

Socijalno-pedagoške teorije u Njemačkoj tijekom 20. stoljeća¹

Vlatko Previšić
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za pedagogiju

Anto Prgomet
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Poslijediplomski studij pedagogije

Sažetak

Socijalna pedagogija tek s početkom 20. stoljeća postaje predmet znanstvene refleksije. To prvo stoljeće njezina postojanja kao znanstvene discipline označeno je brojnošću različitih pristupa, teorija i koncepata. Njihovu brojnost i raznolikost prati, jednako tako, i posebnost pristupa njihovih klasificiranja. Članak daje uvid u teorijsku vitalnost socijalne pedagogije i socijalnog rada, stavljajući naglasak na suvremena nastojanja, zatim donosi postojeće klasifikacije njihovih teorija i kriterije na kojima se one zasnivaju. Pregled prvoga stoljeća njezina postojanja kao znanstvene discipline daje naslutiti teme i pitanja predstojećih diskusija, kao preduvjeta njezina daljnjeg razvoja. Ovo je pokušaj da se teorijsko rasvjetljavanje utemeljenja socijalne pedagogije u Njemačkoj promotri sa stajališta njezina odraza na ovu disciplinu u Hrvatskoj.

Ključne riječi: povijest socijalne pedagogije, socijalno-pedagoške teorije, teorije socijalnog rada, klasifikacije i prikazi, glavni predstavnici.

Uvod

Socijalna pedagogija svakako je, barem u Hrvatskoj, jedna od relativno mlađih znanstvenih disciplina. Tijekom povijesti mogu se, istina, naći napisi koji se bave njezinim problemima (Winkler, 1993), ali tek s 20. stoljećem postaje predmet dublje i sveobuhvatnije znanstvene i praktične refleksije. Zato se možda u naslovu „tijekom 20. stoljeća” smije, u tom smislu, smatrati čak i suvišnim. Već u prvom stoljeću svojeg postojanja ona je pedagogijskoj teoriji i odgojnoj praksi dala takvo obilježje, koje se pozna-

vateljima predstavlja kao „socijalno-pedagoško stoljeće” (Niemeyer, 1999). Tim je pregledom ponajprije obuhvaćen njezin teorijski razvoj. Njega, pak, obilježavaju brojne teorije i koncepti nastali tijekom 20. stoljeća. Radovi objavljeni u tom razdoblju daju izrazito šaroliku sliku. Preglednost, međutim, ne dovodi samo pluralizam tih teorija u pitanje, nego i raznovrsnost pristupa njihova klasificiranja te sadržajnog prikazivanja. K tomu se za označavanje iste problematike rabe i vrlo različiti pojmovi, na primjer: teorija, pristup, koncept, škola, tradicija, pravac, pozicija, koncepcija, nacrti teorija, paradigme i sl.

¹ Rad je nastao u kolegiju „Suvremena stremljenja u socijalnoj pedagogiji”, na poslijediplomskom magistarskom studiju pedagogije pri Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

Tu pojmovnu konfuziju „bogati” i terminološka raznolikost kojom se obuhvaća sadržaj samoga predmeta. Tako u literaturi nalazimo ne samo prikaze socijalno-pedagoških teorija i autora, klasika socijalne pedagogije, nego i prikaze dijelom istih teorija i istih teoretičara, odnosno teoretičara socijalnog rada, kao sličnog, ali ipak drugog znanstvenog područja. Pojmovi „socijalni rad” i „socijalna pedagogija” rabe se pritom, ne samo u naslovima publikacija, u raznim varijantama: zajedno ili rastavljeno, odnosno rastavljeno i istodobno povezano veznikom „i”, odnosno kosom crtom. U njemačkom se jeziku pojam „Sozialarbeit” (socijalni rad) i jezično i sadržajno razlikuje od pojma „Soziale Arbeit” (socijalni rad). Pojedininim autorima on služi kao sinonim za socijalnu pedagogiju, drugi istim pojmom integriraju teorijske pristupe socijalne pedagogije i socijalnoga rada (Sozialarbeit) itd. Svakako, u tu terminološku, odnosno sadržajnu mnogoznačnost ulaze i znanost o socijalnom radu (Sozialarbeit) kao „Sozialarbeitswissenschaft” te znanost o socijalnom radu (Soziale Arbeit) kao „Wissenschaft der Sozialen Arbeit” (iscrpnije u: Böhnisch, 2001; Engelke, 2002; Engelke, 2003; Hamburger; Füssenhäuser/Thiersch, 2001; Niemeyer, 1998; Schmidt, 1981).

Ove diskurse i pluralizme treba poimati – prema Hamburgeru – kao „izraz teorijske vitalnosti” (2003, 104). Tako i ovaj prilog pokušava predočiti određene aspekte ovakve teorijske živosti. Tom pokušaju prisposodiv je sljedeći tematski tijek: prvi dio nastoji u grubim crtama prikazati razvoj socijalne pedagogije u 20. stoljeću, a u drugome se pokušavaju predstaviti postojeća sistematiziranja socijalno-pedagoških teorija prema kriterijima na kojima su takve klasifikacije utemeljene. Suvremena nastojanja u socijalnoj pedagogiji nastojat ćemo konkretizirati izborom iz izloženih koncepata koji su u središtu socijalno-pedagoške rasprave posljednjih godina.

Od brojnih suvremenih pogleda (usp. Füssenhäuser/Thiersch, 2001; Engelke, 2002), naglasak se stavlja na koncept Klause Mollenhauera i Hansa Thierscha. Ako je za izbor Hansa Thierscha uopće potrebno obrazloženje, bit će dovoljno podsjetiti da je upravo Thierschov koncept „usmjerenosti na svakidašnjicu i/ili na životni svijet” („Alltags-

und/oder Lebensweltorientierung”) od svojeg utemeljenja mjerodavan za razvoj socijalne pedagogije, odnosno socijalnog rada (Soziale Arbeit) (Füssenhäuser/Thiersch, 2001; Niemeyer, 1998). Niemeyer (1998) u krug „malobrojnih klasika socijalne pedagogije”, na temelju uvjerljivih razloga, ubraja i nje-ga. Razlozi zbog kojih Winkler početkom devedesetih godina nije i Thierscha mogao uvrstiti na popis „klasika socijalne pedagogije” danas očito ne postoje, pa se može pretpostaviti da bismo ga, pogotovo nakon izdanja Niemeyerovih klasika socijalne pedagogije, i na Winklerovu ponovno sastavljenom popisu zasigurno našli.

1. Razvoj socijalne pedagogije u 20. stoljeću

Početak znanstvenog bavljenja socijalnom pedagogijom, prema Schmidtu (1981), je 1899. godina, kada je objavljen rad Paula Natorpa „Socijalna pedagogija: Teorija oblikovanja odgoja volje na osnovi zajednice” (Sozialpädagogik: Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft). Socijalno-pedagoška teorija koja je nastala u prvim godinama 20. stoljeća i bila dominantna do prve polovice istog stoljeća, iako nosi Natorpovo ime, u povijest je ušla Nohlova duhovno-znanstvena koncepcija (socijalne) pedagogije. Ne manje važan iz ovoga razdoblja je i socijalno-pedagoški doprinos Gertrude Bäumer, koja je zajedno s Hermanom Nohlom pripadala krugu tzv. Diltheyevih studenata. Tako je u petom svesku „Priručnika pedagogije” (Handbuch der Pädagogik 1925-1933), čiji je izdavač (zajedno s Ludwigom Pallatom) bio Herman Nohl, i koji nosi naslov „Socijalna pedagogija” (Sozialpädagogik), Bäumer u jednom od svojih priloga iznijela „glasovitu standardnu definiciju” (Winkler) socijalne pedagogije. Prema njoj, pojam „socijalne pedagogije” ne označava nekakav princip kojemu bi bila podređena cjelokupna pedagogija, nego „jedan isječak: sve što je odgoj, a nije škola ni obitelj” (Niemeyer, 1999, 249).

Dolazak nacionalsocijalista na vlast značio je (privremeni) prekid socijalno-pedagoške rasprave, kao, uostalom, i drugih liberalnih te alternativnih pedagoških ideja i pokreta koji su se tih godina u velikom broju javljali diljem Njemačke i prenese-

ni su u druge europske zemlje, pa tako i Hrvatsku. Teorija i praksa socijalne pedagogije između 1933. i 1945. godine u prilogu se, „s obzirom na difi-
cilnost pitanja”, nerijetko izostavlja (Füsenhäuser/
Thiersch, 2001).

Razvoj socijalne pedagogije nakon Drugoga svjetskog rata nastavljen je privremenim vraćanjem na duhovno-znanstvenu koncepciju iz prvih deset-
ljeća 20. stoljeća. Gospodarski, politički i ponajprije znanstveno-teorijski razvoj šezdesetih i sedamdesetih godina (Kritički racionalizam, Kritička teorija Frankfurtske škole, ...) doveli su do „realističkog” odnosno „emancipacijskog zaokreta” u (socijalnoj) pedagogiji (Engelke, 2002, 261, 265; Schmidt, 1981, 97-98). Do zaokreta je došlo na području socijalno-pedagoške teorije, ali i na području njezine prakse. Socijalna pedagogija dobila je kvalitativno novu dimenziju: „od puke pomoći u nevolji” i „pomoći ugroženima”, socijalno-pedagoško djelovanje koncipirano je kao „vrijedno i prirodno odgojno djelovanje za normalne slučajeve” (Marburger, 1987, 61; Giesecke, 1993, 121-141). Duhovno-znanstveno orijentirana socijalna pedagogija ustupila je mjesto kontroverznoj znanstveno-teoretskoj raspravi.

Ta je rasprava rezultirala brojnim socijalno-pedagoškim teorijama odnosno koncepcijama, koje se – s obzirom na poimanje svojeg predmeta, svojih metoda, svrhe i ciljeva, kao i pojmova kojima operiraju – ne samo razlikuju jedna od druge, nego su, dapače, u pojedinim točkama i protuslovne. Vladao je, dakle, dojam „da u teoriji i praksi socijalne pedagogije svatko na svoj način definira svoju teoriju i svoju praksu” (Schmidt, 1981, 34). Etabliranje socijalne pedagogije kao sveučilišnoga studijskog smjera i osnivanje viših škola za socijalni rad pridonijeli su pojačanom razvoju socijalno-pedagoških teorija.

Stoga je „dilema oko teorije”, konstatirana u socijalnoj pedagogiji sedamdesetih godina (Schmidt, 1981, 5-38), očito ostala i u posljednjim godinama 20. stoljeća. Nije zato čudno što se, pogotovo od početka devedesetih godina, u sklopu socijalne pedagogije, odnosno socijalnog rada, vodila opširna rasprava oko teorijskih pitanja, različitih teorija te položaja jednog i drugog. U njoj se ogleda „teoretska vitalnost” (Hamburger), koja je nužan „preduvjet daljnjem razvoju teorije socijalne pedagogije

odnosno socijalnog rada” (Soziale Arbeit), (Füsenhäuser/Thiersch, 2001; Thiersch, 1996).

2. Strukturiranje i prikaz socijalno-pedagoških teorija: kriteriji klasificiranja

Tijekom 20. stoljeća razvili su se različiti pravci i teorije, odnosno koncepti, socijalne pedagogije. Pogled na njihovu brojnost i različitost izaziva jednodušnost. Ali kada je riječ o odgovoru na pitanje – koji sve pravci postoje i što je specifično obilježje svakoga od njih – tu su već prisutna različita poimanja. Znatno je očitija nesuglasnost u različitim pristupima njihovu razgraničenju, sistematiziranju i prikazu. Raznolikost teorija i koncepata prati, dakle, raznolikost njihova klasificiranja.

U literaturi se za klasificiranje postojećih teorija i koncepata najčešće rabe sljedeći kriteriji:

- klasificiranje na temelju njihove pripadnosti određenoj paradigmi;
- „pristup” kao kriterij klasifikacije (sistematiziranja na osnovu pristupa impliciraju spomenutu razdiobu po paradigmama);
- orijentacija prema temama, odnosno prema osnivačima (i zastupnicima) dotične teorije (usp. Hamburger, 2003, 104-105; Engelke, 2002, 10-15).

Slabosti klasificiranja, odnosno prikaza teorija prema prva dva kriterija vide se prije svega u tome što su ti kriteriji, korišteni kao znanstveno-teorijski pristupi, uglavnom nedovoljno definirani, što otežava razgraničavanje i pogotovo što se, ponajprije novije teorije, odnosno njihovi utemeljitelji i zastupnici, rijetko mogu svrstati u samo jedan od postojećih pristupa. Tipičan primjer je Mollenhauer, koji se smatra utemeljiteljem moderne socijalne pedagogije. U njegovim su radovima očiti i hermeneutički, ali i kritički i fenomenološki pristupi (Füsenhäuser/Thiersch, 2001; Hamburger, 2003; Schmidt, 1981).

Ove teškoće u strukturiranju socijalno-pedagoških teorija i pravaca prema znanstveno-teorijskim aspektima jedan su od razloga što se noviji prikazi orijentiraju prema teoretičarima socijalne pedagogije. Njihov izbor u takvim prikazima slijedi kriterije koje je postavio autor dotičnog prikaza.

Među sljedbenicima ove orijentacije postoje različite klasifikacije: socijalno-pedagoški orijentirani autori kao Winkler i Niemeyer operiraju pritom s pojmom „klasika”, zagovornici socijalnog rada (Soziale Arbeit) kao znanosti, primjerice Engelke, prezentiraju, primjereno kriterijima te discipline (koju isti vide tek u fazi nastanka), teoretičare i njihove teorije, a Füssenhäuser i Thiersch (2001) u svojem prikazu teorija socijalnog rada skiciraju odabrane teoretičare, odnosno njihove pozicije na temelju kombinacije znanstveno-teorijskih, sadržajnih i tematskih aspekata.

Slijedi prikaz navedenih koncepata sistematiziranja. Redosljed im određuju spomenuti kriteriji na kojima se klasifikacije, koje ovdje treba predstaviti, temelje. Prikaz u prvom dijelu (2.1.) služi kao primjer strukturiranja na temelju paradigmi, odnosno sistematiziranje koje se najviše približava tome na „paradigmi” utemeljenom klasičnom konceptu klasificiranja.

2.1. Škole socijalnog rada

U svojem prilogu pod istoimenim naslovom u „Leksikonu socijalne pedagogije i socijalnoga rada” Rosenhagen (2000, 580-583) razlikuje sljedeće škole socijalnog rada (Soziale Arbeit): duhovno-znanstvena socijalna pedagogija, kritičko-emancipacijska socijalna pedagogija, socijalna pedagogija usmjerena na svakidašnjicu, marksistička socijalna pedagogija, znanost o socijalnom radu, psihoanalitički orijentirana socijalna pedagogija te socijalni rad utemeljen na teoriji sustava. Ova kategorizacija, dakle, pod pojam „socijalni rad” (Soziale Arbeit) svrstava socijalno-pedagoške koncepte i koncepte socijalnog rada (Sozialarbeit).

Duhovno-znanstvena socijalna pedagogija

To je najstarija i nakon Drugoga svjetskog rata dominantna socijalno-pedagoška škola. Njezini su glavni predstavnici H. Nohl, W. Flitner, E. Spranger i E. Weniger. U središtu ove socijalno-pedagoške tradicije, koja se razvila u sklopu duhovno-znanstvene pedagogije, je promišljanje odgojne teorije i prakse kao društvene zadaće. Praktično je imala ulogu nadopune, odnosno zamjene za obiteljski odgoj. Svoj cilj duhovno-znanstveno orijentirana socijalna pedagogija vidi u pomoći adolescentu da

maksimalno razvije i ostvari svoje sposobnosti i mogućnosti, tj. pomoć pri razvoju identiteta. Ovaj socijalno-pedagoški pravac poima se, dakle, kao pedagoški doprinos općedruštvenom zadatku podupiranja pojedinca u njegovu razvoju i osamostaljenju, tj. osposobljavanju za život (Schmidt, 1981; Krüger, 1999; Rosenhagen, 2000; Engelke, 2002).

Kritičko-emancipacijska socijalna pedagogija

Ovaj je socijalno-pedagoški pravac nastao sedamdesetih godina 20. stoljeća, na osnovama kritičke teorije (Frankfurtska škola). Podrazumijeva se kao disciplina podređena kritičkoj odgojnoj znanosti. Glavni su mu predstavnici Klaus Mollenhauer i Hermann Giesecke (Marburger, 1979; 1987). Polazište mu je kritika koncepcije duhovno-znanstveno orijentirane socijalne pedagogije. Prema toj kritici, slabost dosadašnje socijalne pedagogije je to što, stojeći u službi građanskog društva, zanemaruje stvarne društvene strukture koji joj na kraju i „rađaju” adresate. Zanemarujući konkretne životne uvjete djece i mladih, uskraćuje si mogućnost utjecaja na te socijalne strukture u namjeri njihove promjene. To je dovodi, piše Giesecke u uvodu zbirci članaka koju je 1973. godine objavio pod karakterističnim naslovom „Ofenzivna socijalna pedagogija” (Offensive Sozialpädagogik), u ulogu „socijalnog vatrogasca” koji samo reagira, a intervencija mu se svodi na „uklanjanje pojedinih simptoma oštećenja”. Toj dotadašnjoj, „defenzivno” okarakteriziranoj socijalnoj pedagogiji, Giesecke i ostali autori priloga u zbirci suprotstavljaju novu, „ofenzivnu socijalnu pedagogiju”. Ona se smatra kritičkom i emancipacijskom. Svoj cilj vidi u promjeni onih društvenih odnosa koji ometaju, odnosno onemogućuju optimalan razvoj pojedinca i uži društvenih struktura. To pretpostavlja kritičku, tj. znanstvenu analizu postojećih društvenih stratuma. Tek u tako stvorenim poželjnim razvojnim uvjetima za djecu i mlade otvara se mogućnost za njihovu emancipaciju (Giesecke, 1973; 1993).

Tijekom sedamdesetih i osamdesetih godina ovaj pravac dominira u njemačkoj socijalnoj pedagogiji, o zaokruženom znanstveno-teorijskom sustavu tu se – prema Rosenhagenovu mišljenju – ne može govoriti, pogotovo ne o upotrebljivoj prakseologiji (2000, 581).

Socijalna pedagogija usmjerena na svakidašnjicu

Kritičko-emancipacijska socijalna pedagogija (Alltagsorientierte Sozialpädagogik) – kojoj je jedan od upućenih prigovora da zapostavlja životnu stvarnost onih kojima je namijenjena. Kao reakcija na taj deficit osamdesetih je godina nastao ovaj socijalno-pedagoški koncept. Umjesto „apstraktnog shvaćanja znanosti” (Rosenhagen, 2000), „svakidašnjica” odnosno „životna stvarnost” šticećenika postaje središnjom kategorijom. Znanstveno-teorijsku utemeljenost pravac ima u simboličkom interakcionizmu, fenomenološkoj sociologiji i fenomenološkom marksizmu. Hans Thiersch je utemeljitelj ovog socijalno-pedagoškog koncepta.

Marksistička socijalna pedagogija

Marksistički orijentirana socijalna pedagogija razvila se paralelno s kritičko-emancipacijskom i to ne samo u tadašnjem DDR-u, nego kao sociološka teorija i u BRD-u. Kao i ona, i ovaj pravac svoj cilj vidi u stvaranju pravednijih društvenih odnosa. Konkretno je to značilo koncentriranje na uklanjanje kapitalističkog društva kao jedinog uzroka socijalnih problema. Teorijska osnova ovoga socijalno-pedagoškog pravca je Marxova teorija dijalektičkog materijalizma. Njegovi glavni predstavnici su K. Khella, W. Hollstein, M. Meinhold i H. Zander.

Znanost o socijalnom radu

Znanost o socijalnom radu podrazumijeva teoriju socijalnog rada koju je sredinom sedamdesetih godina uveo Lutz Rössner (1932.-1995.). Njegova „Teorija socijalnog rada” (Theorie der Sozialarbeit) objavljena je 1973. godine, a razvio ju je na temelju kritičkog racionalizma. Rössner zagovara pojam „socijalni rad” jer smatra da je određeniji, jasniji i svrhovitiji od pojma „socijalna pedagogija”. Teorija socijalnoga rada uključuje teoriju socijalne pedagogije. Teoriju socijalnoga rada, odnosno znanost o socijalnom radu, Rössner ubraja u odgojnu znanost kao njezinu subdisciplinu, a odgojnu znanost poima kao disciplinu podređenu sociologiji. Njezina je zadaća upućivanje na prikladna sredstva i

putove za postizanje već postavljenih ciljeva. Ona ne formulira te ciljeve i ne odlučuje o izboru sredstava, nego samo upućuje na prikladnost tih sredstava za postizanje tih ciljeva. Odluku o ciljevima i sredstvima donose odlučujuće društvene instancije. Znanost o socijalnom radu Rössner, dakle, poima kao „tehnološku disciplinu” (Engelke, 2002). Zahvaljujući upravo tehnološkoj orijentaciji, praktičari na području socijalnog rada tu su teoriju doživjeli kao veliku pomoć. Istodobno su je teoretičari zbog tehnološkog pristupa oštro kritizirali. Od polovice osamdesetih godina Rössnerova se teorija socijalnog rada u publikacijama gotovo i ne spominje (Engelke, 2002; Marburger, 1987).

Psihoanalitički orijentirana socijalna pedagogija

Prema Rosenhagenu, samo uvjetno može govoriti o školi u smislu već imenovanih pravaca. Ovaj smjer podrazumijeva integraciju psihoanalitičke teorije u socijalno-pedagoškom djelovanju na slučajevima poremećaja u funkcionalnoj strukturi ličnosti. Najistaknutiji predstavnici psihoanalitički utemeljene socijalne pedagogije su Austrijanci A. Aichhorn, R. Redl i S. Bernfeld (2000), što ne čudi s obzirom na to gdje su rođeni, živjeli i djelovali S. Freud, A. Adler ili Švicarac C. G. Jung. Iz psihologije, a osobito iz psihoanalize, između 20-tih i 30-tih godina prošloga stoljeća mnogo je toga preneseno u srodne i socijalne društvene znanosti.

Socijalni rad utemeljen na teoriji sustava

Silvia Staub-Bernasconi (1936.) predstavlja novije pokušaje teorijske utemeljenosti socijalnog rada na paradigmatama sustava (Staub-Bernasconi, 1996; 2000). Postojeće razlikovanje socijalne pedagogije i socijalnog rada (Sozialarbeit) prema njezinu je mišljenju, iz perspektive teorije sustava, neutemeljeno. I znanstvena refleksija i socijalna praksa imaju zajednički predmet, a to su socijalni problemi. Staub-Bernasconi ukida tu podjelu, integrirajući oba područja u „socijalnom radu” (Soziale Arbeit). On je društveni odgovor na socijalne probleme (Staub-Bernasconi, 2000 a; 2000 b).

2.2. Klasificiranje socijalno-pedagoških teorija prema „pristupima”

Predstavljena klasifikacija socijalno-pedagoških teorija pokazuje određenu srodnost sa Schmidtovim sistematiziranjem i teorijskim koncepcijama (1981). Proveo ih je „prema znanstvenim spoznajnim metodama koje su osnova i polazište tim teorijama” (Engelke, 2002). Strukturirati i prikazati postojeće teorijske koncepcije socijalne pedagogije moguće je, smatra Schmidt, samo na temelju jednog „apstrahirajućeg sustava” (38). Njegov „apstrahirajući sustav” obuhvaća pet pristupa.

Transcendentalno-filozofski

Središnje mjesto ima Paul Natorp. Njegovu koncepciju socijalne pedagogije kao teorije obrazovanja volje u društvenoj zajednici i kroz društvenu zajednicu pedesetih godina 20. stoljeća prihvatili su i dalje razvili F. Schlieper, E. Bornemann, K. Haase i E. Knirck.

Duhovno-znanstveni i hermeneutički

Osim H. Nohla, kao najvažnijeg predstavnika ovog pravca, Schmidt, zbog podudarnosti pojedinih socijalno-pedagoških stajališta, navodi i G. Bäumer te njihova suvremenika A. Fischera. Pritom napominje da je Fischer predstavnik fenomenološko-deskriptivne pedagogije i socijalne pedagogije (1981, 95). (O pedagogiji A. Fischera vidjeti više kod Krügera, 1999.) Nohlova je duhovno-znanstveno i hermeneutički orijentirana (socijalna) pedagogija u pedesetima i ranim šezdesetima doživjela „kritičko-suvremeni daljnji razvoj” (Schmidt, 1981) u radovima C. L. Furcka, H. Rüngera, Th. Wilhelma i ponajprije u ranim radovima K. Mollenhauera.

Kritičko-racionalni pristup

Ovaj pristup Schmidt (1981) predstavlja prikazom Rössnerove teorije socijalnog rada, odnosno „znanosti o socijalnom radu” kao grane odgojne znanosti razvijene na temelju kritičkog racionalizma. Riječ je o zanimljivom teorijskom modelu koji se, ponajprije, temeljio i na društvenom pragmatizmu određenih dominantnih teorija izvan vladajuće pedagogije.

Dijalektičko-kritički pristup

Mnogi socijalno-pedagoški prilozi iz sedamdesetih godina zagovarali su kritičku teoriju socijalne pedagogije. Tada su objavljeni i brojni socijalno-pedagoški prilozi koji su bili inspirirani dijalektičko-kritičkim pristupom. Ipak se, kako kaže Schmidt – pozivajući se na odgovarajuća istraživanja, ne može govoriti o cjelovitoj socijalno-pedagoškoj teoriji utemeljenoj na kritičkoj teoriji Frankfurtske škole (1981). Konture te teorije autor nalazi u radovima „kritičko-socijalnopedagoških teoretičara” H. Gieseckea, H.-E. Pohla, G. Bittnera, K. Poepeltha, F. Haaga i osobito u Mollenhauerovu konceptu kritičke socijalne pedagogije.

Marksistički pristup

U njemu se upućuje na odgovarajući prikaz u prethodnom pristupu. Spomenuti marksistički socijalni pedagozi dali su socijalnom radu izrazito političko i ideološko obilježje. Promatrajući razvoj marksističke socijalno-pedagoške teorije, isti su teoretičari ostali „u okvirima i na putu prema marksističkoj socijalnoj pedagogiji”, koja nije pokazivala potrebnu živost i dinamičnost u razvoju, tj. odgovarajuća se teorija nije dalje ni razvijala (Schmidt, 1981).

Prikladnom se čini opaska da predstavljena Schmidtova klasifikacija potječe iz 1981. godine. Dvadeset godina kasnije Thole je napravio klasifikaciju prema istom kriteriju. Njegov sustav razlikuje dvanaest pristupa – prvih šest pribraja tradiciji, a ostalih šest sadašnjici. To su: transcendentalno-filozofski, duhovno-znanstveni, marksistički orijentiran, emancipativni kritičko-materijalistički, interakcionističko-fenomenološki, psihoanalitički orijentiran, pristup na temelju teorije sustava, kritičko-subjektivni i obrazovno-teoretski, ekosocijalni, pristup usmjeren na usluge („der dienstleistungsorientierte Ansatz”), pristup usmjeren na životni svijet te refleksivni pristup (prema: Hamburger, 2003, 104-105).

2.3. Teorije koje polaze od teoretičara

Orijentacija prema topografiji teorije socijalnog rada

U prikazu pod naslovom „Teorije socijalnog rada” (Theorien der Sozialen Arbeit) Füssenhäuser i Thiersch (2001) skiciraju različite socijalno-pedagoške koncepte, odnosno pozicije socijalnog rada „u njihovoj povezanosti znanstveno-teorijskih i sadržajnih pristupa i njihovoj vodećoj (glavnoj) tematici”. Pritom se orijentiraju „prema topografiji teorijski relevantnih pitanja kao (prema) jednom uzorku pitanja koja u jednoj teoriji socijalnog rada treba obrađivati, dakle kao jednom „teorijskom programu”

Ovaj im kriterij ne služi kao „organizacijski princip”, nego čini „misaonu pozadinu” za iznošenje te teorije (2001). Polazeći od već postojećih topografija i od hermeneutičke rekonstrukcije, za ovaj prilog izabranih teorija autori razvijaju vlastitu topografiju. Ona obuhvaća dimenzije, odnosno pitanja koja autori smatraju ključnima pri određivanju teorije socijalnog rada. To su:

- znanstveni karakter teorije socijalnog rada;
- odnos teorije i prakse;
- predmet socijalnog rada kao znanosti i kao prakse;
- određenje socijalnog rada u sklopu teorije društva;
- adresati socijalnog rada;
- institucije socijalnog rada;
- socijalno-pedagoški profesionalni profil;
- etička refleksija.

Osim navedenih „kristalizacijskih točaka” posebno su važni, smatraju autori, povijesna dimenzija te pitanje socijalnih kategorija strukture. To podrazumijeva da navedene dimenzije treba promišljati u njihovim povijesnim odnosima i tumačiti ih u odnosu na socijalne kategorije.

Na temelju ove topografije autori su – iz razdoblja od šezdesetih godina do danas – izabrali i predstavili pozicije Klause Mollenhauera, Michaela Winklera, Silvije Staub-Bernasconi, Wolfa Rainera Wendta, Hans-Uwea Otta, Hansa Thierscha i Lot-hara Böhnischa. Izbor ovih, odnosno izostavljanje mnogih drugih teoretičara, obrazlažu time što su, s obzirom na spomenutu topografiju, izabrane po-

zicije „relativno dobro razrađene” te su, kao „pozicije koje daju orijentaciju”, posljednjih godina bile tema mnogostranih rasprava (2001).

Klasici socijalne pedagogije

Tvrđnjom kako socijalna pedagogija „nije svjesna – i da ne želi biti svjesna – svojih vlastitih klasika” Michael Winkler (1993, 172) kao da je izazvao „potragu” za socijalno-pedagoškim klasicima (Niemeyer, 2001); dapače, govori o dugogodišnjem nastojanju socijalne pedagogije da ukloni svoje klasike. To što su oni, u međuvremenu, postali aktualna tema opravdano je i nužno, pogotovo ako se uzme u obzir rašireno stajalište da su uzroci nesigurnog statusa socijalne pedagogije upravo i u zapostavljanju svojih klasika (Winkler, 1993; Niemeyer, 2001).

Odgovor na pitanje postoje li oni uopće – potvrđan je. Stajališta se razilaze kod pitanja pripadnosti krugu klasika, odnosno oko kriterija njihova izbora. Skiciranjem klasifikacijskih pristupa Winklera (1993) i Niemeyera (1998) želimo to ilustrirati.

Winkler je postavio sljedeće kriterije za primanje u krug klasika socijalne pedagogije:

- za društvenu zajednicu neke profesije ili discipline imaju ulogu pri markiranju zahtjeva (prava) prema drugim profesijama odnosno disciplinama;
- imaju (prema unutra) ulogu stvarati identitet kao profesiju ili disciplinu;
- ograničavaju (omeđuju) područje predmeta koje je za jednu profesiju ili disciplinu obvezno;
- paradigmatički formuliraju vrijedeća stvarna stanja (formuliranje „znanstvenih činjenica”);
- omogućuju distanciranost prema suvremenim (aktualnim) socijalnim problemima u korist univerzalnih perspektiva;
- oblikuju način mišljenja, utirući putove na kojima se misli organiziraju, tj. problemi shvaćaju i interpretiraju.

Na temelju navedenih kriterija Winkler je na svoj popis uvrstio autore „koji na temelju svojih djela tvore klasiku socijalne pedagogije” (1993, 182). Njegov krug klasika obuhvaća gotovo četrdeset imena – od Platona do tada još živućeg Klause Mollenhauera. S obzirom na temu ovoga rada, naša je

pozornost usmjerena na teoretičare odnosno teorije s njemačkoga govornog područja iz 20. stoljeća. Iz tog su razdoblja uvršteni: Paul Natorp, Arthur Buchenau, Otto Willmann, Paul Bergemann, Aloys Fischer, Christian Jasper Klumker, Wilhelm Polligkeit, Hans Scherpner (navedene autore Winkler ubraja u treće razdoblje utemeljenja socijalne pedagogije, od 1890. do 1914.), Gertrud Bäumer, Herman Nohl, Erich Weniger, Karl Wilker, Curt W. Bondy, Carl Mennicke, Georg Kerschensteiner, August Aichhorn, Siegfried Bernfeld i Klaus Mollenhauer. Možda bi se – kaže Winkler – u ovaj krug klasika „mogli i morali” svrstati i Walter Hornstein te Hans Thiersch, ali on je ipak odlučio „uspostaviti odnos sa sadašnjicom,” samo preko Mollenhauera (171-185).

Christian Niemeyer – zagovornik socijalne pedagogije, a ne socijalnog rada kao znanstvene i visokoškolske discipline – naglašava da su predmet njegova prikaza klasici socijalne pedagogije (a ne socijalnog rada); na tu diferenciranost upozorava već u naslovu knjige „Klasici socijalne pedagogije” (*Klassiker der Sozialpädagogik*) (1998, 10). Kao kriterij uvrštavanja u krug klasika socijalne pedagogije služe mu pojmovi „klasik”/„klasičan” i „socijalna pedagogija”. Pri definiranju kriterija „socijalna pedagogija” Niemeyer se oslanja na Mollenhauera, što znači da je taj izraz ovdje „odgojno-znanstveni termin”.

U skladu s tim odabrani su „klasični” autori koji su u povijesti ovog pojma (1) nastupili s izvornim priložima i/ili postigli (2a) praktična i/ili (2b) teoretska dostignuća koja je moguće povezati s jednom od – odgojno-znanstveno usmjerenih – varijanti pojma „socijalna pedagogija” (1998, 10-11). Prema kriteriju „klasičnog”, klasik je onaj „koji je ostavio ideje koje imaju rang bezvremenosti” (13).

Niemeyer, dakle, u krug klasika socijalne pedagogije ubraja pedagoge koji su se istaknuli izvornim radovima, priložima koji su nadživjeli vlastito doba i koji su svojim promišljanjem pridonijeli razvoju socijalno-pedagoške misli. Prema tim je kriterijima iz 20. stoljeća u krug klasika uvrstio i predstavio Paula Natorpa, Aloya Fischera, Hermana Nohla, Karla Wilkera, Siegfrieda Bernfelda, Klause Mollenhauera i Hansa Thierscha (1998, 79-253). U znatno kraćem prilogu u priručniku „Sozialarbeit So-

zialpädagogik” (2001) prikaz klasika iz 20. stoljeća ograničio je na Natorpa, Fischera i Nohla.

Kritička povijesno-biografska koncepcija

Veliki zagovornik socijalnog rada (*Soziale Arbeit*) kao znanstvene discipline (in spe) je Ernst Engelke. On polazi od činjenice da se o pitanju postojanja socijalnog rada kao znanstvene discipline, odnosno o pitanju postojanja teorija socijalnog rada, kontroverzno raspravlja. Razloge odgovora koji socijalnom radu osporavaju znanstveni status autor ponajprije vidi u nepoznavanju, odnosno nedovoljnom poznavanju njegovih postojećih teorija, u nesukladnosti pogleda na kriterije znanstvenosti jedne teorije te u višeznačnosti pojma „socijalni rad” (2002, 8-9). Pojam „socijalni rad” (*Soziale Arbeit*) autor rabi kao terminus technicus koji obuhvaća povijesne i aktualne tradicije svih oblika skrbi, socijalnog rada (*Sozialarbeit*) i socijalne pedagogije (2002, 8; 2003, 24).

Usprkos aktualnim kontroverzijama i neriješenim pitanjima, autor smatra da se, kako pod povijesnim tako i pod znanstveno-teorijskim aspektom, može s pravom govoriti o socijalnom radu kao znanstvenoj disciplini (2002, 9-10). Kao i srodne discipline, i ona ima svoj predmet, spoznajne metode i teorije. Odabir autora zaslužnih za razvoj socijalnog rada u teoriji i praksi, posljednjih godina na temelju raznovrsnih zbirki i radova, poslužio je Engelkeu kao riznica iz koje je izabrao one autore odnosno teorije koje je predstavio u svojoj knjizi (2002). Znanstvenost teorija socijalnog rada poslužila mu je pritom kao izborni kriterij. Vrijednost znanstvenih teorija imaju, smatra Engelke, one teorije socijalnog rada koje ispunjavaju sljedeće formalne kriterije:

- predmet na koji se teorija odnosi definiran je i disciplina ga u širokom smislu, dakle ne samo u jednom djelomičnom području, reprezentira;
- navedeni su izabrani znanstveno-teorijski pristupi (istraživački dizajni) i znanstvene metode spoznaje (metateorija);
- o predmetu teorije navode se izričaji (tvrdnje) koje je moguće provjeriti;
- izričaji (tvrdnje) uzajamno su povezani u teorije (izražajne sustave);
- postignut je određeni stupanj zaokruženosti sklopa izričaja (2002, 13-14).

Prema ovom kriteriju Engelke je sastavio svoj pregled teorija socijalnog rada. Iz 20. stoljeća, s njemačkoga govornog područja, uvršteni su: Alfred Adler (1870.-1937.), Christian Jasper Klumker (1868.-1942.), Alice Salomon (1872.-1948.), Herman Nohl (1879.-1960.), Gertrud Bäumer (1873.-1954.), Hans Scherpner (1898.-1959.), Hans Muthesius (1898.-1959.), Ilse von Arlt (1876.-1960.), Klaus Mollenhauer (1928.-1998.), Lutz Rössner (1932.-1995.), Karam Khella (1934. *), Hans Thiersch (1935. *), Michael Winkler (1953. *), Wolf Rainer Wendt (1939. *) i Silvia Staub-Bernasconi (1936. *) (2002, 125-377).

Pritom pojmom „kritička povijesno-biografska koncepcija” Engelke definira metodološki put koji je slijedio prilikom predstavljanja navedenih teoretičara i njihovih teorijskih koncepata. Slijedio je, dakle, povijesnu perspektivu, orijentirajući se prema osobama, izazovima njihova vremena i njihovim teorijama.

3. Suvremeni teorijski pristupi i pozicije

Od brojnih suvremenih pristupa izdvajamo Klauusa Mollenhauera i Hansa Thierscha. Klaus Mollenhauer je (socijalno-) pedagoški usmjeren autor koji socijalnu pedagogiju zagovara kao granu pedagogije, odnosno odgojne znanosti (Engelke, 2002).

Prikaz Mollenhauerove znanosti o odgoju i socijalne pedagogije nalazi se u svim odgovarajućim publikacijama. Dovoljno je spomenuti prikaz kod H. Marburger, u hrvatskom izdanju iz 1987. godine. Stoga je naglasak samo na posljednjoj fazi njegova djelovanja. Ona opravdava njegovo uvrštavanje među suvremene pozicije. Razlozi naglašavanja položaja Hansa Thierscha navedeni su u uvodu. Već spomenuta Silvia Staub-Bernasconi također spada u ovaj krug.

Klaus Mollenhauer (1928.-1998.)

Nakon učiteljske izobrazbe na Pedagoškoj visokoj školi u Göttingenu i studija pedagogije, sociologije i germanistike, Mollenhauer je promoviran 1958. godine kod Ericha Wenigera. Njegova godinu dana kasnije objavljena disertacija „Podrijetlo socijalne pedagogije u industrijskom društvu” (Die

Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns), zajedno s 1964. godine objavljenim „Uvodom u socijalnu pedagogiju”, (Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe), smatra se „klasikom socijalne pedagogije”, (Engelke). Nakon što je bio asistent kod Ericha Wenigera i Heinricha Rotha te nakon kraćeg djelovanja na sveučilištima u Berlinu, Kielu i Frankfurtu na M., Mollenhauer se 1972. godine vraća u Göttingen, gdje do odlaska u mirovinu (1996.) radi kao profesor opće i socijalne pedagogije.

Kao učenik Ericha Wenigera, Nohlova nasljednika na sveučilištu u Göttingenu, Mollenhauer je pod utjecajem tradicije duhovno-znanstvene (socijalne) pedagogije. U Göttingenu nije bio samo učenik Ericha Wenigera, nego i asistent Heinricha Rotha, pokretača „realističkog zaokreta u pedagoški istraživanju” (1967). Otvaranje pedagogije društvenim znanostima i njima svojstvenim empirijskim metodama istraživanja ostavlja traga i u Mollenhauerovu djelu. Sedamdesetih se godina priklanja kritičkoj teoriji Frankfurtske škole i, uz H. Gieseckea, postaje glavni zastupnik kritičko-emanipacijske socijalne pedagogije.

U prikazu znanstvenog djela K. Mollenhauera, Engelke (2002, 284-297) skicira opće prihvaćeno stajalište prema kojemu je socijalna pedagogija u svojem razvoju od 1960. godine – na temelju društvenih promjena i znanstveno-teorijskih strujanja – do danas doživjela tri „zaokreta”: a) realistički zaokret šezdesetih godina, b) emancipacijski u sedamdesetima i c) zaokret prema svakidašnjici (Alltagswende) osamdesetih godina. Osim što su ga te promjene zanimale i na njega utjecale, Mollenhauer je – nastavlja Engelke – i sam pripadao krugu teoretičara koji su ih pripremili i zastupali.

U Mollenhauerovom djelu razlikujemo tri faze – prva traje do početka sedamdesetih godina, druga se proteže do polovice osamdesetih, a treća obuhvaća razdoblje do kraja njegova aktivnog djelovanja. Prva i treća faza imaju izrazito socijalno-pedagoško obilježje, a druga je u znaku općih pitanja odgojne znanosti. Mollenhauerova glavna socijalno-pedagoška djela nastala su u prvoj fazi, treća je faza u znaku „kritičkog razračunavanja sa socijalnom pe-

dagogijom” i zagovora „revizije (njezina) teorijskog utemeljenja” (Füssenhäuser/Thiersch, 2001).

Promišljanje socijalne pedagogije u posljednjim godinama njegova djelovanja najbolje ilustrira rad objavljen 1996. (dvije godine prije njegove smrti) – „Pomoć djeci i mladima. Teorija socijalne pedagogije – tematsko-kritički nacrt” (Kinder und Jugendhilfe. Theorie der Sozialpädagogik – ein thematisch-kritischer Grundriß). Pokušat ćemo skicirati glavne aspekte koje Mollenhauer donosi u ovom članku. Polazi od pitanja određenja socijalne pedagogije, te istražuje specifično u socijalnoj pedagogiji koja će joj jamčiti „njezinu unutarnju konzistentiju” (876). Pritom se ne namjerava izričito posvetiti pitanju „samostojnosti” socijalne pedagogije „unutar koncepta pojedinih pedagogija”, odnosno pogledom na susjedne discipline.

Zadovoljan je „ako se to naziva pedagogijom te se time u prvi plan stavlja pitanje za koje su druge discipline manje zainteresirane” (869-870). Tražeći odgovor na pitanje „određenja socijalne pedagogije”, autor najprije promatra područje njezine prakse. Karakterizira je izrazita institucionalna pluralnost i heterogenost. Njezinim ustanovama i područjima prakse zajedničko je sljedeće negativno obilježje: „Pomoć djeci i mladima ne da se, kao škola, uvrstiti u jedan institucionalni tip koji se da lako identificirati, nego naprotiv, u ovom se području razvija mnogostrukost institucionalnih uvjeta i puteva koja se društveno i znanstveno teško može ukalkulirati”. Nepobitno je da je za tu mnogostrukost prakse teško naći „teorijsku sponu”, zbog čega Mollenhauer razmišlja o konturama socijalne pedagogije u njezinoj metodologiji. Budući da nema posebne metodologije socijalno-pedagoških istraživanja, odgovor je i ovdje nedvojen, kao i za područje prakse. „Metodološki se za socijalnu pedagogiju ne može naći nikakva specifičnost koja bi mogla jamčiti njezinu konzistentnost i osobitost” (876). Isto pitanje autor upućuje na preostalo tematsko područje. Postoji li, naime, „tematska koherentnost problema” koja je u drugim granama pedagogije marginalna ili se zbog drugih ondje važnijih pitanja ne može primijetiti? Mollenhauer je nalazi u područjima koje označava pojmovima „generacija”, „balansi normalnosti”, „siromaštvo” i „interkulturalnost” (877-881). Raz-

motrimo ukratko ove važne pojmovno-kategorijalne okosnice njegova razmišljanja.

1) Generacija

Slijed generacija i odnos među njima područje su odgojne znanosti uopće. Pogotovo obrazovne ustanove i obitelj imaju u odnosu među generacijama dominantnu ulogu. Mollenhauer, međutim, smatra da se slijed generacija ne može više iscrpno obuhvatiti samo transformacijama kurikuluma i strategija učenja i poučavanja u smislu školskih reformskih nastojanja.

Sazrijevanje nove generacije sa svim onim što taj razvoj prati – kritične situacije, biografski lomovi, suprotstavljanje međugeneracijskih razlika – i njezin odnos s institucionalnim okvirima, npr. školom – budući da je usmjerena na „institucionalni kontinuitet” – doživljava se kao „smetnja, iritacija ili prisila na reforme”. Ta problematika, koju školska pedagogija kao temu zanemaruje, za socijalnu je pedagogiju temeljno pedagoško pitanje. Pogotovo zato što se međugeneracijski odnos ne može više analizirati samo u kulturnom pogledu, budući da on – pokazuje se u posljednjim desetljećima 20. stoljeća – duboko seže u probleme materijalne reprodukcije, čime postaje relevantan za socijalnu politiku (877).

2) Balansi normalnosti

O nužnosti konsenzusa pogledom na normativne orijentacije, unatoč institucionalnim diferenciranjima odgojnog i obrazovnog sustava, za Mollenhauera ne može biti sumnje. Devijacija od društveno prihvaćenih poimanja normalnosti od početka je određivala socijalno-pedagoške diskurse. Razlika je u tome što se do početka 20. stoljeća, doživljavala kao rubni problem, a danas se predstavlja kao „temeljno obilježje sazrijevanja”. U tom procesu, dakle, u kojem devijacija postaje (u subjektivnom poimanju) normalnost, socijalna pedagogija mora pojačano računati na razvoj, koji Winkler, na kojeg se Mollenhauer ovdje poziva, definira kao „normalnost razlike”, tj. „normalnost razlike” između osobnih i javnih poimanja („nacrt”) normalnosti. To pojedinca dovodi u specifičnu situaciju da mora sazrijevati i živjeti s dvije „normalnosti” koje međusobno konkuriraju (878-879).

3) Siromaštvo

Prema statistikama, veći dio „socijalno-pedagoške klijentele” pripada slojevima koje, u najmanju ruku, ugrožava siromaštvo. Kakvi problemi, pita Mollenhauer, karakteriziraju sredinu u kojoj je socijalizacijski proces okružen siromaštvom ili ugroženošću siromaštvom. Socijalna pedagogija služi se ovdje sociološkim i socijalno-političkim odgovorima. Vlastitih odgovora na ova pitanja nema, budući da, na žalost, još uvijek nema socijalno-pedagoškog istraživanja siromaštva. Socijalna pedagogija, „kao znanstveno razjašnjenje problema pomoći djece i mladima”, trebala bi upravo u pedagoškoj problematici sredina obilježenih siromaštvom, kao i u strategijama te posljedicama socijalne pomoći, imati svoje važne istraživačke teme (880-881).

4) Interkulturalnost

Problemi među generacijama, problemi siromaštva i problemi vezani za „pojmove normalnosti” još su veći ondje gdje je različitost kulturnog podrijetla postala stalni problem odgojnog sustava. Mollenhauer s pravom smatra da će problemi međukulturalnosti u budućnosti biti jedna od iznimno važnih socijalno-pedagoških tema. „Očekivanje integracije ili asimilacije” migracijskih i unutar europskih kretanja tema je i školskog sustava i on joj (barem) preko jezika pridaje važnost. Socijalna pedagogija, međutim, usmjerena je na uvjete i posljedice tih očekivanja. Njezino se područje, dakle, nalazi između „očekivanja asimilacije škole i ambivalentnih obiteljskih sredina, često uklještenih između matične kulture i želje za integracijom”. Njezina su tema, svakako, fragmentarni odnosno konkurentni identiteti, u svakom slučaju pitanje pripadnosti, snošljivosti, aktivnog primanja i davanja te formiranja jednoga fleksibilnog, a ne okovanog identiteta.

Socijalna pedagogija, dakle, kao „znanost koja je usmjerena na teme i na istraživanje” – kako je Mollenhauer zagovara (877) – ima upravo u područjima definiranim kao „generacija”, „balansi normalnosti”, „siromaštvo” i „interkulturalnost” svoje specifične i središnje istraživačke teme te jamstvo svoje „unutarnje konzistentnosti”. To je svojevrsna sadašnjost i budućnost socijalne pedagogije i njoj srodnih znanosti.

*Hans Thiersch (1935. *)*

Nakon doktorske promocije na Sveučilištu u Göttingenu Hans Thiersch postaje na istom sveučilištu – kao „nasljednik” Klause Mollenhauera – asistent Ericha Wenigera, a zatim i Heinricha Rotha. Thiersch 1970. preuzima na Sveučilištu u Tübingenu novoosnovanu katedru za socijalnu pedagogiju. Na njoj djeluje do odlaska u mirovinu 2002. godine. Njegovi učenici (od 1972. do 1995. Thiersch je bio mentor za 79 disertacija i pet habilitacija) vodeći su socijalni pedagozi u Njemačkoj. Engelke govori o „Tübingenškoj školi” koja je nastala oko Hansa Thierscha (2002, 336).

Tijekom 1977. Thiersch je više puta održao predavanje pod naslovom „Alltagshandeln und Sozialpädagogik”, koje je godinu dana kasnije i objavljeno. To predavanje, odnosno članak, označava, prema Niemeyerevu mišljenju, nakon spomenutog „realističkog” i „emancipacijskog zaokreta”, početak „zaokreta prema svakidašnjici” (Alltagswende), odnosno „početak jednog novog socijalno-pedagoškog diskursa” (Engelke, 2002, 325). Elementi njegove teorije – Thiersch (1992) rabi izraze „okvirni koncept”, odnosno „koncept” – nalaze su u mnogim člancima i monografijama (pomaže popis publikacija Hansa Thierscha kod Niemeyera, 1998, 275-277).

U monografiji „Iskustvo zbilje. Perspektive socijalne pedagogije usmjerene prema svakidašnjici” (Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik), objavljenoj 1986., Thiersch je predstavio svoj socijalno-pedagoški koncept pod nazivom „socijalna pedagogija usmjerena prema svakidašnjici”. U sljedećoj monografiji (1992) istom je konceptu promijenio naziv u „socijalni rad usmjeren prema životnom svijetu” (Lebensweltorientierte Soziale Arbeit). Pojmovi „usmjerenost prema životnom svijetu” i „usmjerenost prema svakidašnjici” kod Thierscha su dvije jezične varijante jedne te iste stvarnosti (usp. 1992). Druga je promjena zamjena pojma „socijalna pedagogija” (1986) pojmom „socijalni rad” (1992).

U prikazu „Teorija socijalnog rada/socijalne pedagogije” (Theorie der Sozialarbeit/Sozialpädagogik) (1996) Thiersch donosi definiciju tih pojmova i skicira njihov razvoj i predmet. Naziv „socijalni rad i socijalna pedagogija” autor, slijedeći – kako

sam kaže – raspravu i već uobičajenu praksu, zamjenjuje pojmom „socijalni rad” (Soziale Arbeit), integrirajući njime teorije socijalnog rada (Sozialarbeit) i socijalne pedagogije. Umjesto da se govori o teoriji socijalnog rada, Thiersch smatra kako je prikladnije govoriti o teorijskim pristupima. Socijalni rad (Soziale Arbeit) nastaje i razvija se u kontekstu posljedica razvoja društva, i to kao socijalni rad (Sozialarbeit) i socijalna pedagogija. Oni nastaju i razvijaju se usporedno, svaki „pod svojim specifičnim, partikularnim aspektom”. Socijalno-pedagoška tradicija i tradicija socijalnog rada „konačno i definitivno” spajaju se u drugoj polovici 20. stoljeća. To je rezultat procesa približavanja socijalnog rada pedagoškim temama i otvaranja socijalne pedagogije pristupima socijalnog rada (Thiersch, 1996, 620).

Predmet socijalnog rada (Sozialarbeit) su „problemi nepovlaštenosti, nedostatnih materijalnih izvora, dakle (problemi) siromaštva i potpore u opterećenim, nepovlaštenim, izoliranim životnim uvjetima”. Socijalnu pedagogiju autor, dakle, razumijeva kao „trenutak specifično novodobne društvene reakcije na činjenicu razvoja” (Bernfeld, 1970). Ona smjera na odgojne i obrazovne ponude te na ponude pomoći za djecu, mlade i njihove obitelji u takvom životnom okruženju, i to ponajprije na kompenzacijske ponude u opterećenim životnim uvjetima.

Socijalni rad (Soziale Arbeit) je znanost usmjerena prema praksi (Handlungs-wissenschaft) koja povezuje socijalno-pedagošku tradiciju s tradicijom socijalnog rada. U spomenutoj monografiji iz 1992. godine Thiersch pojam socijalnog rada definira u njegovoj orijentiranosti prema praksi: „Kao nadpojam socijalni rad označava široku paletu socijalno-pedagoških ponuda i ponuda socijalnog rada”. Integracija socijalne pedagogije i socijalnog rada (Sozialarbeit) u socijalnom radu (Soziale Arbeit) nametnula je pitanje njegova svrstavanja kao discipline u krugu znanosti, odnosno pitanje odnosa socijalnog rada prema znanosti o odgoju. Thiersch smatra kako su stajališta da se socijalni rad mora orijentirati prema odgojnoj znanosti – zastarjela. „Teorija socijalnog rada može biti samo teorija jedne društveno-znanstveno utemeljene aktivne znanosti; da su u njoj povijesni i filozofski odnosi nuž-

no integrirani, razumljivo je samo po sebi”. Time se udaljio od svojeg ranijeg shvaćanja teorije socijalne pedagogije/socijalnog rada kao teorije u sklopu odgojne znanosti (Engelke, 2002, 329-330).

Središnji pojam njegova koncepta (Thiersch, 1992; 1996; Füssenhäuser/Thiersch, 2001; Engelke, 2002; Niemeyer, 1998) je „svakidašnjica” (Alltag), odnosno „životni svijet” (Lebenswelt), uz popratne varijacije: „svakodnevi svijet” (Alltagswelt), „svakodnevi život” (Alltagsleben) i „svakodnevno”/„svakodnevnost” (Alltäglichkeit), koje podrazumijeva opće vrijedeći način razumijevanja i djelovanja te ponašanja u svakidašnjici. Pitanje adresatove konkretne svakidašnjice polazište je socijalno-pedagoškog rada, koji se shvaća kao pomoć za samopomoć, što je svakako jedna sadržajna novost usmjerena prema individualitetu.

Svakidašnjica je jedan od aspekata stvarnosti (ponajprije se misli na negativne, otežavajuće aspekte, proturječnosti, teškoće,... koji čine svakidašnjicu stvarnost) koju, kao i ostalu stvarnost, treba razumjeti. Svakodnevi život određen je različitim činjenicama, između ostalog i time da se pojedinci u vlastitim iskustvima i zadacima doživljavaju kao subjekti, da žive u socijalnom okruženju, da postoje različite obveze koje treba svladati, da je njihovo svladavanje moguće zahvaljujući rutini i postojećim pravilima itd. Svakidašnjicu moramo razumjeti da bismo je mogli svladati, ali se ona kao „šarolika, protuslovna mješavina” (Thiersch) ne može razumjeti iz nje same, nego samo u kontekstu povijesno-društvenih odnosa koji je okružuju, odnosno određuju. Ta konkretna društvena stvarnost pokazuje da među ljudima postoje razne nejednakosti. Na temelju uspješnosti odnosno neuspješnosti u savladavanju svakidašnjice vidi se da pojedinci raspolazu različitim mogućnostima. Razlozi te razlike u polazištima potječu iz nejednakosti koje postoje u društvu. Protuslovna stvarnost koja nas opterećuje nerijetko izaziva nesigurnost, bojkot, protest, preopterećenost, kao i sklonost eksperimentiranju. Tu svakidašnjicu treba objasniti i razumjeti kako bi se našla orijentacija potrebna za njezino svladavanje.

Za razliku od tradicionalnih pristupa razumijevanju stvarnosti, koji nerijetko operiraju s mehanizmima discipliniranja, Thierschov „emancipativni koncept koji polazi od svakidašnjice” („das eman-

zipative Alltagskonzept”) tumači je ponajprije kao potencijal prosvjeda. Protuslovnosti i druge teškoće koje određuju svakidašnjicu, prema ovom konceptu, treba iskoristiti i pokušati u njima naći perspektive koje će omogućiti bolji život. Svakidašnjica je, smatra Thiersch, uvijek „pseudo-konkretna”, prožeta „obmanom i istinom”. Njezino svladavanje implicira sposobnost razlikovanja „istinitog i krivog” kao i odgovornost za to razlikovanje. U toj nužnosti razlikovanja utemeljen je zahtjev za obrazovanjem i pomoći. Socijalno-pedagoški rad vidi svoju ulogu u pomoći pri razbijanju te obmane, odnosno u otkrivanju istine. Pritom prvo mora ispitati i razumjeti način na koji adresat doživljava i tumači stvarnost, kako bi se u sljedećem koraku taj njegov način tumačenja mogao suočiti s onim (negativnim) što čini njegovu svakidašnjicu. Socijalno-pedagoški rad orijentiran prema svakidašnjici je pomoć za samopomoć. Ona se ovdje konkretizira u pomoći koja će adresatu omogućiti bolji život. Njegov je cilj ne već uspjela, savršena, nego svakidašnjica koja sve više uspijeva. Ona, dakle, ostaje trajnom adresatom zadacom.

Onome kojemu se socijalna pedagogija obraća kao svojem „klijentu”, svakidašnjica, odnosno njegov životni svijet, predmet je – prema skiciranoj koncepciji – socijalnog rada i svake njegove teorije. Svakodnevni život obilježavaju problemi koje pojedinac treba svladati, a to mnogima nije lako. Ovaj se koncept orijentira prema adresatima, odnosno prema njihovom poimanju vlastite svakidašnjice, sa svim onim što je čini. Usmjerenost prema životnom svijetu pojedinca znači da, prema ovom konceptu, treba pristupiti njegovim problemima, i to onako kako se oni u njegovom svijetu pojavljuju, i u njima tražiti perspektive koje će voditi prema boljem životu.

4. Zaključne napomene

Prema iznesenom prikazu razvoja socijalno-pedagoških teorija u Njemačkoj tijekom 20. stoljeća, uočljivo je sljedeće:

Prvo: U (ovdje korištenim) publikacijama, odnosno u znanstveno-teoretskoj raspravi u ovdje tematiziranom području prisutna su dva temeljna smjera koje autori – prema svojem znanstvenom poimanju ovog područja – slijede i zagovaraju: so-

cijalno-pedagoški i perspektiva socijalnog rada, odnosno perspektiva znanosti o socijalnom radu. Pozicija Hansa Thierscha omogućuje nam uvid u (ne samo terminološki) razvoj rasprave o teoriji socijalne pedagogije, odnosno socijalnog rada. Upitnim se jedino čini bezuvjetno prihvaćanje njegove tvrdnje o „konačnom i definitivnom” spajanju socijalno-pedagoške tradicije s tradicijom socijalnog rada, pogotovo ako bi se pod tim poimalo niveliranje njihovih „specifičnih, partikularnih aspekata”. Engelke u jednom prikazu ove problematike smatra kako je potrebno uvjeravati čitatelje da je prilikom izbora teorija, odnosno teoretičara, vodio računa o tome da i (socijalno-) pedagoška tradicija u njezinom značenju za teoriju socijalnog rada bude primjereno zastupljena (Engelke, 2002).

Drugo: Pri klasificiranju i prikazu izabranih teorija autori rabe različite – vlastitim pristupima uvjetovane – koncepte. Utemeljeni na subjektivno formuliranim kriterijima ti se prikazi mogu činiti proizvoljnima, čime otvaraju – očito opravdanu – mogućnost za kritiziranje. Ilustrirat ćemo to sljedećim primjerima: Za razliku od klasifikacija (Schmidt, Winkler, Niemeyer) koje Natorpovu socijalno-pedagošku teoriju smještaju u 20. stoljeće, kamo ona očito i pripada, Engelke ga je u svojim „Teorijama socijalnog rada” (Theorien der Sozialen Arbeit) (2002) uvrstio u dio koji sadržava „uglavnom predznanstvene teorije, programe i koncepcije” socijalnog rada od 13. do 19. stoljeća. Zatim, u Winklerovu krugu klasika Aloys Fischer ima nepobitno mjesto. On je i kod Niemeyera, koji u usporedbi s Winklerom u izboru klasika ima znatno uže granice, uvršten među klasike socijalne pedagogije. Engelke ga je, vođen očito drugim prioritetima, izostavio.

Osim toga, svoj unaprijed postavljen kriterij znanstvenosti teorija Engelke kao da relativizira ističući da tek teorije iz druge polovice 20. stoljeća – to su u njegovom izboru autori od Ilse von Arlt (čiji radovi povezuju prvu i drugu polovicu 20. stoljeća) do Silvie Staub-Bernasconi – udovoljavaju zahtjevima koji se danas postavljaju pred znanstvene teorije. Za razliku od ovih, najveći broj „teorija” iz prve polovice 20. stoljeća je „jednostran i obuhvaćaju samo mali isječak iz stvarnosti socijalnog rada”. Usprkos tomu Engelke i u njima nalazi važne

impulse koji pridonose boljem razumijevanju socijalnog rada u sadašnjosti.

Sažeti razvoj socijalne pedagogije u „socijalno-pedagoškom stoljeću” znači – prema izloženom prikazu – istaknuti nepobitnost njezina postojanja kao znanstvene discipline i profesije unatoč prisutnim integracijskim modelima. U njezinom stogodišnjem razvoju nastale su brojne teorije i koncepti koji su je etablirali, unaprijedili i unapređuju njezin daljnji razvoj. Te se tradicije, istina, predstavljaju „kao šaroliko-mnogooblična istodobnost i prožetost različitih diskursa” (Thiersch, 1996, 618), ali prisutnost tih različitih diskursa ne iznenađuje ako su oni izraz i uspješna refleksija društvene stvarnosti koja je kompleksna i nerijetko protuslovna. Füssenhäuser i Thiersch vide u „teoretskoj situaciji”, u kojoj se socijalna pedagogija nalazi, preduvjet za njezin daljnji razvoj. Mollenhauer je svojim konceptom socijalne pedagogije kao „znanosti koja je usmjerena na teme i istraživanje” (1996) dao utemeljen put za njezin daljnji razvoj. S obzirom na razvoj posljednjih godina, čini se da je Mollenhauer imao pravo kad je riječ o izboru težišnih, istraživačkih tema.

Uz ovu procjenu sadašnje situacije, kao preduvjet budućem razvoju (Füssenhäuser/Thiersch), prisutne su i prosudbe koje ne zrače takvim pouzdanjem, primjerice ocjena da socijalna pedagogija još

„nije pronašla svoj identitet kao disciplina” (Rauschenbach, 1991, prema Niemeyer, 1999, 244), odnosno da do danas nema konsenzusa o tome „što je socijalna pedagogija konkretno” (Thole/Küster-Schapfl, 1997, prema Niemeyer, 1999, 244-245). Ovakve se prosudbe ne mogu zanemariti, posebno zbog moguće relevantnosti u fokusiranju buduće teorijske rasprave. Ali ako, izazvani ovakvim tvrdnjama, prihvatimo „teorijsku vitalnost” (Hamburger), koja karakterizira socijalnu pedagogiju 20. stoljeća i dugi niz njezinih – ovdje navedenih – klasika, onda se svakako nameće dojam nesklada između stupnja razvoja i njegove prosudbe.

U svakom slučaju, dojam da je socijalno-pedagoški razvoj bogatiji i nudi više nego što se to može naslutiti na temelju takvih prosudbi. Ako bi se dojam nesklada pokazao utemeljenim, čini nam se prikladnim pitati koji su njegovi razlozi. Jesu li uvjetovani (ne)postignutim u teoriji socijalne pedagogije ili osobama, koji pristupom i kutom iz kojeg se vrednuje ovakvo stanje grade svoje teorijske sustave. Sustavno, (socijalno-) pedagojsko razračunavanje s tim neskladom – nama takvo nije poznato – moglo bi pomoći. Povremena skupljanja natuknica po socijalno-pedagoškim publikacijama ne obećavaju velik doprinos.

Literatura

- Böhnisch, L. (2001), Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim/München, 3. Auflage.
- Engelke, E. (2002), Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Freiburg im Breisgau, 3. Auflage.
- Engelke, E. (2003), Die Wissenschaft Soziale Arbeit. Werdegang und Grunflagen. Freiburg im Breisgau.
- Eyferth/Otto/Thiersch (Hrsg.) (1987), Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied und Darmstadt.
- Füssenhäuser, C., Thiersch, H. (2001), Theorien der Sozialen Arbeit. In: Otto, H.-J., Thiersch, H. (Hrsg.), Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 2. Auflage. Neuwied, 1876 – 1900.
- Giesecke, H. (Hrsg.), (1973), Offensive Sozialpädagogik. Göttingen.
- Giesecke, H. (1993), Uvod u pedagogiju. Zagreb.
- Hamburger, F. (2003), Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart.
- König, E.; Zedler, P. (2001), Teorije znanosti o odgoju. Uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu. Zagreb.
- Krüger, H.-H. (1999), Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen, 2. Auflage.
- Marburger, H. (1979), Entwicklung und Konzepte der Sozialpädagogik. München.
- Marburger, H. (1987), Razvoj i koncepti socijalne pedagogije. Zagreb.
- Mollenhauer, K. (1996), Kinder- und Jugendhilfe. Theorie der Sozialpädagogik – ein thematisch-kritischer Grundriß. Zeitschrift für Pädagogik, 42, 869 – 886.
- Niemeyer, Ch. (1998), Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Weinheim / München.
- Niemeyer, Ch. (1999), Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Münster.
- Niemeyer, Ch. (2001), Klassiker der Sozialpädagogik. In: Otto, H.-U., Thiersch, H. (Hrsg.), Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 2. Auflage. Neuwied, 1058 – 1067.
- Rosenhagen, G. (2000), Schulen der Sozialen Arbeit. In: Stimmer, F. (Hrsg.), Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. 4. Auflage. München / Wien, 580 – 583.
- Roth, L. (Hrsg.), (2001), Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München, 2. Auflage.
- Schmidt, H.-L. (1981), Theorien der Sozialpädagogik. Kritische Bestandsaufnahme vorliegender Entwürfe und Konturen eines handlungsorientierten Neuansatzes. Rheinstetten.
- Staub-Bernasconi, S. (1996), Systemisches Denken und Handeln in der Sozialen Arbeit. In: Kreft, D., Mielenz, I. (Hrsg.), Wörterbuch Soziale Arbeit. 4. Auflage. Weinheim/Basel, 602 – 607.
- Staub-Bernasconi, S. (2000 a), Soziale Arbeit. In: Stimmer, F. (Hrsg.), Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. 4. Auflage. München/Wien, 619 – 625.
- Staub-Bernasconi, S. (2000 b), Systemische Soziale Arbeit. In: Stimmer, F. (Hrsg.), Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. 4. Auflage. München/Wien, 737 – 740.
- Staub-Bernasconi, S. (2000 c), Systemtheorie. In: Stimmer, F. (Hrsg.), Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. 4. Auflage. München/Wien, 740 – 747.
- Thiersch, H. (1992), Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim / München.
- Thiersch, H. (1996), Theorie der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: Kreft, D., Mielenz, I. (Hrsg.), Wörterbuch Soziale Arbeit. 4. Auflage. Weinheim/Basel, 618 – 623.
- Winkler, M. (1993), Hat die Sozialpädagogik Klassiker?. Neue praxis, 23 (3), 171 – 185.
- Wolf, A. (1977), Zur Gschichte der Sozialpädagogik. Donauwörth.