov psihoanalize kar obsežen. Poleg tistih o neznanstvenosti, ki praviloma prihajajo s strani predstavnikov specifičnega pogleda na znanost, ki v svoji skrajni obliki pripisuje ekskluzivno spoznavnoteoretsko veljavnost znanstvenemu pozitivizmu, se psihoanalizi pripisuje še marsikaj - od pohujšljivosti in neupoštevanja moralnih in etičnih aspektov pa vse do militantnega ateizma. Koliko je v teh ocenah resnice bomo vedeli le, če se s psihoanalizo pobliže seznanimo.

Zgodovinski pogled na psihoanalizo

Če hočemo bolje spoznati in razumeti psihoanalizo in ovrednotiti mesto, ki ji v okviru znanosti o človeku pripada, kot tudi relacije do psihologije, psihiatrije, sociologije, filozofije in drugih znanosti, se ji moramo iz prej omenjenih razlogov nujno približati skozi zgodovinski pogled. Naloga ni lahka, saj je treba upoštevati, da je v več kot sto letih psihoanaliza naredila razvoj, ki ga označuje iskanje, spreminjanje, dopolnjevanje in povezovanje spoznanj; pa tudi vrsta stranpoti, teoretskih razhajanj in osebnih ločevanj udeležencev tega procesa. Zgodovina psihoanalize je potekala skozi razvoj, spreminjanje in dodelavo idej iz zgodnjih devetdesetih let prejšnjega stoletja, do postopnega nastajanja zaokroženega teoretskega sistema. Temu je sledilo nastajanje in širjenje psihoanalitskih organizacij ter razcepi znotraj psihoanalitskega gibanja in pojavljanje različnih šol. Vzporedno je potekalo iskanje, spreminjanje in razvoj terapevtskih tehnik. Prihajalo je tudi do širitve proučevanj in uporabe psihoanalize na novih področjih. Nastajal in izgrajeval se je sistem edukacije. Brez temeljitega poznavanja razvoja psihoanalitske teorije in vsega, kar je ta tok spremljalo, ni mogoče povezati spoznanj psihoanalize in jih razložiti v kontekstu celotnega teoretskega sistema, niti opredeliti današnje-ga stanja teorije. G. in R. Blanck (Ego psihologija; 1974) opozarjata, da Fre-

udovih del ne smemo prebirati kot nekakšne učbenike, pač pa jih je treba proučevati po kronologiji njegovih spisov. Pri tem je potrebno zelo pozorno spremljati njegova teoretska razmišljanja; kdaj in v kakšni obliki jih je zapisal, kako jih je revidiral, kako analiziral in dograjeval, pa tudi, na katere se ni uspel ponovno vrniti in jih dodelati ali spremeniti. Njuno opozorilo se mi zdi primerno razširiti na proučevanje celotnega razvoja psihoanalize.

To pomeni, da proučevanje psihoanalize terja zgodovinski pristop. Le tako se namreč lahko izognemo nevarnosti, da bi določene, v zgodovini znanosti že presežene poglede, razglašali za še vedno veljavne dele sodobne psihoanalitiške razlage. Pa tudi zapoznelo "odkrivanje Amerike" v znanosti razkriva predvsem neznanje, lahko pa je tudi izraz strokovnega narcizma, katerega prva žrtev je prizadeta sposobnost kritične znanstvene presoje. Poznavanje zgodovine je navsezadnje pomembno zaradi dejstva, da je v psihologiji in še posebno v psihoterapiji eksperimentiranje z ljudmi omejeno z mnogimi etičnimi zahtevami in nas poznavanja preteklih iskušenj tudi varujejo pred tveganim ponavljanjem napak. Tako lahko na primer za Janovovo "primalno terapijo" ugotovimo, da izvira neposredno iz že davno presežene teorije travme in katartične metode zdravljenja; da Reichova "orgonska terapija" in različne "radiks" izpeljanke izhajajo iz vulgarnega razumevanja seksualne etiologije nevroz in vloge potlačevanja; da rogerjanski "nedirektivizem" prihaja direktno od Ranka in da je Glasserjeva "realitetna terapija" zgolj oživiljena verzija stare psihiatrične metode "zdravorazumskega" prepričevanja duševnih bolnikov, ali da je "pozitivno mišljenje" le modernizirana kombinacija coueizma in Duboisove racionalne in sugestivne tehnike. Če preskočimo nadaljnja naštevavanja podobnih primerov, lahko zaključimo, da poznavanje preteklosti prihrani precej nepotrebnega iskanja in težav.

Na tem mestu seveda ni mogoče pregledati celotnega stoletnega razvoja psihoanalize. Zato naj zgolj opozorim, da bi si za poznavanje njenega nastanka in razvoja morali najprej ogledati nastanek in razvoj Freudovih idej in njegove metapsihologije, od t.i. predanalitiškega obdobja, skozi temeljne ideje prvotnega psihoanalitiškega sistema s preloma stoletja, nato pa ob dopolnitvah in spremembah, ki so sledile, spremljati nadaljnji razvoj psihoanalize, da bi se tako približali današnjemu stanju psihoanalitiške teorije in terapevtske prakse. Takšen prikaz bi lahko bil nekakšen vodič skozi stoletje razvoja teorije, od izvorov in prvih idej, preko njihovih preverjanj, revizij in dopolnitev, njihovega povezovanja v prvotni teoretski sistem, dograjevanja teorije, do zadnjih pomembnih prispevkov k teoriji psihoanalize, zlasti s strani t.i. angleške šole teorije objektivnih odnosov in razvojne ego psihologije. Seveda bi morala imeti v takšnem pregledu osrednje mesto opažanja in teoretska razmišljanja očeta psihoanalize, posvetiti pa bi se morali tudi najvažnejšim idejam klasikov psihoanalize in teoretikov kasnejših generacij. Proučiti bi bilo treba tako tiste ideje, ki pomenijo pomembne dopolnitve freudovske teorije, kot tudi takšne, ki se odklanjajo od prvotne teorije psihoanalize, pa so danes integrirane v njen teoretski sistem, kot tudi druge, ki so nastale znotraj

psihoanalize, vendar jih danes v resnici ne moremo šteti za dele sodobne psihoanalize, pač pa živijo bodisi kot neke samostojne in samooklicane smeri psihoanalize ali pa pomenijo zametke idej, ki so se kasneje razcvetele kot določene smeri v konglomeratu t.i. tretje sile.

Znanstveni status psihoanalize

Glede statusa psihoanalize kot teorije osebnosti in psihoanalize kot znanosti so mnenja različna. Že od samega začetka so psihoanalizo napadali, češ da je neznanstvena. Če na tem mestu preskočimo Watsonovo primerjavo s Kristušovimi čudeži iz leta 1928 pa tudi druge podobne hitre in pavšalne ocene in se nekoliko poglobimo tudi v vprašanja, ki zadevajo epistemološke aspekte psihoanalize, velja (po R. Fine; 12979) omeniti nekatere resnejše poskuse ocene psihoanalize. Leta 1945 je Svet za raziskovanje socialnih znanosti v ZDA zadolžil Roberta Searsa, da opravi analizo znanstvene vrednosti psihoanalitičnih konceptov. Njegov zaključek je bil, da psihoanaliza odpira in vzpodbuja nova področja raziskovanja na področju psihologije osebnosti, ni pa "dobra znanost", ker nima dovolj natančno opredeljenih pojmov in ne uporablja eksperimentalne metode. V svoji oceni je Sears storil v bistvu enako napako kot Watson, ker je uporabil merila pozitivistične veljavnosti empiričnih dejstev pri oceni teoretičnih konstruktov psihoanalize. Leta 1958 je filozof Sidney Hook organiziral simpozij o vprašanih znanstvenih metod v filozofiji in psihoanalizi. Zaključek, do katerega so udeleženci prišli je bil, da glede nujnih in zadostnih kriterijev za znanstvene discipline ni jasnega dogovora. Ugotavljanje znanstvene vrednosti psihoanalitičnih spoznanj se je nadaljevalo. Leta 1977 sta Fisher in Greenberg proučila okrog 2000 posameznih študij. Ugotovila sta, da število raziskav s področja psihoanalize presega proučevanja v okviru katerekoli druge psihološke teorije. Prišla sta tudi do ugotovitve, da rezultati v presenetljivi meri podpirajo Freudova spoznanja. Študije, ki sta jih proučila, naj bi potrjevale zlasti ugotovitve o povezavah razvojnih faz in nekaterih vidikov analne in oralne osebne strukture, ugotovitve o etiologiji homoseksualnosti, o vzrokih paranooidnosti, potrjeni naj bi bili mnogi aspekti ojdipalnega kompleksa in teza o funkciji sanj v procesu psihične ekonomike. Po drugi strani pa ugotavljata, da nekateri drugi deli Freudove teorije sanj niso bili v zadostni meri potrjeni, kot tudi ne določene predpostavke o značilnostih razreševanja ojdipalnega zapleta pri ženskah. Prav tako ocenjujeta, da Freud ni nikdar dovolj jasno opredelil nujne in zadostne pogoje za terapevtske učinke psihoanalize. Kljub sistematičnosti in težnji po znanstveni nepristranskosti lahko tudi za njuno delo rečemo, da je v njem prihajalo do določene konfuznosti, predvsem ker so se pogosto med seboj mešala empirična dejstva, koncepti in hipoteze. V zvezi s statusom psihoanalize je gotovo omembe vredna tudi misel Gardnerja Murphyja, da se nevarnost za znanost ne skriva v tem, da bi v preveliki meri uporabljala Freudova spoznanja, pač pa v tem, da bi jih spregledala.

Sicer pa problem znanstvenega statusa ni specifičen zgolj za psihoanalizo, ampak je skupen vsem humanističnim vedam. Aprioristične trditve, da je eksperimentalna psihologija "znanstvena", psihoanaliza in vede, ki uporabljajo drugačne metode pa zato "neznanstvene", je vsekakor treba pretehtati tudi z vidika pogledov, ki se razlikujejo od strogo pozitivističnih.

Struktura psihoanalitične teorije

Psihoanaliza kot dinamični psihološki sistem vsebuje (po Fine; 1979) tri vidike: pogled na to, kakšen je človek, vizijo o tem, kakšen bi lahko bil in konceptualni okvir, ki služi pojasnjevanju tega. Konceptualni okvir je ogrodje psihoanalitične teorije osebnosti, zato si ga oglejmo nekoliko podrobneje.

Če želimo oceniti psihoanalizo kot teorijo osebnosti, je treba pred tem opredeliti "merila dobre teorije" oziroma ugotoviti, kaj od teorije osebnosti pričakujemo in kakšna naj bi bila, da lahko služi svojemu namenu. Malce poenostavljeno bi (po Wolmanu; 1965) za teorijo osebnosti lahko rekli, da naj bo to povezan sistem - nekakšna mreža konstruktov in načel povezovanja, znotraj katerih je možno smiselno urediti opazovana dejstva v zvezi z osebnostjo. Pojasnjevati mora celotno organizacijo osebnosti kot tudi zveze delov med seboj in s celoto, kar navadno zahteva določeno hierarhično ureditev. Dati mora razlago notranjega dogajanja kakor tudi funkcioniranja osebnosti navzven. Poleg tega pa mora vključevati tudi razlago razvoja in spreminjanja osebnosti.

Če to splošno opredelitev teorije osebnosti nekoliko podrobneje razčlenimo in dopolnimo ugotovimo, da teorija potrebuje:

- predmet proučevanja

- metode raziskovanja

- načela in pravila povezovanja na različnih nivojih, od povezovanja empiričnih dejstev, do zvez in odnosov na višjih nivojih abstrakcije, kar vključuje še: opredelitve abstraktnejših pojmov, uporabo teoretičnih konstruktov in modelov, tvorbo teorij in hipotez nižjega reda in končno povezavo v koherenten sistem.

Da je psihoanaliza kot teorija zasnovana na izjemno bogatih empiričnih podatkih, najbž ni treba posebej poudarjati. Predmet njenega opazovanja je vedenje v najširšem smislu, predmet proučevanja pa celotna osebnost. Že samo Freudova dela predstavljajo ogromno zakladnico opisov kliničnih fenomenov in opazovanj. Njegovi empirični podatki presegajo zgolj opise motenj in vedenja, vezanega na terapevtska dogajanja. V materialu, ki ga je skušal teoretsko osmisliti, najdemo poleg vsakdanjih dogodkov, spodrslijajev v vedenju in govoru tudi umetniške produkcije, mite, fenomene dogajanj v skupinah in širše v družbi, pa vse do religije in ideologij. Če k temu dodamo še ostala empirična opazovanja, ki so se v skoraj sto letih nabrala v obsežnem fondu psihoanalitske literature, prav gotovo ne drži, da bi bilo empirično pod-

ročje, ki ga psihoanaliza odkriva in raziskuje, v kakršnemkoli pogledu ozko ali vezano le na specifične vrste vedenja in doživljanja. Zato tudi teza, da je psihoanaliza predvsem klinična teorija ali morda celo ožje, da je predvsem teorija nevroz, nikakor ne drži. Še prav posebej pa ne drži, da bi se psihoanaliza ukvarjala s proučevanjem izjemnih ali obrobnih pojavov in da bi bila v tem smislu neživljenjska. Odmaknjenost od življenja se psihoanalizi pripisuje, kadar se zaradi emocionalnih odporov skuša zanikati obstoj pojavov, ki jih raziskuje. Je pa v zvezi s predmetom proučevanja treba povedati, da se psihoanaliza ne omejuje le na zunanje, manifestne, objektivno dane in po možnosti merljive oblike vedenja.

Od predmeta raziskovanja nikakor ni mogoče ločiti vprašanja metode in obratno. Kadar je govor o psihoanalitskih metodah, navadno pomislimo na terapevtsko metodo ali na metode tolmačenja, kot na primer analizo sanj, analizo odporov, analizo transfera. Vendar nas na tem mestu ne zanimajo tiste metode, ki pomenijo v bistvu že uporabo psihoanalitične teorije, pač pa najprej temeljna metoda pridobivanja podatkov. O metodi lahko najpreprosteje govorimo kot o načinu registriranja dejstev. Ker pa je narava podatkov, ki jih psihoanaliza proučuje raznovrstna, saj obsega poleg manifestnega vedenja tudi misli, fantazije, sanje, čustva, in ker je specifičen tudi sam kontekst pridobivanja podatkov v analitski situaciji, ne moremo zreducirati problema metode opazovanja le na vprašanje izbora med dvema klasičnima psihološkima metodama - med metodo introspektivne psihologije in metodo behaviorističnega proučevanja. Zato se lahko strinjamo z Rapaportom (1959), da je pglavitna metoda psihoanalize t.i. "participant-observation" varianta metode interpersonalnih odnosov ali po naše - metoda udeleženega opazovanja. Če bi jo hoteli uvrstiti v nek širši okvir, bi jo morda najustrezneje označili kot specifično obliko fenomenološke metode. V klasični terapevtski metodi psihoanalize, ki temelji na prostih asociacijah in konceptu transfera, se uporablja nedirektivna in interpretativno genetična tehnika v kombinaciji z analizo obramb udeležencev opazovanja. Posebnost psihoanalitske metode "udeleženega opazovanja" in tisto, kar jo bistveno razlikuje od drugih fenomenoloških opazovanj, je prav v njeni povezavi s fenomenom transfera. Psihoanaliza pa v raziskovanju in pridobivanju podatkov uporablja seveda tudi druge metode, ki same po sebi niso specifično psihoanalitske, kot na primer metodo intervjuja, projektivnih tehnik, pa tudi metodo objektivnega opazovanja in celo eksperimentalne metode. Res pa je, da je klasična psihoanaliza, kljub predpostavki o kvantiteti psihičnih dogajanj, povsem zanemarila problem kvantifikacije. Merjenja nekaterih dimenzij, ki izvirajo iz psihoanalitskih spoznanj, so se lotile tudi smeri psihologije, ki v teoretskih izhodiščih ne izvirajo iz psihoanalize, vendar so "posvojile" njene posamezne dele.

Mnogi psihoanalitični pojmi in teoretični konstrukti so se v procesu nastajanja teorije pojavili v določenih zvezah in so kasneje dobili dopolnjen ali spremenjen pomen. Nekateri so se izgubili iz psihoanalitičnega besednjaka. Uporaba nekaterih je bila tudi nedosledna, kar je z vidika nastajanja teorije

razumljivo. V začetkih psihoanalize opredelitvam pojmov niso namenjali velike pozornosti tudi zato, ker je večji del strokovne komunikacije potekal preko osebnih stikov med psihoanalitiki. Terminološke nejasnosti takrat še niso ogrožale sporazumevanja. Poleg tega se tako v Freudovih delih kot tudi v delih psihoanalitikov prve generacije niti ni jasno opredelilo vrste predpostavk. V atmosferi timskega dela to očitno ni bilo nujno. Potreba po jasnejših definicijah se je pokazala šele kasneje. Nekje v štiridesetih letih se je položaj močno spremenil. Posamezne večje skupine psihoanalitikov so se vse bolj zapirale in komunikacija med njimi je slabela. Poleg tega so se psihoanalitični pojmi razširili po psihiatriji, psihologiji, psihosomatski medicini, socialnem delu, pedagogiki. Morda lahko za prvo "veliko pospravljanje" na tem področju štejemo delo Hartmana, Krisa in Loewensteina *Beležke o formiranju psihičnih struktur* (1946). Avtorji ugotavljajo, da kljub temu, da je psihoanaliza (v štiridesetih letih) že dosegla "priročniško fazo", ni zanjo še nikakršnega priročnika. Da bi razumel sistemsko povezanost psihoanalize, mora študent nujno proučiti njen razvoj. Kaže, da edino ta daljša pot, za katero se odločijo le redki, omogoča popolno razumevanje psihoanalize. Brez tega je študent v stalni nevarnosti, da sploh ne pride do celostnega poznavanja psihoanalize. Velika verjetnost pa je, da bo ponovno "odkril" dele, ki so iz utemeljenih razlogov že ovrženi.

Ko skušamo oceniti pomen in mesto psihoanalize, kakršno zavzema danes v psihologiji, psihoterapiji, psihiatriji, in širše v polju humanistične znanosti, si moramo najprej ogledati, na katerih temeljnih postavkah je zgrajen teoretični sistem psihoanalize in kako široko polje tolmačenja v psihologiji pokriva. Pri tem se bomo za začetek spomnili na Freudova teoretska prizadevanja pri izgradnji njegovega metapsihološkega modela, v največji meri pa se bomo oprli na analizo Davida Rapaporta in jo skušali dopolniti z novostmi v psihoanalizi zadnjih desetletij in tako priti do slike današnjega stanja psihoanalitične teorije.

Osnova Freudove metapsihologije, kakor je imenoval splošno teorijo psihoanalize, je v zahtevi, da se vsak mentalni proces prouči na podlagi treh koordinat - to je skozi dinamični, topični in ekonomski vidik. Tudi glede vprašanja duševnega zdravja je menil, da ga je mogoče opredeliti le v pojmih metapsihologije. V podrobnejšo razlago teh treh osi psihoanalitične teorije se na tem mestu ne bomo spuščali. Metapsihologija je, za razliko od klinične psihoanalize, na nek način odmaknjena od dejstev, saj predstavlja poskus konstrukcije znanstvene teorije ali obče psihoanalize. Freudovo metapsihologijo sestavljata dve vrsti konceptov. Eno predstavljajo koncepti kot so Id, Ego, Superego, represija, ki jih je moč neposredno prevesti v klinično realnost; drugi, kot na primer katekse, transformacija energije in podobno pa so bolj hipotetične narave. Znano je, da je imel Freud pri pisanju "Metapsihologije" kar nekaj težav in je zato dele, ki se mu niso zdeli znanstveno dovolj zreli, uničil. Izmed dvanajstih esejev so objavo dočaklali: "Nagoni in njihova uso-

da", "Potlačevanje", "Nezavedno", "Metapsihološka dopolnila teorije sanj" ter "Žalost in melanholija". Freud se je k metapsihološkemu vprašanju vračal vsakič, ko je odkril nova klinična dejstva in je zanje potreboval ustrezno teoretično razlago.

K Freudovim trem prvotnim metapsihološkimi izhodiščem so kasnejši teoretiki dodajali nove postavke. Tako se je na primer kazala nejasnost glede dinamičnega postulata. Freud je menil, da je v njem zaobsežen že tudi genetski vidik, medtem, ko sta bila Heinz Hartman in Ernest Kris (1946) prepričana, da je ta dva vidika treba med seboj razlikovati. Med teoretiki, ki se odlikujejo s sposobnostjo teoretske sinteze v pristopu psihoanalitski teoriji, zavzema prav posebno mesto psiholog David Rapaport. Delo "Struktura psihoanalitske teorije", ki ga je leta 1959 napisal za zbirko Sigmunda Kocha "Psihologija - študija o znanosti", je še danes temeljna epistemološka analiza psihoanalize kot znanosti. Rapaport ocenjuje, da ima psihoanalitska teorija impresivno notranjo strukturno povezanost, ki pa je skrita in težko razpoznavna pod sloji številnih dopolnitev in modifikacij. Stanje psihoanalitske teorije je Rapaport ob koncu petdesetih let ocenjeval takole: "Reformatorji psihoanalize so prizadeli njeno strukturno enovitost. Jung in Adler, ki sta razvila razmeroma neodvisni teoriji, nista uspela svojim pogledom dati zaokrožene forme, ki bi jih jasno ločila od Freudove teorije. Situacija je še slabša, kar se tiče revizij Stekela, Ranka, Sullivana, Horneyeve, M. Klein, Kardinerja, Frencha, Reika, Fromma in S. Rada. Medtem ko vsak napada kakšno od Freudovih postavk in jo nadomešča z drugimi (ki sicer vsebujejo tudi zrno resnice), nihče ne razmišlja o tem, kako njihove revizije vplivajo na teorijo kot celoto. Nekateri (npar. Stekel, Kardiner, Aleksander, French, Reik) sicer trdijo, da njihove revizije ne vplivajo na ostali del sistema, vendar to z ničemer ne utemeljijo. Drugi (Rank, Horney, Sullivan, Rado) pa trdijo, da so Freudov sistem nadomestili s svojim, ob tem pa ne predstavijo lastne zaokrožene teorije. Nihče od neofreudovcev ni uspel svojih pogledov integrirati v celotno psihoanalitsko teorijo. Pa tudi nobenega resnega poskusa ni bilo, da bi psihoanalitsko teorijo zamenjali z nekim drugim sistemom, znotraj katerega bi bilo mogoče pojasniti vso paleto pojavov, ki jih pojasnjuje psihoanaliza." Rapaport gre v svoji oceni celo tako daleč, da meni, da proučevanje del nekaterih neofreudovcev, resno postavlja pod vprašaj njihovo poznavanje in razumevanje psihoanalitskega sistema.

Rapaport meni, da začrtuje okvir psihoanalitske teorije deset temeljnih postulatov. Ker lahko prav skozi analizo temeljnih postavk psihoanalize prepoznamo okvir teorije in s tem polje, ki ga pokriva, si jih po vrsti oglejmo. Pri tem se bomo držali sistema, kot ga je ob koncu petdesetih zastavil Rapaport, vanj bomo vključili tudi dele, ki pripadajo razvoju psihoanalize v novejšem času. Tako bomo lahko tudi spoznali, zakaj se psihoanalitska teorija izmuzne običajnim klasifikacijskim načelom, po katerih delijo teorije osebnosti na primer v skupine elementarističnih in celostnih, bioloških in socialnih, vedenjskih in globinskih in kar je še podobnih delitev.

Temeljne postavke psihoanalize

1. Empirijsko izhodišče psihoanalize lahko najkrajše izrazimo z ugotovitvijo, da je predmet proučevanja psihoanalize človekovo vedenje. Trditev se utegne zazdeti sporna nekomu, ki proučevanje vedenja pripisuje zgolj behaviorizmu. Verjetno se je v zvezi s psihoanalizo prav zato ta postulat pogosto spregledoval. Dejstvo, da se psihoanaliza ukvarja z vedenjem, je večkrat ostajalo prezrto tudi zaradi poudarka na podzavestnih procesih, skritih determinantah vedenja, nagonih, psihičnih strukturah in podobnem. Treba je povedati, da psihoanaliza proučuje vedenje v najširšem smislu in v vsej njegovi pestrosti ter pri tem upošteva tako njegov manifestni kot latentni del, tako vsakdanji kot izjemni, tako normalni kot patološki. Čeprav je Freud že 1905. zapisal, da je predmet psihoanalize proučevanje celotnega vedenja, je psihoanaliza šele s Hartmanom resnično začela postajati obča teorija osebnosti.

2. Geštaltistični princip psihoanalize lahko izrazimo v trditvi, da je vedenje povezano in nedeljivo. Včasih sicer zaradi izražanja posameznih avtorjev lahko nastaja drugačen vtis, ko se na primer neko vedenje površno opisuje, kot recimo izvirajoče iz *Ida*, drugo pa se na primer pripisuje *Egu* ali *Superegu*. V resnici pa nobenega vedenja ne moremo pravilno opisati zgolj v povezavi z eno psihično strukturo. In tudi psihoanalitična tolmačenja to praviloma upoštevajo. Psihične strukture in drugi koncepti, konstruirani za razlago vedenja se nanašajo samo na specifične vidike ali sestavine vedenja in ne na celotno vedenje. Ali drugače - vsako vedenje vsebuje komponente zavestnega in izvenzavestnega, komponente *Ida*, *Ega* in *Superega* in je zato tudi multiplo determinirano.

3. Organizmični postulat predstavlja ugotovitev, da nobeno vedenje ni izolirano. Vsako vedenje je sestavni del osebnosti in je z njo nedeljivo povezano. Iz tega sledi zahteva, da poteka sleherna razlaga vedenja v okviru funkcioniranja celotne osebnosti. To je seveda povsem v nasprotju s tistimi pojmovanji, ki so skušala označiti psihoanalizo kot atomistično in mehanicistično teorijo. Res, da je v zgodnji teoriji mogoče zaslediti manj kompleksne razlage, ko se na primer osrednji vlogi nagona pripisuje celotno integracijsko funkcijo vedenja, vendar pa nadaljnji razvoj teorije in še posebej strukturalni model psihičnih struktur jasno kaže na organizmični princip.

4. Genetska postavka govori, da je vsako vedenje del genetične serije epigenetsko določenih sekvenc. Vedenje, preoblikovano z izkušnjami iz preteklega vedenja, rezultira v aktualni stopnji osebnostnega razvoja in tako se preteklost nadaljuje v sedanjosti. Genetsko gledanje daje človekovemu aktualnemu življenju zgodovinsko dimenzijo. Če je vsako vedenje v bistvu epigenetski produkt, iz tega sledi, da ga je treba proučevati iz razvojnega vidika. Ker se v zvezi z genetskim načelom pojavljajo določene nejasnosti ali napačna tolmačenja, je treba poudariti, da vedenje ni niti samo neposreden rezultat zorenja in tudi ne v celoti zgolj posledica izkušenj. Razvoj vedenja in osebnosti je v psihoanalizi pojmovan kot proizvod epigenetsko določene smeri, ki

po eni strani izhaja iz notranjih pogojev organizma in se povezuje s kulminiranimi izkušnjami iz medsebojne interakcije notranjega in zunanje- ga. Človekovo vedenje se razvija po "osnovnem planu" epigenetskega procesa skozi vrsto razvojnih kriz, kjer je rešitev naslednje odvisna od razrešitve predhodnih. V tem planu sta razvoj libida in razvoj Ega specifična procesa. Genetični vidik vsebuje razvoj nagona, ki se izraža v danem vedenju in razvoj struktur, udeleženih v vedenju ter končno razvoj celotne osebnosti. V tem procesu imajo, ob udeležbi pojavov fiksacije in regresije, odločilno vlogo izkušnje zgodnjega otroštva. Tako razvoj libida, kot razvoj Ega potekata skozi posamezne stadije, od katerih je klasična psihoanaliza proučila stopnje psihoseksualnega razvoja. Razvojna ego psihologija in teorija objektnih odnosov pa sta kasneje dodali še stopnje razvoja posameznih ego funkcij in faze v razvoju objektnih odnosov. Oboje pa je pripeljalo do boljšega razumevanja in natančnejšega poznavanja procesov strukturiranja psihičnega aparata. Z genetičnega vidika je tudi razumljivo, da ima lahko na videz enako vedenje različen psihološki pomen in tudi, da razlaga vedenja zgolj v povezavi s situacijo, v kateri se pojavlja, še ne zadostuje za polno razumevanje vedenja.

5. Topografski vidik v psihoanalizi poudarja, da so najpomembnejše determinante vedenja zunajzavestne. Pojem nezavednega se ni pojavil šele z nastankom psihoanalize. Skozi zgodovino filozofije in znanstvene misli ga lahko spremljamo od Sv. Avgustina, preko Leibniza, Herbarta, Fechnerja do Helmholtza in drugih. Znano je tudi, da je Freud postal pozoren na zunajzavestna dogajanja v zvezi s Charcotovimi domnevmi o vlogi podzavesti pri nastanku histeričnih fenomenov in zaradi spominskih praznin. Mnoge razlage v psihologiji operirajo s podobnimi pojmi, vendar ima teza o podzavestni determiniranosti v psihoanalizi nekatere značilnosti, ki jo ločujejo od vseh drugih. Izrecno je namreč opredeljeno, kaj vsebuje področje zunajzavestnega, opredeljen je vpliv podzavestnega na zavestno, proučeni so zakoni delovanja podzavestnega in zavestnega. Freud je ugotovil, da so ideje v nezavednem svobodne in zato podvržene različnim transformacijam, kot na primer medsebojnemu povezovanju na način, ki je videti nenavaden in nelogičen, ali pa da prihaja do spajanja več idej v neko novo entiteto in podobno. Zavestna ideja pa teži k temu, da zadrži svoj logičen odnos do drugih zavestnih idej. Obstaja tudi sistematično ločevanje tistega dela zunajzavestnega, ki lahko pod določenimi pogoji postane zavestno in vsebin, ki ne morejo v zavest. Pomembna razlika je tudi v tem, da druge teorije opisujejo tisto, kar ni v polju zavesti, z nepsihološki pojmi (na primer nevrološkimi procesi), psihoanaliza pa področje zunajzavestnega dosledno opisuje s psihološkimi izrazi motivacije, čustev, misli.

6. Dinamični postulat govori o tem, da je celotno vedenje končno nagon- sko determinirano. Ta teza je postala najširše poznana v značilni izkrivljeni obliki, ki govori o tem, da je vedenje determinirano s spolnostjo. Pri tem se navadno spregleda razlika med običajnim pomenom besede seksualnost in psihoanalitskim pojmom psihoseksualnosti. Spregleda pa se tudi to, da ta po-

stulat govori o "končni determiniranosti". Res se je do petdesetih let tega stoletja v psihoanalizi posvečalo največ pozornosti proučevanju seksualnega nagona, vendar je bila psihoseksualnost opredeljena tako široko, da je vsekakor ne gre izenačevati s spolnostjo. Temelj dinamskega postulata je spoznanje o nagonski determiniranosti in odkritje faz psihoseksualnega nagona. Vemo, da je teorijo nagonov v razvoju psihoanalize doletelo precejšnje število sprememb in dodelav že za časa Freudovega ustvarjanja, vendar to v osnovi ne spreminja teze o nagonski determiniranosti vedenja. Pomembne dopolnitve so kasneje prinesla še raziskovanja razvoja ega, ki so pomagala razjasniti uganko prepletanja libida in agresije ter odnos med nagonskimi pulzijami in usmerjenostjo v objekte, ne da bi s tem porušila enega od temeljnih kamnov teorije. V zvezi z dinamsko razlago je treba povedati, da je zmotno tudi dokaj razširjeno prepričanje, da psihoanaliza zasleduje le vlogo posamičnega motiva v vedenju. Freud je v analizi sanj našel dovolj podkrepljujočih podatkov za predpostavko o motivacijskem pomenu spolnega nagona, vendar spolnemu nagonu v psihoanalizi niso pripisovali isključne motivacijske funkcije. Psihoanalitski pristop predpostavlja multiplo determiniranost ob upoštevanju množstva motivov. Spoznanje, da je vsako vedenje motivirano, ima svoje nedvoumne empirijske korene. Vzročni zakoni oblikovanja nevrotskih simptomov se kvalitativno ne razlikujejo od vzročnih zakonov, ki določajo normalno vsakodnevno vedenje posameznika. Za Freuda vzroki vedenja niso izolirani in mehanicistični, saj je poleg kavzalnosti in kondicionalnosti v dinamiki vedenja upošteval tudi finalnost. Vedenje je vpeto med nagonске sprožilne dejavnike in objekte zadovoljitve in kaže poleg kavzalne determiniranosti tudi nek teleološki značaj. Tudi koordinacija med nagonom in objektom ima svojo genetično komponento, ki gre od zahteve po takojšnji in brez-pogojni zadovoljitvi (princip ugodja), do sposobnosti odlaganja in do zmožnosti substitucije objekta in tako do večje fleksibilnosti. Tako se v dinamski sistem vključuje avtonomnejša funkcija Ega, kar ima za posledico neko drugačno determiniranost. In tu pridemo do razumevanja izraza "končno determinirano". Ko namreč tezo o nagonski determiniranosti proučimo skupaj z upoštevanjem genetskega načela in načela nedeljivosti in multiple determiniranosti vedenja ter vključimo še spoznanja ego psihologije, dobi dinamični postulat - čeprav še vedno ključen v psihoanalizi, pomen, ki je daleč od preprostega mehanicizma.

7. Ekonomski princip v psihoanalizo bi lahko izrazili s tezo, da vedenje odvaja psihično energijo in je po njej regulirano. Zgodnja Freudova opažanja o razmerjih nagonskih pulzij in moči potlačevanja so ga napeljala na hipotezo o kvantitativnih vidikih duševnega dogajanja. Psihološko energijo je konceptualiziral kot nagonsko, proces neposrednega praznjenja pa kot primarni proces. Primarni proces kot neposredno praznjenje troši, v primerjavi s sekundarnim procesom, ki opravlja regulativno funkcijo, velike količine energije. Pri prehajanju iz primarnega v sekundarni proces prihaja, skozi procese vezanja in neutralizacije libida in agresije, tudi do transformacije in

drugačne ekonomike trošenja psihične energije. Freud ni bil nikoli povsem zadovoljen s svojimi kvantitativnimi formulacijami in tudi kasnejši teoretiki so prav ta del teorije šteli za najmanj dodelan. Vendar je predpostavka o kvantitativnih vidikih psihične energije utemeljena na kliničnih opazovanjih in vgrajena v razumevanje moči nagonskih pulzij, intenzitete afektov, jakosti potlačevanja in drugih obramb in odporov in v osnovo funkcioniranja kontrolnih struktur, zato se ji psihoanaliza kot teoretični sistem ne more odreči.

8. Strukturalni princip v psihoanalizi pomeni, da je vedenje regulirano s pomočjo psihičnih struktur. Strukturalni model implicira koncept intrapsihičnega konflikta. Psihični konflikt je sicer v središču mnogih religij in filozofskih pogledov, Freudov prispevek pa je, da je področje konflikta podvrgel znanstvenemu proučevanju. Freud je na podlagi opažanj nevrotskih težav prepoznal obstoj psihičnih konfliktov. Iz tega omejenega vzorca je kasneje razširil svoja opazovanja in prišel do ugotovitve, da je konflikt vsebovan v vsakem vedenju in da v človekovi osebnosti obstajajo mentalne strukture, ki upravljajo s konfliktom. Teoretično razumevanje narave konflikta se je v psihoanalizi spreminjalo. Proučevanje posameznih elementov v konfliktu samo po sebi ne zadošča za razlago vedenja. Zato teorija, ki vidi v središču vedenja konflikt, nujno potrebuje razlago struktur, ki so vpletene v konflikt. Freud je namreč sčasoma ugotovil, da sile, ki so zapletene v tipične konflikte, niso razporejene naključno in da so grupirane v strukture z določeno notranjo kohezivnostjo in prepoznavno organizacijo. Tako se funkcije, ki so povezane s človekovimi temeljnimi potrebami in njihovo težnjo po zadovoljevanju, grupirajo kot funkcije Ida, funkcije Ega se grupirajo okrog odnosa z realnostjo, funkcije Superega pa okrog moralnih zahtev. S tem, ko je kot podlago za opredelitev psihičnih struktur vzel funkcije, je na polje psihologije pravzaprav prenesel model fiziološkega pristopa. Vendar pa njegove psihične strukture nimajo niti anatomskega niti fiziološkega korelata. Freud je menil, da se mora zato psihološka terminologija ohraniti, dokler se je ne bi dalo ustrezno nadomestiti s fiziološkimi pojmi. V zvezi s strukturnimi pojmi je treba zapisati še neko opozorilo. Imena psihičnih struktur pomenijo uporabo metaforičnega jezika, zato se včasih dogaja, da se psihične strukture razume v antropomorfem smislu in tako prihaja do zamenjave pojmov, ko se na primer Ego enači kar s celotno osebnostjo. Na ta način strukturni pojmi izgubijo svojo funkcionalno konotacijo. Zgodovinsko gledano, se je model psihičnih instanc v razvoju psihoanalitske teorije izoblikoval preko proučevanja mehanizmov kontrole impulzov. Kot kontrolni mehanizmi pred vzpostavitvijo modela psihičnih struktur so se pojavljali koncepti realnosti v funkciji represije, t.i. ego nagoni, koncept cenzorja, idealizirani koncept sebe, sekundarni proces. Za strukturalni model je bilo pomembno tudi spoznanje, da so poleg nagonov, zunajzavestni tudi nekateri drugi psihični procesi. Tega samo znotraj topografskega modela ni bilo mogoče več ustrezno pojasniti. Tudi psihične strukture imajo svojo razvojno dimenzijo. Zato se v razvoju spreminjajo in interiorizirajo tudi sami konflikti. Tisto, kar je bilo v zgodnjem otroštvu

konflikt med otrokovimi notranjimi impulzi in zahtevami staršev, torej med impulzi in realnostjo, se ob razvoju psihičnih struktur spremeni v interiorizirani medstrukturni konflikt Ida in Ega ali Ega in Superega. Prav koncept intrapsihičnega konflikta ločuje psihoanalizo od drugih razlag, ki sicer v razumevanju vedenja tudi upoštevajo konflikt, vendar ga pojmujejo preveč poenostavljeno; največkrat zgolj na ravni zavestnega konflikta. Psihoanaliza se za vprašanje, kako se konflikti ponotranjijo, ni posebej zanimala vse do dvajsetih let. Pred tem se je skušalo izluščiti vrste posameznih konfliktov, značilnih za različna psihopatološka stanja. Poskusi, da bi na ta način prišli do posebnih etioloških faktorjev, so se sicer v primeru določenih motenj pokazali kot klinično uporabni, vendar je z vidika celostnega razumevanja tak pristop pomanjkljiv. Po prvotnem pojmovanju naj bi struktura Ega v procesu ontogeneze nastala iz Ida in tako naj bi razvoj Ega potekal skozi konflikte. Dela ego psihologov pa so opozorila tudi na tisti del Ego aparata, ki se razvija v brezkonfliktni coni in so njegove funkcije vsaj v začetku razmeroma neodvisne od nagonskih determinant ter ne služijo nujno potrebam nagonске zadovoljitve, se pa kasneje tudi vključujejo v konfliktno uravnavanje vedenja. Pojem primarne in sekundarne avtonomije ego funkcij zahteva v teoriji tudi drugačno rešitev energetskega vprašanja, kot jo je dala klasična psihoanaliza.

9. Adaptacijski vidik pomeni, da je vedenje determinirano z realnostjo. Realnost je v psihoanalitski teoriji pojmovana kot zunanji izvor stimulacije, kar implicira tudi somatski aspekt ob izključitvi nagonskih izvorov. Gre torej za pojmovanje realnosti kot zunanje realnosti, nasproti t.i. psihološki realnosti. Sam koncept realnosti je v razvoju psihoanalitske teorije doživel najbrž največ modifikacij z zelo dalekosežnimi posledicami. Sicer pa je proučevanje odnosa do realnosti izjemno zapleten problem, ki vključuje tako psihološke kot biološke in ne nazadnje tudi filozofske spoznavnoteoretske vidike. V zgodnejših psihoanalitskih razlagah se je koncept realnosti pojavil v t.i. travmatski teoriji, kjer je bila realnost dejavnik, ki je sprožil izrinjanje, in proti kateremu so bile usmerjene obrambe. Vplivu realnosti na nepatološke oblike vedenja se v zgodnji fazi ni posvečalo posebne pozornosti. V obdobju po teoriji travme je bil v razvoju teorije v ospredju problem proučevanja nagonskih determinant in notranje stimulacije, zunanji stimulaciji pa niso pripisovali pomembnejše vloge regulatorja vedenja. Zgodnja psihoanalitska teorija realnosti ni upoštevala v smislu pozitivnih možnosti za razvoj. Ko je bila postavljena teorija libida, je v njej realnost nastopila kot ponudba objektov za zadovoljitev nagonskih teženj. Kot usmerjevalec se je pojavil koncept izbora objekta. S konceptom sekundarnega procesa pa je realnost začejala dobivati širšo vlogo in ni bila več samo polje iskanja objektov. S posredovanjem sekundarnega procesa so začeli vstopati v ospredje realni odnosi, s čimer se je odpiralo vprašanje adaptacijskih mehanizmov. Nadaljnja verzija teorije je že vključevala koncepte principa realnosti in pojem testiranja realnosti. S tem se je zmanjševala izključna vloga nagonskih determinant vedenja, real-

nost pa je začenjala dobivati pomembnejšo vlogo kot kodeterminator vedenja. Realnost tako ni imela več le vloge udeleženca v konfliktu, ampak je v egopsihološki teoriji dobila pomen strukturirajočega dejavnika v razvoju psihičnih struktur. Z odkritjem ego aparatov primarne avtonomije (Hartman; 1959), s konceptom razvoja iz nediferencirane matrice, konceptom vnaprejšnje adaptiranosti na povprečno pričakovano okolje in z razširitvijo epigenetskega principa na celotni razvoj osebnosti, je realnost dobila v psihoanalizi drugačen pomen. Biološka opremljenost organizma se v polju realnosti sreča s "povprečnim pričakovanim okoljem", v katerem potekajo procesi adaptacije. S tem je psihoanaliza zgradila razlago razvoja in vedenja na procesih izgradnje avtonomije, vpetih med nagonske in zunanje pogoje in ponudila tudi genetsko in dinamsko razlago odnosa med determiniranostjo in avtonomijo. Vedenje tako ni niti pasivni odgovor na notranjo ali zunanjo stimulacijo, pa tudi ne zgolj posledica človekove avtonomne volje.

10. Socialni vidik psihoanalitske teorije pojasnjuje določanje vedenja preko delovanja socialnih dejavnikov. Prav v zvezi s to postavko je bilo verjetno največ nasprotujočih si pogledov, kritik, zavračanj, modifikacij, dopolnitev, nerazumevanj in izkrivljanj psihoanalize. To je sicer težko razumljivo. Skoraj odveč je dokazovati, da je psihoanaliza že od samih začetkov upoštevala tako pomen realnega izkustva v celoti, kot tudi posebne socialne izkušnje. Že zgodnji Freudovi koncepti samoohranitvenih nagonov, izbire objektov in še prav posebej Ojdipov kompleks kot prototip socialnega konflikta, zgovorno pričajo, da psihoanaliza ni nikdar zanemarila socialnega vidika. Konflikt z Adlerjem in zavračanje Sullivana, Horneyeve in Kardinerja je sicer na videz potekal na polju pojmovanja socialnega vidika, vendar je bilo pravo jedro razdora v resnici zavračanje teze o nagonski determiniranosti, kar v končni posledici pomeni zrušitev celotnega sistema psihoanalize. Ilustrativen primer tega je spremljanje razvoja Frommovih pogledov (H. Wells; 1963). Ego psihologija je uspešna vključiti socialni vidik v psihoanalitsko teorijo, ne da bi s tem okrnila njeno strukturno enovitost, tako da se socialno ne pojavlja v teoriji zgolj v funkciji represije ali v funkciji oskrbe objektov, ampak kot polje, znotraj katerega je edino mogoč razvoj osebnosti. Dopolnitve klasične psihoanalitske teorije s fokusiranjem na analizo ojdipalne situacije so šle v smeri proučevanja oralne faze in kakovosti diadnega odnosa ter v smeri raziskovanja psihosocialnega razvoja po zaključku ojdipalne faze.

Pregled temeljnih postavk nedvomno kaže na ambicijo psihoanalize, da postane splošna psihologija. To ima svoj odraz ne le v izrazito holistično zasnovanem pristopu, pač pa tudi v prizadevanjih izgraditi vseobsegajoč psihološki sistem. Treba je reči, da slehernega od naštetih vidikov sicer zasledimo tudi v drugih razlagah osebnosti, vendar je posebnost psihoanalize v tem, da vztraja na upoštevanju prav vseh. Že Freud je prišel do spoznanja, da za razlago psihopatologije ne zadošča samo prepoznavanje specifične dinamike motivov in obramb, pač pa je treba razlago opraviti znotraj razumevanja celotne osebnosti bolnika. Psihoanaliza je postopoma prešla od ozko klinične teorije,

od začetnega ukvarjanja s simptomom, preko iskanja specifične dinamike in specifičnih konfliktov v razlagi motenj, do zahteve po analizi celotne osebnosti. Presojajo, ali je zato psihoanaliza utesnjujoča ali pa prav zaradi tega odpira najširše možnosti razumevanja človekovega vedenja in doživljanja ter najširše možnosti praktične uporabe, prepuščam bralcem. Zdi pa se mi potrebno dodati neko opozorilo namenjeno tistim, ki se poklicno ukvarjajo s proučevanjem osebnosti, s psihološko pomočjo in še zlasti s psihoterapijo. Ne gre si ustvarjati iluzije, da izbor teoretskega okvira delovanja nima - tako kot vse drugo - tudi svoje skrite zunajzavestne dinamike. Že različno dojemanje realnosti, bodisi kot skupek omejujočih danosti in pravil ali pa kot polje svobode, ustvarjalnosti in širokih možnosti, ima nedvomno različno dinamsko ozadje, pač v odvisnosti od strukturnih značilnosti posameznika. In še nekaj - v vlogi strokovnjaka praktika se je potrebno zavedati vsaj dometa, področja uporabe in praktičnih konsekvenc, ki jih nosi v sebi opredelitev za to ali ono teorijo.

Razmerje med psihonalizo in humanističnimi znanostmi

V iskanju odnosa med psihoanalizo in sorodnimi znanostmi se bomo najprej ustavili pri psihologiji, ki jo kot bazično znanost o človekovi duševnosti in vedenju najdemo v osnovi številnih humanističnih in socialnih znanosti in iz katere izhaja velik del strokovne prakse na številnih področjih ukvarjanja s posamezniki in skupinami.

Da bi lažje proučili odnose med psihoanalizo in psihologijo, se je treba ponovno nekoliko vrniti v preteklost. Iz pisem Fliessu in Jungu (po Fine; 1979) je mogoče razbrati Freudovo mladostno ambicijo, da bi mu uspelo združiti celotno znanje o človeku v enovito znanost, katere temelj bi bila psihoanaliza - ambicijo, ki jo je javno izrazil šele mnogo kasneje, ko je na primer v Novih uvodnih predavanjih (1952) zapisal: "Strogo gledano obstajata le dve vrsti znanosti: psihologija - obča in aplikativna in naravoslovne znanosti." Menil je, da vse socialne znanosti predstavljajo zgolj uporabo psihoanalize in da ima psihoanaliza v sebi možnost za integracijo celotnega področja socialnih znanosti. Pravzaprav si je Freud zastavil tri cilje. Želel je zgraditi vseobsegajočo psihološko teorijo, razviti tehniko zdravljenja in ustanoviti nov poklic.

Če ostajamo v ožjih okvirih odnosa do psihologije, je treba poudariti, da je že Freud (za njim pa zlasti Hartman) psihoanalizo vedno pojmoval kot psihološki sistem. Neke vrste "uradno srečanje obeh znanosti na najvišjem nivoju" je bil Freudov obisk na Clark University leta 1909. Kljub zanimanju za Freudove ideje s strani takratnih vodilnih ameriških psihologov, kot sta bila Stanley Hall in William James in priznanju v obliki častnega doktorata, je za uradno psihologijo vse do leta 1940 značilno izrazito zavračanje psihoanalize. V Evropi se je psihoanaliza v začetku stoletja še težje uveljavljala, nacizem pa jo je v tridesetih letih skoraj povsem zatrl. Enako je veljalo tudi glede odnosa uradne psihiatrije in nevrologije do psihoanalize. Rapaport in Shakov sta 1964.

leta ugotavljala (po Fine; 1979), da se seznam ogorčenih kritikov psihoanalize prebira skoraj kot "Kdo je kdo" v stroki. Ob tem pa je zanimiva (že večkrat omenjena) dvojnost oziroma konfliktnost tega odnosa. Mnogi psihologi so se namreč zaradi lastnih težav podvrgli psihoanalizi in treba jim je priznati pogum, da so bili o tej svoji iskušnji pripravljeni tudi odkrito spregovoriti. Mimogrede je ob tem zanimiv tudi podatek (Lazarus; 1971 po Fine; 1979), da je od dvajsetih vedenjskih terapevtov, 10 iskalo pomoč zase pri psihoanalitikih, nihče (!) pa ni šel k drugemu vedenjskemu terapevtu. Leta 1940 je *Jurnal of Abnormal and Social Psychology* organiziral simpozij z naslovom "Psihoanaliza kot so jo videli psihoanalizirani psihologi". Kar nekaj uglednih psihologov je spregovorilo o lastni psihoanalitični izkušnji in skoraj vsi so poročali o pozitivnih učinkih terapije. Henry Murray je na primer izjavil (po Fine; 1979): "Danes si le težka predstavljam slepoto, ki je v preteklosti tako močno omejevala moje razumevanje človeške narave." Še najbolj negotov je ostal Edwin Boring (tisti, ki ga omenja Trstenjak?). Simpozij je v bistvu potrdil dejstvo, da brez določene lastne izkušnje ostaja psihoanaliza nerazumljiva in da so lastni potlačeni kompleksi nepremostljiva ovira za njeno razumevanje. Po drugi svetovni vojni, ko je bilo v svetu manj kot tisoč formiranih psihoanalitikov, potrebe po terapevtih pa so močno narasle, je takšen položaj privedel do ekspanzije klinične psihologije. Videti je, da je izraz "klinična psihologija" nastal iz nekakšnega kompromisa. Skozi klinično psihologijo so v psihologijo izrazito vstopala psihoanalitična spoznanja, psihologi pa so se s tem izognili uporabi "prepovedane besede" psihoanaliza. Morda je teza, da je klinična psihologija nastala prav s prodorom psihoanalitskih spoznanj v psihologijo, za koga sporna, saj se njen nastanek v začetku stoletja v Ameriki navadno povezuje s prizadevanji Halla, Goddarda, Termána, še prav posebno pa Lightnerja Witmerja in prvo psihološko kliniko; v Evropi pa nekako sočasno z Binetom in prvimi praktičnimi poskusi merjenja inteligentnosti. Res se je psihologija že razmeroma zgodaj začela iz laboratorijev seliti v prakso in se ukvarjati tudi s problemi psihične abnormnosti in res je tudi, da je bil velik del metod in inštrumentarija razvit pred petdesetimi leti, vendar menim, da je klinična psihologija dobila svoj trden teoretični temelj šele s psihoanalizo. Če postavimo pravi začetek klinične psihologije k prej omenjenim izvorom, se lahko namreč zgodi, da bomo njen okvir začeli širiti praktično na vsa aplikativna področja psihologije (pojma klinično in aplikativno so nekateri uporabljali kot sinonima). Ob preširokem pojmovanju klinične psihologije pa mnoga teoretska nasprotja danes še niso premoščena in zato ta del nujno ostaja naslonjen na slabo opredeljen eklektičen pristop. Leta 1945 je Kris (po Fine; 1979) analiziral vsebine v ameriški elementarni psihološki literaturi in prišel do ugotovitve, da se dele psihoanalize, ki so splošno sprejeti, šteje za psihologijo; ideje, o katerih obstajajo določeni dvomi, pa ostajajo psihoanaliza. Ob tem se psihoanalitični izvor idej v psihologiji tudi neredko zamolči ali celo zanika. Tipičen primer tega pojava je denimo Carl Rogers, ki s svojo "na klienta usmerjeno terapijo", vidno izhaja iz psihoanalitičnih pojmovanj transfernega

odnosa (bolj določno - Otta Ranka), pri tem pa izraža vehementno nasprotovanje psihoanalizi. Zdi se, da je ime za terapijo izbrano na način, ki naj sugeriira, da je v središču psihoanalize terapevt in ne analizand. Vsekakor pa je prav prodor psihoanalitičnih idej v psihologijo in razcvet klinične psihologije dal psihološki znanosti in strokovni praksi izjemen zagon. V Ameriki se je, po povezovanju med klinično psihologijo in psihoanalizo, število borih 4000 akademskih psihologov v naslednjih dvajsetih letih povečalo za več kot desetkrat in glavno polje aplikativne psihologije danes predstavlja široko področje ukvarjanja s praktičnimi problemi posameznikov in skupin. Zakonodajca, ki izhaja iz temeljev pravice do svobodne izbire, je tudi omogočila, da zavarovalnice enakovredno obravnavajo psihiatrično in kliničnopsihološko obravnavanje. Psihoanalizo so začeli poučevati na mnogih oddelkih univerz (večinoma ne na oddelkih za psihologijo!). V zvezi s tem Henry 1971. (po Fine;1979) tudi ugotavlja, da je poklicna formiranost kliničnih psihologov sicer manj popolna od formacije treniranih psihoanalitikov, vendar v povprečju temeljitejša in časovno daljša od poklicne usposobljenosti psihiatrov. Ob tem pa je bil vpliv psihoanalize na psihiatrijo izrazitejši, tako da v laičnem pojmovanju psihiatre izenačujejo s psihoanalitiki, čeprav ima ustrezno psihoanalitično edukacijo le cca 10 odstotkov ameriških psihiatrov. Za to, da je psihoanaliza tako preplavila psihiatrijo je več vzrokov, vendar sta verjetno odločilna predvsem dva - sprememba klientele in s tem preusmeritev iz ukvarjanja s klasično težko patologijo v obravnavo vsakdanjih življenjskih problemov in težav ter izrazito (v mnogo večji meri kot to velja za psihologijo) pomanjkanje ustreznega teoretskega temelja kraepelinovske psihiatrije. To je privedlo do absurdne situacije, ko se danes šteje, da je psihiatrija poklicana, da poda mnenje in obravnava praktično sleherni človeški problem, ki vsebuje psihološke elemente, pri čemer povprečen psihiater še zdaleč ni ustrezno usposobljen za takšno široko strokovno delovanje. R. Fine (1979) je v zvezi s tem zapisal ugotovitev, ob kateri bi se v psihologiji vsekakor morali zamisliti, da namreč danes "zdravniki, čeprav tega niso pripravljene priznati, prakticirajo psihologijo, psihologi pa izvajajo nesmiselne statistične analize." Rapaport in Shallow (po Fine;1979) ugotavljata, da v psihologiji počasi narašča zanimanje za razvojna in dinamska področja človekove duševnosti, še posebej za vprašanja otroštva in odraščanja in zavestne in zunajzavestne motivacije. Sprejemajo se predvsem opažanja, na katera je opozorila psihoanaliza, v mnogo manjši meri pa psihoanalitični koncepti in teorija. Teorijo se največkrat poenostavlja in pretvori v nekakšne "common-sense" variante. Freudove koncepte se neredko skuša eksperimentalno preverjati brez resnega poglobljanja vanje, pri čemer se psihoanalitična metodologija ne uporablja. Večina praktičnega delovanja psihologov temelji na eklekticizmu.

Da bi psihologija uspela preseči sedanje stanje, bi se poleg povsem emocionalno pogojenega zavračanja psihoanalize, morala opredeliti tudi glede nekaterih bistvenih dilem. Potrebno se je odločiti, ali dajati prednost preciznosti pred relevantnostjo. Že leta 1920 je Stanley Hall v uvodu k ameriške-

mu prevodu Freudovih Uvodnih predavanj zapisal, da se Freud giblje po terenu, ki se ga ostali psihologi bojijo in da so teme, ki zadevajo ljubezen, seksualnost, čustva, nezavedno, nevroze, sovraštvo samo nekatera od področij, ki se jih psihologija izogiba. Kljub metodološkim težavam in dejstvu, da se tem življenjskim vprašanjem ne da približati z enako natančnostjo kot v naravoslovnih znanostih, jih psihologija, če noče ostati laboratorijska in neživljenjska, ne more ignorirati. Psihologija se tudi ne more omejiti zgolj na proučevanje manifestnega in zanemariti nezavedno dinamiko v ozadju. Razlike v orientaciji so pri praktičnih razpoznavne že na podlagi psihodiagnostičnega inventarja, ki ga uporabljajo. Gotovo je v zvezi s tem simptomatično, s kakšno trdovratnostjo se v arzenalu psihodiagnostičnih metod ohranjajo vprašalniki (kot recimo MMPI), oprti na anahronistična nosološka merila. Naslednja dilema, ki v psihologiji terja razjasnitev, je vprašanje, ali razumeti osebnost skozi razvojni in psihodinamski pogled ali le skozi Pavlovske in Skinnerjeve mehanizme kondicioniranja. Treba je reči, da med tema dvema pogledoma v resnici ni kontradikcije, ali točneje, da je kontradikcija navidezna in da do nje prihaja, ker primerjave slonijo na predpostavki, da gre za teoriji enakega ranga. Dejstvo je, da psihoanalitična teorija lahko integrira vase teorijo učenja in ostane kot sistem še vedno koherentna, dočim psihoanalize ni mogoče skržiti na teorijo pogojevanja. Naslednja dilema se tiče vprašanja usmerjenosti psihologije v področje emocij ali zgolj na kognitivna področja. V eksperimentalni psihologiji so emocije obravnavali kot obrobne reakcije, ki so moteč dejavnik in tako spreminjajo "dejansko stanje" kognitivnih procesov, ki naj bi sicer v mirnem stanju potekali nemoteno. Psihoanalitično pojmovanje emocij pa je temu povsem nasprotno in jih razume kot vitalna in konstantno prisotna dogajanja v človekovi duševnosti. Seveda pa emocij ni mogoče proučevati z enako eksaktnostjo kot kognitivne funkcije, pa tudi ne brez upoštevanja zunajzavestnih vplivov. Vse to vodi končno tudi do dileme, ali je psihologija v osnovi eksperimentalna ali klinična veda. Odgovor je odvisen od opredelitve bodisi za "znanstveno čisto" ukvarjanje z izoliranimi laboratorijskimi "podganjimi" raziskavami bodisi za ukvarjanje s pomembnimi življenjskimi problemi. Prva opcija predstavlja za psihologijo varno zatišje raziskovalnih laboratorijev in ogrinjanje v plašč akademskega dostojanstva, druga pa soočanje in konkurenčnost na polju, ki ga obvladujejo tudi druge stroke.

Zdi se, da je bil prodor psihoanalize v druge znanosti v določenem smislu lažji kot v psihologijo, psihiatrijo in psihoterapijo. Verjetno predvsem zato, ker na drugih področjih psihoanaliza ni v tolikšni meri ogrožala samih temeljev določene znanosti ali stroke, kot to velja za omenjena tri področja, in je predvsem ponujala teoretični model, ki je omogočal dodatne osvetlitve določenih vidikov pojavov ali posameznih strokovnih vprašanj. Z gotovostjo pa lahko trdimo, da je psihoanaliza v tem stoletju privedla do pomembnih prispevkov prav v vseh socialnih znanostih in kulturi - od antropologije, sociologije, zgodovine, plitčnih ved, ekonomije, prava in pedagogike do filozofije,

religije in umetnosti. In tu smo tudi pri odgovoru na vprašanje, čigava je dejansko psihoanaliza. Kljub težnjam, da se jo podredi na primer psihologiji ali psihiatriji in kljub lastniškemu odnosu in ekskluzivnosti, ki jo gojijo psihoanalitična združenja, je danes očitno, da se uresničuje del Freudove "oporoke" (Prihodnost neke iluzije 1927 in drugi viri, posebno pismo O. Pfisterju), ko se je opredelil proti zapiranju psihoanalize v okvir ene znanosti in je psihologijo "zapustil" človeštvu ter se zavzel za samostojen poklic psihoanalitika, ki "ni nujno zdravnik in naj ne bo duhovnik". Le en pogoj za to ostaja - treba jo je poznati, razumeti in znati.

Literatura

- Balint M. (1985), *Osnovna greška*. Zagreb: Naprijed.
- Blanck G. in R. (1985), *Ego - psihologija*. Zagreb: Naprijed.
- Bregant L. (1986), *Psihoterapija 14*. Ljubljana: Katedra za psihiatrijo MF in Univerzitetna psihiatrična klinika.
- Fairbairn W. R. (1982), *Psihoanalitičke studije ličnosti*. Zagreb: Naprijed.
- Fenichel O. (1945), *The Psychoanalytic Theory of Neurosis*. New York: Norton.
- Fine R. (1979), *The History of Psychoanalysis*. New York: Columbia Univ. Press.
- Franzl B. (1988), *Struktura psihoanalitične teorije*. Zbornik 1. Bregantovih dni.
- Franzl B. (1995), Več kot samo še ena knjižica o razvoju. *Psihološka obzora* vol 4 No 4.
- Freud S. (1987), *Metapsihološki spisi*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Freud S. (1975), *Analysis Terminable and Interminable*. London. Standard Edition.
- Freud S. (1975), *Inhibitions, Symptoms and Anxiety*. London: Standard Edition.
- Freud S. (1975), *On Narcissism*. London: Standard Edition.
- Freud S. (1975), *The Ego and the Id*. London: Standard Edition.
- Freud S. (1975), *The Future and Illusion*. London: Standard Edition.
- Freud S. (1975), *The Interpretations of Dreams*. London: Standard Edition.
- Freud S. (1975), *The Neuropsychoses of Defence*. London: Standard Edition.
- Freud S. (1975), *The Question of Lay Analysis*. London: Standard Edition.
- Freud S. (1975), *Three essays on the theory of sexuality*. London: Standard Edition.
- Freud S. (1984), *Uvod u psihoanalizu*. Novi Sad: Matica srpska.
- Greenson R. (1987), *The Technique and Practice of Psychoanalysis*. Madi-

son: International Universities Press, Inc.

Hartman H, Kris E, Loewenstein R.M. (1964), *Comments on the Formation of Psychic Structure*. Psychoanalytic Study of the Child.

Hartman H. (1975), *Ego Psychology and the Problem of Adaptation*. New York: Int. univ. Press.

Jacoby R. (1986), *Potiskivanje psihoanalize*. Beograd: SIC.

Jogan H. (1994), *Od jaza k sebi*. Psihološka obzorja, Vol. 3. No. 1.

Jones E. (1985), *Život i delo Sigmunda Freuda*. Beograd: Imago.

Kaplan H. Sadock B. (1985), *Comprehensive Textbook of Psychiatry*. Baltimore.

Klain E. (1989), *Psihoterapija, Psihijatrija, Tom II*. Beograd, Zagreb: Medicinska knjiga.

Klein M. (1985), *Zavist i zahvalnost*. Zagreb: Naprijed.

Koch O. (1962), *Psychology: a Study of a Science*. New York: McGraw Hill.

Kohut H (1988), *The Restoration of The Self*. Connecticut: International Universities Press.

Kohut H. (1990), *Analiza sebstva*. Zagreb: Naprijed.

Kondič K (1988, *Psihologija Ja*. Beograd: Nolit.

Kulenović M. (1986), *Metapsihologija, nastranosti, osobitosti*. Zagreb: Naprijed.

Kulenović M. (1988), *Otkrivanje nesvesnog*. Zagreb: Savremena misao.

Mannoni O. (1986), *Freud*. Ljubljana. CZ: Ljubljana.

Nastović I. (1981), *Neurotski sindromi*. Beograd: Medicinska biblioteka.

Popović M., Jerotić V. (1986), *Psihodinamika i psihoterapija neuroza*. Beograd: Nolit.

Praper P. (1988), *Prispevek k zgodovini psihoanalitične teorije*, Zbornik 1. Bregantovi dnevi.

Praper P. (1992), *Tako majhen pa že nervozen*. Nova Gorica: Educa.

Praper P. (1996), *Razvojna analitična psihoterapija*. Ljubljana: Inštitut za klinično psihologijo.

Wolman B. (1965), *Handbook of Clinical Psychology*. New York: McGraw Hill.

The article brings the view 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, experiences of decision making and cooperation are analysed. At the end it looks at the opportunities available to the social pedagogues in the school field.

Key words: school, social pedagogues, learner, teacher, care group

Šola in socialna pedagogika

School and social pedagogy

Mitja Krajncan¹

Povzetek

¹ 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 (soodločanja, 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.

Vabilo k udeležbi na

1. slovenskem kongresu socialne pedagogike z mednarodno udeležbo

z nosilno temo

Identiteta in poklicna področja socialno pedagoškega dela

ki ga organizira

ZDRUŽENJE ZA SOCIALNO PEDAGOGIKO

v času od 13. do 15. novembra 1997 na Bledu.

Spoštovane kolegice, spoštovani kolegi,

v imenu organizacijskega odbora kongresa Zdrženja za socialno pedagogiko vas vabimo k udeležbi in aktivnemu sodelovanju na 1. slovenskem kongresu socialne pedagogike z mednarodno udeležbo, ki bo potekal od 13. do 15. novembra 1997 na Bledu.

Socialna pedagogika, kot razmeroma mlada veda, si je v slovenskem prostoru v zadnjih letih utrla pot na številna delovna področja. Širil se je krog strokovnih delavcev, ki smo se srečevali ob vzgojnem in skrbstvenem delu z ogroženimi in marginalnimi osebami, razvijale so se nove oblike dejavnosti in delovnih metod. Začele so izstopati oblike izveninstitucionalnega in preventivnega dela. Posameznika smo začeli razumevati v socialnem kontekstu in vanj tudi posegati. Odkrivali smo potrebe in možnosti za delo s prejšnjimi vidnimi skupinami ljudi, uvajali nove metode in projekte.

Opisani razvoj zahteva razmislek o stroki, njenih osnovah, možnostih in

mejah. S tem v zvezi smo se v organizacijskem odboru kongresa odločili za nosilno temo kongresa

IDENTITETA IN POKLICNA PODROČJA SOCIALNO PEDAGOŠKEGA DELA.

Vabimo vse strokovne delavce različnih izobrazbenih profilov, prostovoljne sodelavce in študente, ki delujete na različnih področjih socialno pedagoškega dela, da se kongresa udeležite in aktivno sodelujete pri izmenjavi strokovnih izkušenj in spoznanj.

Delo na kongresu bo potekalo v različnih oblikah:

- uvodna plenarna predavanja;
- simpoziji (v manjših vzporednih skupinah različni avtorji predstavijo več krajših prispevkov, ki obravnavajo neko tematsko področje; predvidoma bodo posamezne sekcije Združenja organizirale svoje simpozije);
- okrogle mize na posamezne aktualne teme stroke;
- delavnice (izkustvena predstavitev posameznih pristopov, metod, tem, ki vključuje možnost bolj aktivnega sodelovanja običajno manjšega števila udeležencev);
- prikaz posterjev (slikovna predstavitev projektov, metod dela, itd.);
- prikazi video posnetkov;
- kulturne refleksije (tematske foto razstave, drama, itd.).

Poleg prispevkov na nosilno temo bomo v program kongresa uvrstili še prispevke, ki bodo obravnavali teoretske pristope in njihove praktične izpeljave na posameznih področjih socialno pedagoškega dela. Predvidevamo, da bo kongres - med različnimi tematskimi in institucionalnimi področji - obravnaval tudi naslednja: zavodska vzgoja, stanovanjske skupine, domska vzgoja, delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah, delo v penalnih ustanovah, delo v okviru centrov za socialno delo, preventivno delo, "ambulantno" in izveninstitucionalno delo, doživljajska pedagogika, delo s starši, delo v zdravstveni vzgoji, razvoj etičnega kodeksa stroke, organizacija prostovoljnega dela, skupine samopomoči, posebnosti dela v nevladnem in profitnem sektorju, delo s somatskimi in psihiatričnimi bolniki, delo s posebnimi skupinami (uporabniki drog, žrtve nasilja, ženska zavetišča, itd.), delo z različnimi starostnimi skupinami (otroci, mladostniki, odrasli, "tretje obdobje"), itd.

Dan pred kongresom bo potekal na Bledu "Mednarodni ekspertni seminar FICE regional" na temo "Kvaliteta socialno pedagoškega dela". Predvidoma bodo nekateri od tujih ekspertov s svojimi prispevki sodelovali tudi na našem kongresu.

Med udeleženci pričakujemo tudi kolege iz Hrvaške, Avstrije in drugih držav.

Organizacijsko-programski odbor 1. slovenskega kongresa socialne pedagogike sestavljajo: Drago Avgustinovič, Bojan Dekleva, Katra Gorenc, Sanja Hrovatič, Mare Juhant, Alenka Kobolt, Mitja Krajncan, Nataša Leban, Gorazd Meško, Konrad Zajc, Simona Zagorc in Andreja Zupančič-Kojič.

Vse, ki bi s radi kongresa udeležili oz. dobili o njem več informacij, prosimo da nas o svoji želji čimprej obvestite na poštni naslov:

Združenje za socialno pedagogiko

Kardeljeva pl. 16 (pri Pedagoški fakulteti)

1000 Ljubljana

Fax: (061) 189 22 55

ali na E-mail naslov: alenka.kobolt@guest.arnes.si

*SLOVENIAN ASSOCIATION FOR SOCIAL PEDAGOGY - SLOVENIAN
FICE SECTION*

organizes

1. Slovenian congress of social pedagogy with international participation

with the general theme

Identity and fields of social pedagogical work

November 13-15 1997 in Bled, Slovenia

Two days before the congress an expert seminar on the topic Quality of social pedagogical work will be organized in Bled in the framework of "FICE-Alpen-Rhein-Regional"

Participants of this seminar and other members of different national FICE organizations are invited to participate in our 1. national congress and to present their papers or workshops on one of both above mentioned themes.

According to the number of foreign participants we will organize sections or symposia in English language and a programme of professional visits and social events.

All the requests for additional information on the 1. Slovenian congress of social pedagogy should be sent (as soon as possible) to the the address:

Alenka Kobolt

Association for Social Pedagogy,

Kardeljeva pl. 16,

SI - 1000 Ljubljana, Slovenia

Fax: + 586 61 189 22 35,

E-mail: alenka.kobolt@guest.arnes.si

Navodila sodelavkam in sodelavcem revije Socialna pedagogika

Revija Socialna pedagogika objavlja izvirne znanstvene (teoretsko-primerjalne oz. raziskovalne/empirične) in strokovne članke, prevode v tujih jezikih že objavljenih člankov, prikaze, poročila in recenzije. Članki bodo objavljeni v slovenskem jeziku, občasno pa tudi v tujih jezikih. Prosimo vas, da pri pripravi znanstvenih in strokovnih prispevkov za revijo upoštevate naslednja navodila:

1. Prva stran članka naj obsega: slovenski naslov dela, angleški (ali nemški) naslov dela, ime in priimek avtorja (ali več avtorjev), natančen akademski in strokovni naziv avtorja/ev in popoln naslov ustanove, kjer je avtor zaposlen (oziroma kamor je mogoče avtorju/em pisati).

2. Naslov naj kratko in jedrnato označi bistvene elemente vsebine prispevka. Vsebuje naj po možnosti največ do 80 znakov.

5. Druga stran naj vsebuje jedrnat povzetek članka v slovenščini in angleščini (ali nemščini), ki naj največ v 150 besedah vsebinsko povzema in ne le našteva bistvene vsebine dela. Povzetek raziskovalnega poročila naj povzema namen dela, osnovo raziskave, glavne izsledke ter pomembne sklepe.

4. Izvlečkoma naj slede ključne besede (v slovenskem in tujem jeziku).

5. Od tretje strani dalje naj teče tekst prispevka. Tekst naj bo natisnjen na belem pisarniškem papirju formata A4 s širokim dvojnimi razmikom s približno 30 vrsticami na vsaki strani in približno 65 znaki v eni vrstici. Prispevki naj bodo dolgi največ do 20 strani oz. do 55.000 znakov). Avtorji naj morebitne daljše prispevke pripravijo v dveh ali več nadaljevanjih oziroma se o dolžini prispevka posvetujejo z urednikom revije.

6. Razdelitev snovi v prispevku naj bo logična in razvidna. Priporočamo, da razmeroma pogosto uporabljate mednaslove, ki pa naj bodo samo na eni ravni (posamezen podnaslov naj torej nima še nadaljnjih podnaslovov). Podnaslovi naj bodo napisani z malimi črkami (vendar z velikimi začetnicami). Raziskovalni prispevki naj obsegajo uvod, namen dela, metode, izsledke in zaključke.

7. Tabele naj bodo natisnjene v besedilu na mestih, kamor sodijo. Vsaka tabela naj bo razumljiva in pregledna, ne da bi jo morali še kaj dodatno pojasnjevati in opisovati. V naslovu tebebe naj bo pojasnjeno, kaj prikazuje, lahko so dodana pojasnila za razumevanje tako, da bo razumljena brez branja ostalega teksta. Pojasniti je potrebno, od kod so podatki, enote mer in pojasniti morebitne okrajšave. Vsa polja tabele morajo biti izpolnjena. Jasno je treba označiti, če je podatek enak nič, če je podatek zanemarljivo majhen ali podatka ni. Če so podatki v %, mora biti jasno naznačena njihova osnova (kaj predstavlja 100%).

8. Narisane sheme, diagrami in fotografije naj bodo vsaka na samostojnem listu, ki so na hrbtni strani označeni z zaporedno številko, kot si slede v tekstu. V tekstu naj mesto označuje vodoravna puščica ob levem robu z zaporedno številko na njej. V dvomljivih zadevah naj bo označeno, kaj je spodaj in kaj zgoraj, poleg tega pa tudi naslov članka, kamor sodi. Velikost prikazov naj bo vsaj tolikšna, kot bo objavljena. Risbe naj bodo čim bolj kontrastne. Grafikoni naj imajo absciso in ordinato, ob vrhu naznako, kateri podatek je prikazan, in v oklepaju enoto mere.

9. Literatura naj bo razvrščena po abecednem redu priimkov avtorjev oziroma urednikov (oz. naslovov publikacij, kjer avtor ali urednik nista navedena), urejena pa naj bo tako:

- primer za knjigo:
Miller, A. (1992), *Drama je biti otrok*. Ljubljana: Tangram.
- primer za sestavek v zborniku ali knjigi:
Diez-Ripolles, J.L. (1993), *Politika do drog v zahodni Evropi*. V: Taradash, M. *Cena prohibicije drog*. Ljubljana: Taxus.
- primer za članek v reviji:
Šprohar, L. (1994), *Usposabljanje kot ideologija*. *Socialno delo* 33, št. 2, s. 115-120.
- primer za zbornik:

Gottesman, M. (ur.) (1991), *Residential child care: An international reader*. Exeter: Whiting & Birch in association with FICE.

10. Vključevanje reference v tekst naj bo označeno na enega od dveh načinov. Če gre za dobesedno navajanje (citiranje), naj bo v oklepaju napisan priimek avtorja/ev, letnica izadaje ter stran citata, npr. (Miller, 1992, s. 45). Če pa gre za vsebinsko povzemanje oz. splošnejše navajanje, v oznaki navedbe izpustimo stran, npr. (Miller, 1992). Avtorjem priporočamo, da ne uporabljajo opomb pod črto.

11. Avtorji naj oddajo svoje prispevke stiskane na papirju ter na računalniški disketi. Tekst na disketi je lahko napisan s katerimkoli izmed bolj razširjenih urejevalnikov besedil. Če članek vsebuje tudi računalniško obdelane slike, grafikone ali risbe, naj bodo te v posebnih datotekah in ne vključene v datoteke s tekstom.

12. Avtorji se s tem, ko oddajo prispevek uredništvu v objavo obvežejo, da rokopis še ni bil objavljen na drugem mestu.

15. Vse raziskovalne in teoretične članke dajemo v dve slepi (anonimni) recenziji, domačim ali tujim recenzentom. Recenzenta neodvisno izbere uredniški odbor. O objavi prispevka odloča uredniški odbor revije po sprejetju recenzij. Prispevkov, ki imajo naravo prikaza, ocene knjige ali poročila s kongresa ne dajemo v recenzije.

14. Rokopisov in disket uredništvo ne vrača. O objavi ali neobjavi prispevkov bodo avtorji obveščeni. Lahko se zgodi, da bo uredništvo na osnovi mnenj recenzentov avtorjem predlagalo, da svoje prispevke pred objavo dodatno spremenijo oz. dopolnijo.

15. Vsakemu avtorju objavljenega prispevka pripada brezplačnih pet izvodov revije.

16. Prispevke pošljite na naslov: Uredništvo revije Socialna pedagogika, Združenje za socialno pedagogiko, Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana.

Instructions to authors

Editorial Policy: "Socialna pedagogika" is a quarterly journal of theory, research and practice of social pedagogy, published by the "Association for Social Pedagogy - Slovenian national FICE section". It publishes empirical research, comparative/theoretical and descriptive review articles in different practical and academic areas of social pedagogy. Its main goal is to develop critical reflection of historical and recent trends in social pedagogy, recognize the interdisciplinary nature of its foundations and promote it as a profession. The journal will publish mostly original research/theoretical articles and occasionally translations of important articles, previously published outside Slovenia. The articles can be submitted and will be published in Slovenian or English language; the individual issues will consist of either all-Slovenian articles or combined Slovenian/English articles. Occasionally all English, international thematic issues will be prepared and published.

Submission of Manuscripts: A manuscript of research/theoretical article will be accepted only on the understanding that it is an original contribution that has not been published previously. Papers should be submitted to the following address:

Editorial Board of the Journal
Socialna pedagogika
at Faculty of Education
University of Ljubljana
Kardeljeva pl. 16.
SI - 1000 Ljubljana, Slovenia

Manuscript Specification: Manuscripts, not longer than 7000 words, should be submitted in English as A4 double-spaced typescript with generous margins, complete in all respects including the title and the name and address of the author(s). Original typescripts and figures should be submitted together with two photocopies.

Style: Each of the following parts of a manuscript should begin on a new page and should appear in the order shown: (a) Manuscript title and author(s) affiliation(s), followed by address to which requests may be addressed;

(b) Abstract, not exceeding 150 words and a couple of keywords; (c) Text with appropriate headings and subheadings (of only one level), including tables; and (d) Figures and figure captions.

Spelling should follow the Oxford English Dictionary, and punctuation should conform to British orthographic conventions. The text should be organized conventionally: a typical empirical research article is divided into Introduction, Method, Results and Discussion; review articles require a different structure which depends upon the nature of the material discussed. Apart from the details mentioned above, references, citations, and overall the style of manuscripts should follow the guidelines laid down in either the Suggestions to Contributors published by the British Psychological Society or the American Psychological Association's Publication Manual. References should be double spaced and placed in alphabetical order. The use of footnotes within the text is discouraged. Words should be underlined only when it is intended that they be typeset in italics.

Tables: Tables should be numbered consecutively and given titles which are comprehensible without reference to the text.

Illustrations: Graphs, diagrams, and other illustrations on separate sheets should be numbered consecutively "Figure 1", "Figure 2", etc., and their approximate location in the text indicated by a separate line in a text, e.g. "— Figure 1 about here —". Only high quality artwork can be satisfactorily reproduced. Labelling should be done with stencils or instant lettering of sufficient size to remain legible when reduced for reproduction. The figure number and author(s) names should be written in pencil on the back of each illustration, and the top indicated with an arrow. Figure captions should be typed on the same sheet below the figure.

Permission to Reproduce: If illustrations are borrowed from published sources, written permission must be obtained from both publisher and author, and a credit line giving the source added to the legend. If text material totaling 250 to 500 words, or any tables, are borrowed verbatim from published sources, written permission is required from both publisher and author. With shorter quotations, it is sufficient to add a bibliographic credit. Permission letters for reproduced text or illustration must accompany the manuscript. If you have been unable to obtain permission, please point this out.

Electronic media: We will be able to utilize your manuscript material as prepared on all IBM-compatible personal computers and word processors. This will minimize typographical errors and decrease overall production time. Please send your manuscripts to the journal Editor both in print format version both on printed format ("hard copy") and floppy diskette. On the outside of the diskette package write: (a) - the brand name of your computer or word processor, (b) - the word processing program that you used, (c) - the title of your article, and (d) - the file name.

Manuscript length: Your manuscript may be approximately 20 typed pa-

ges double spaced (including references and abstract). Lengthier manuscripts may be considered, but only at the discretion of the Editor. Sometimes, lengthier manuscripts may be considered if they can be divided up into sections for publication in successive Journal issues.

Complimentary copies: The senior author will receive five copies of the journal issue, and the junior author will receive two copies of the journal issue, all free of charge.

Kazalo/Contents

Reviji na pot	4	Editorial
Teoretsko primerjalni članki		Theoretical/comparative articles
<i>Alenka Kobolt</i>		<i>Alenka Kobolt</i>
Teoretične osnove socialnopedagoških intervencij	7	Theoretical foundations of social pedagogical interventions
<i>Mirjana Ule</i>		<i>Mirjana Ule</i>
Oblikovanje življenjskega sveta mladih	27	Formation of youth lifestyles and cultures
<i>Darja Zorc - Maver</i>		<i>Darja Zorc - Maver</i>
Koncept življenjsko usmerjene socialne pedagogike v sodobni družbi tveganja	37	The concept of 'life-oriented' social pedagogy in the modern risk society
Raziskovalni/empirični članki		Research/empirical articles
<i>Olga Poljšak Škraban</i>		<i>Olga Poljšak Škraban</i>
Oblikovanje in razvoj identitetnih statusov pri študentih socialne pedagogike	45	Identity status formation and development in students of social pedagogics
Pregledni članki		Review articles
<i>Branko Franzl</i>		<i>Branko Franzl</i>
Kaj lahko psihoanaliza ponudi socialni pedagogiki?	61	What can psychoanalysis offer social pedagogy?
<i>Mitja Krajnčan</i>		<i>Mitja Krajnčan</i>
Šola in socialna pedagogika	91	School and social pedagogy
Informacije		Information
Obvestilo o 1. slovenskem kongresu socialne pedagogike	101	Information on the 1st Slovenian Congress of Social Pedagogy
Navodila sodelavkam in sodelavcem revije Socialna pedagogika	109	Instructions to authors