

СОЦИЈАЛНИ РАД У ШКОЛИ: ПОГЛЕД У ПРОШЛОСТ, ПОГЛЕД У БУДУЋНОСТ

*Милко Поштрак**

Факултет за социјални рад, Универзитет у Љубљани

Анстракт. Пракса социјалног рада у школи постојала је у Републици Словенији у прошлости (период СФРЈ). У раду су приказана сазнања проистекла из тог периода, разлози за прекид те праксе (проблеми управљања и оствареног образовног нивоа тадашњих социјалних радника), као и теоријске претпоставке које чине основу за промишљање могућности њеног поновног увођења, како у основне, тако и у средње школе. У раду су представљени различити теоријски модели и парадигме на које се ослањају (традиционални или конзервативни, реформистички, радикални, системско-еколошки и социјално-конструктивистички, са посебним освртом на социјално-конструктивистички модел социјалног рада, који представља и опредељење самог аутора. Назначени модели и теоријске поставке на којима почива социјални рад доводе се у везу са доменима рада који су заједнички за социјални рад и школу, а то су: на микро нивоу област социјализације (процеса социјализације) и васпитног рада везаног за ученике (заједнички и за рад школе и за социјални рада), на нивоу школе - рад на успостављању психосоцијалне климе, посебно у оквиру вршњачких група, супкултура младих, однос према ауторитету, присуство насиља и преступничког понашања у школи. Такође, значајне додирне тачке у раду проистичу из концепта децентрализације, с једне стране, и чињенице да је школа институција која развија бројне функције кроз смислену повезаност са контекстом локалне заједнице и друштва.

Кључне речи: модели социјалног рада, социјализација, основна школа, васпитање и образовање, инструментална дефиниција проблема.

Социјални рад у школи не можемо посматрати изван контекста одређене доктрине или парадигме (Kuhn, 1962). С тим у вези, не можемо говорити само о социјалном раду, у школи или ван ње, без одређења конкретног концепта социјалног рада и са њим повезаног прихваћеног теоретског оквира. Наравно, не можемо говорити ни само о концепту основне школе »као такве« без одређења специфичности ове институције, са свим карактеристикама контекста у којем је разматрамо. У савременој литератури се говори о више одређења, више модела социјалног рада (Howe, 2003; Milošević, Arnold i Poštrak 2003), који се ослањају на

* E-mail: milko.postrak@fsd.uni-lj.si

одређене парадигме или скупове теорија. Једна од могућих подела обухвата пет модела: традиционални или конзервативни, реформистички, радикални, системско-еколошки и социјално-конструктивистички (Milošević, Arnold i Poštrak 2003: 128-148). Традиционални модел углавном се ослања на функционалистичку парадигму, коју можда најбоље представља амерички социолог прве половине двадесетог столећа, Талкот Парсонс (Parsons, 1937, 1957, 1966, 1971). Реформистички и радикални модел социјалног рада се ослањају на марксистичку парадигму (Marx, 1977). Системско-еколошки модел социјалног рада ослања се на парадигму системске теорије, коју је, у контексту социологије, поред осталих, разрадио и Лухман (Habermas & Luhmann 1975; Luhmann 1981, 1990, 1991a, 1991b; Luessi 1990; Dragoš 1994), а у контексту кибернетике другог реда Матурана и Варела (Maturana & Varela, 1987). Социјално-конструктивистички модел надовезује се на феноменологију Едмунда Хусерла (Husserl, 1991; Hribar, 1993, 1995), Мартина Хајдегера (Heidegger, 1988) и Алфреда Шуца (Schutz, 1967, 1975, 1976, 1990; Schutz & Luckmann, 1973).

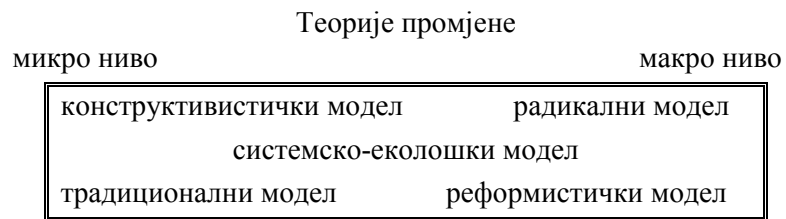
Различити модели социјалног рада, различити начини артикулације улоге социјалног радника и њихове импликације за рад у школи

У овом раду ћемо се ослањати на основне поставке социјално-конструктивистичког модела, у складу са самоопредјељењем аутора. У вези са тим можемо кроз различите моделе посматрати и промјене значења улога социјалног радника и корисника, као и промене њиховог међусобног односа. Но, пре него што се детаљније осврнемо на сваки од поменутих модела, шематски ћемо представити домене у којима се ти модели најцеловитије исказују. Критеријуми разврставања су одређени с обзиром на то да ли је модел: (а) усмерен на промену друштва, односно заједнице, или на њену регулацију; (б) усмерен на микро или макро ниво, односно на појединца или на заједницу, друштво.

У традиционалном моделу социјални радник је *експерт*, а корисник је странка која само пасивно прихвата пружену јој помоћ. Он је патолошки појединац или група, којег треба излјечити. Традиционални модел је фокусиран на појединца и сврстан у оквир регулације, односно регулисања положаја корисника у постојећем друштвеном контексту. Како у контексту социјалног рада са младима уопште и социјалног рада у појединачним основним школама, кроз оквире овог модела, посматрати потешкоће »делинквента«? Са овог гледишта школа је једна од друштвених институција, која добро функционише када добро функ-

ционишу и учитељи и ученици и шире социјално окружење, родитељи, вршњачке групе и тако редом. Проблем младог човека који је »девијантан«, »социјално патолошки«, је у томе што није прихватио норме коз процес социјализације, те се зато није могао адекватно укључити у одређено друштво. Улога социјалног радника би онда била само да промени појединца, и све ће бити у реду.

Схема 1: Модели с обзиром на акциону оријентацију и на ниво системског деловања



Теорије регулације

У реформистичком и радикалном моделу социјалног рада угао посматрања се мења: појединац је »у реду«, али је друштво неправедно, и слично. Радикални модел је сврстан у оквир промена и на макро нивоу, јер је усмерен превасходно на промену на друштвеном нивоу. Тек са таквом врстом промене, дошло би последично и до побољшања положаја корисника. Реформистички модел је усмерен на заједницу и на друштво као целину, јер се сматра да је тек са постепеним променама и реформама у оквиру постојећег друштвеног поретка, могуће побољшати положај корисника. Када из овог оквира дефинише своју улогу, социјални радник настоји унапредити друштво и институције, укључујући и школу, а фокус преноси на промене у (патријархалној) породици. Радикални социјални радник има само радикалне ставове: школа је у суштини лоша, јер служи само репродукцији радне снаге у капиталистичком друштву и слично (Bahovec, 1992; Kodele, 2008; Ule *et. al.*, 2000). Промена у односу између социјалног радника и корисника се огледа у томе што они сада раде више заједно, или су барем на истој страни. Наравно, још увек је ријеч само о полазном уверењу социјалног радника који у однос и даље уноси стручно, објективно знање о ономе што је добро за корисника. У односу на традиционални модел социјалног рада, сада социјални радник сматра да је корисник жртва неправедног

система, а не фактор који узрокује проблем и патологију у друштву. Још специфичније, када говоримо о девијантности младих у школама, посматрамо их као жртве неодговарајућег контекста деспотске школе и ауторитарних наставника. Млади човек, који се буну, није лоше, већ чак добро социјализован, само што има проблеме са неправедним, такорећи патолошким друштвом. Зато је неопходно борити се за промене образовног и васпитног система уопште (на макро нивоу) и за измене конкретних облика образовања и васпитања (на микро нивоу).

Системско-еколошки или холистички модел жели превазићи ову дихотомију и преузети најбоље из оба модела посматрања. Системско-еколошки модел покушава обухватити све наведене перспективе, сматрајући да појединац учествује у размени са другим деловима система, чија је важна карактеристика динамичност (Milošević, Arnold i Pošttrak, 2003: 143). У фокусу је све комплексније разумевање субјекта у контексту »кибернетике другог реда« и »аутопоетских система«. Пуно пажње се полаже на комуникацију (између система), на сарадњу породице и школе, школе и других образовно-васпитних институција у локалној средини (Šačinovič Vogrinčič i Šugman-Bohinc, 2000; Kordeš i Jeriček 2001). Социјалном раднику је сада важан и квалитет његовог односа са корисником или клијентом.

Социјално-конструктивистички модел полази од претпоставке, да човек конструише своју свакодневницу или животни свет кроз начин на који га посматра и тумачи. Ми кроз социјализацију стварамо властиту представу о свету. На основу тако стечених конструкција, које ми као субјекти доживљавамо као реалност, развијамо стратегије понашања у друштву или у околини. Социјално-конструктивистички модел налази се у подручју микро нивоа промене, јер сматрамо да социјални радници у оквиру овог концепта са корисником раде на питањима његове свакодневице (животног света – lebenswelt), и могућих промена неадекватних стратегија преживљавања, а све у правцу унапредјења квалитета живљења на појединачном нивоу. У контексту социјалног рада са младима посебно нас интересује какве представе о стварности имају млади који улазе у школу, какве стратегије преживљавања стварају у оквиру школе (на микро нивоу), како је конструисана представа о образовању и одгоју у датој средини и како је на друштвеном нивоу конструисан концепт назван основна школа (посматрање на макро нивоу).

Као и сви модели и ови су ипак само идеалнотипске категорије. У реалности постоје и комбинације ових пет модела. Чини се да је у контексту социјалног рада у Словенији, у периоду који датира углавном од

осамоштаљења Словеније 1990. године до данас, највише присутна комбинација системско-еколошког (Stritih, 1993, 1996, 1998; Šugman Bohinc, 1996, 1997, 1998) и социјално-конструктивистичког модела (Čačinovič Vogrinčič, 1998), понекад са елементима радикалног модела. Постоје и примери варијација радикалног модела, чије би разматрање прешло оквири овог чланка.

Социјални радник у школи:

пракса у раду школа у Словенији до осамдесетих година 20. века

До краја осамдесетих година, саветодавну службу у основним школама у Словенији чинили су психолог, педагог, дефектолог и социјални радник (Resman *et al.*, 1999: 69), барем у већим школама, које су такав комплетан састав различитих кадровских профила могле приуштити (Resman *et al.*, 1999: 95–108). У мањим школама обично је био запослен социјални радник заједно са педагогом или психологом. Када се после осамоштаљења и промене политичког система у Словенији почетком деведесетих година 20. века променила и образовна политика, смањење броја запослених у саветодавним службама ишло је на штету социјалних радника, углавном зато што су имали само двогодишњу стручну спрему. Тада су се директори основних школа суочили са проблемом неодговарајуће стручне спреме преосталих педагога и психолога, који нису имали довољно знања о социјалним питањима, као ни о макро нивоу друштвеног проучавања. Ни формирање посебног стручног профила социјалних педагога у оквиру Педагошког факултета 1996 (Resman *et al.*, 1999: 69), није могло одговорити на све изазове рада са младима, преваходно у основним школама.

Иако је двогодишња Виша школа за социјалне раднике (Višja šola za socialne delavce) у Словенији прерасла 1994. године у четворогодишњу Високу школу за социјални рад (Visoka šola za socialno delo), која маја 2003. постаје Факултет за социјални рад (Fakulteta za socialno delo), места социјалног радника у школама су већ била административно-кадровски »изгубљена«. Тек оснивањем Факултета био је формиран *изборни смјер* Социјалног рада са младима, па је тиме омогућено специфичније припремање будућих социјалних радника за рад у школама. Међутим, стручни профил који даје овај смер је, када је реч о раду са младима, па и потенцијалном раду у школама, у конкуренцији је са профилом социјалног педагога (Педагошки факултет). Са друге стране у Словенији постоји и образовање за питања омладинских култура или супкултура на Факултету за друштвене науке у Љубљани. Правац се зо-

ве Културологија (Debeljak *et al.*, 2002). Такође, на Факултету за друштвене науке истражују и развијају концепте рада са младима (Tomc, 1989; Ule, 1996, 1999, 2000) и сарађују са Факултетом за социјални рад. На Факултету за социјални рад имамо у плану формирање постдипломског смера »Социјални рад у васпитању и образовању«, чији ће програм бити усмерен на стручно усавршавање социјалних радника за рад у основним и у средњим школама. Са Педагошким факултетом из Марибора договорено је заједничко спровођење образовања за нови професионални кадар назван младински радник (Mrgole, 2003).

У описаним условима, будућност социјалног рада у школама може се темељити на доброј теоријској заснованости – посебно у смислу контекста конституисања социјалног рада са младима, са посебним освртом на социјални рад у основној школи (Pošttrak, 2004). Контекст конституисања социјалног рада са младима, који полази од шире средине (породица, локална средина) и завршава у школи, или пак полази од школе и завршава у широј средини (вршњачке групе, локално окружење школе, породица), обухвата разматрање следећих тема: социјализација, развој и конституисање личности; интеграција младе особе у средину, праћење такозваног »социјално девијантног понашања« (бежање са часова, насиље у школи и око школе).

*Процеси социјализације и развоја личности:
школа као један од контекста ових процеса*

Дете, односно млада особа је у првим годинама живота у фази формирања. Имамо пуно теорија које проучавају однос између субјекта и његовог окружења, а све би их могли поделити у две групе.

С једне стране су аутори, који сматрају да је човек изворно дивље биће, које се обликује као човек тек кроз социјализацију, што је углавном неугодан процес, препун забрана, фрустрација, кажњавања. Наиме, сврха овога је формирање човека по узору на одредјене или декларисане друштвене и културолошке стандарде и идеале, или барем што ближе томе. Фројд би могао бити један од представника ових погледа, што можемо закључити не само на основу његове веома познате теорије социјализације, него и на основу његових тумачења постанка човека као цивилизованог бића (Freud, 1955, 1987).

Са друге стране су аутори, који сматрају да је човек од рођења биће које је усмерено на суживот и сарађивање са другима. Уколико претпоставимо да човек као субјекат жели комуницирати, сарађивати, живети са другима, потребно је само научити га како да то чини што при-

хватљивије за дато друштво и облик заједничког живота, за одредјену културу (Poštrak, 1994б). Један од најприкладнијих концепата социјализације ове врсте доноси Мид (Mead 1934). Наиме, Мидов концепт човека као биолошког организма и потенцијала, са »друштвеним ја« у који уноси све различите утицаје из окружења и »личним ја« које је носилац саморазумевања, доноси добру и продуктивну основу за социјално-конструктивистичке погледе. Тако мисле, као што знамо, и Бергер и Лухман, који су Мидове концепте социјализације повезали са феноменолошким филозофским полазиштима (Berger i Luckmann 1989; Poštrak, 1994б). У контексту овог чланка је битно рећи, да сматрамо да Мид на неки начин превазилази претходно споменуто дихотомно питање о човеку као изворно дивљем или друштвеном бићу, сматрајући да је човек друштвено усмерено биће, које вуче корене из природе, из своје »дивље« изворности. С тим у вези је социјализација схваћена као интернализација свих утицаја из социјалног окружења појединца. Ако субјект добија пре свега позитивне подстицаје, при чему се подупиру његове друштвено прихватљиве радње, без кажњавања друштвено неприхватљивих манифестација, онда он развија и бољу свест о себи и саморазумевање (Resman *et al.*, 1999: 55-57). Поред оваквог облика одгоја усмереног на похвалу, а не на казну, важно је и да се субјекту постављају границе, преко којих не сме да предје без преузимања одговорности за настале последице.

Мид говори о две фазе социјализације: игра (play) и организована игра (game). Прва фаза се односи и на прве године живота, када младо људско биће упија као сунђер све спољашње утицаје, како добре и пожељне, тако и негативне и непожељне. Повољне, конструктивне начине понашања или, како кажу одредјени аутори (Carrithers, 1985, 1992) »стратегије преживљавања« учи заједно са оним неконструктивним, непродуктивним. Интернализује све утицаје, такозваних, других значајних особа са којима долази у контакт. Некада су они били у оквиру ужег породичног круга људи, од родитеља, преко рођака, до граница заједнице. Данас, у време глобалних комуникација, када дете има приступ Интернету, као »значајни други« потенцијално стоји цели свет. Каритерс, који се надовезује на Мида, говори о томе, како »животиње живе своју историју, а човек своју историју ствара« (Carrithers, 1992: 49). То значи да стварамо начине по којима ћемо живети, а можемо их назвати и културом. Притом, начине живота или преживљавања стварамо као самосвесна и самоактивна бића. На друштвеном нивоу (макро ниво проучавања) овакав процес можемо тумачити као »друштвену конструкцију стварности« (Berger i Luckmann, 1989), а на нивоу поједин-

ца (микро ниво проучавања), можемо разматрати о каквим је стратегијама реч и на којем темељу их је одредјени појединац формирао.

Ту се и налази основ за друштвени темељ личне интерпретације стварности. Субјект, односно његово »лично ја« конструише властиту представу о реалности на основу података које добије од одредјене заједнице, односно од значајних других који су на било који начин (лично или преко медија) утицали на њега, таложили се у његово »друштвено ја« (Mead, 1934). Тек тада, када се формира лично ја, субјект има основу за формирање властитих ставова. Али властите ставове он формулише на основу материјала, којег има на располагању. У том је смислу субјект увек детерминисан одређеним контекстом, који зовемо култура (Poštrak, 1994b; Salecl, 1991). Из овог угла можемо схватити концепте који говоре о три групе фактора и који утичу на развој субјекта: наслеђе, околина и самоактивност. На основу Мидових концепата можемо сматрати да је наслеђе све оно што можемо назвати биолошким организмом, околина су сви значајни други, а самоактивност је акција делујућег ја.

Када се конституише лично ја, наступа друга фаза социјализације коју Меад назива »организована игра«. Она обухвата период живота од првих неколико година старости (три, четири, пет) па надаље. »Лично ја« које се онда полако изграђује, постаје вид самоактивности, али и вид саморефлектовања и разумевања себе самога. Тако субјект касније добија могућност да постане активан у конституисању властите личности, али је и у томе ограничен дотадашњим искуством, које је интернализовао из културе одређене заједнице у своје друштвено ја. Свако зна своју друштвену улогу. У животу играмо пуно улога. Некоме смо дете, некоме родитељ, ученик или учитељ у основној школи, и тако редом. Постоје друштвене улоге у формалним и у неформалним контекстима. Неке од улога су комплементарне у смислу да можемо зауимати више њих истовремено, док се неке међусобно искључују. Можемо претпоставити да су дефиниције одређених улога у датом друштву јасне и споразумно прихваћене. Тако би, ако говоримо о учитељу, сви имали исту дефиницију друштвене улоге зване учитељ. Исто је и с улогама социјалног радника, ученика, професора. Међутим, наше интерпретације се могу веома разликовати међу собом. Ученици у једном разреду могу имати веома различите интерпретације о томе, ко је учитељ и шта ради. У зависности од личног става, према учитељу ће се и различито понашати.

Фаза »организоване игре« се на изврстан начин слаже са фазом Диркемове секундарне социјализације (Durkheim, 1981). Не треба посебно истицати разлике, али за потребе даљег излагања можемо указа-

ти на неке од њих. Код Диркема су у фокусу интересовања институције, као формалне групе, формална мрежа, у оквиру којих се налази и школа. У фокусу Мидовог интересовања је питање, како субјект почиње схватати самог себе и како постаје активан у властитом животу и у друштвеној средини. За разматрање карактеристика социјалног рада у основној школи, битно је да се ова фаза социјализације донекле поклапа са временом, када дете или млади човек похађа основну школу.

Многи аутори (Ule i Miheljak, 1995; Ule, 1996; Ule i sar., 2000) посматрају период младости као време транзиције. Овај пријелаз се поклапа са временом, када млади човек полази у основну школу, а још више, када полази у средњу школу. Можемо говорити о три начина проласка кроз младост. Мирјана Уле говори о три различита одговора младих на различите животне ситуације у савременом друштву:

- Одговори омладинских супкултура, који представљају начин личног тумачења стварности субјеката, или чак реконструисања стварности до њене структуралне супротности.
- Колико је могуће тиха и бесконфликтна интеграција у друштво, иако је субјект свестан несклада између стварности и декларисаних вриједности.
- Млади, који се клате између експеримената временски ограничених основа властитих идентитета са једне стране, и безусловног прилагођавања, или чак ригиднијег усвајања унапред датог друштвеног менталитета, односно друштвених предрасуда са друге стране (Ule i sar., 2000: 60).

Ове три групе младих чине три различите младалачке стратегије за суочавање са стварношћу. Прва се односи на иронизацију стварности и њену симболичку разградњу у властиту супротност. Друга је конформно прилагођавање стварности уз свест, да се тиме губи глобална друштвена перспектива, док трећа значи привремени излаз из свакодневице у илузорну заједницу (Ule i sar., 2000: 61). Тако бисмо могли рећи да је један начин проласка кроз младост бунтовнички, други конформистички, а трећи ескапистички. На то бисмо могли надовезати идеалне типове личности, о којима говори Макаровић (Makarovič, 1986; Poštrak, 1994b), а то су »стваралачка личност«, која би одговарала бунтовничком прелазу кроз младост, »филистарска личност«, која би одговарала конформистичком прелазу кроз младост, и »боемска личност«, која би одговарала ескапистичком начину прелазу кроз младост. Ако замислимо ове идеалне типове у основној школи, онда би стваралачки тип ученика у случају проблема са наставником, на пример повлачио легитимне кораке у правцу обезбеђивања својих права, као што су посета саве-

тодавној служби, директору и слично. Филистарска личност би можда ћутке подносила неправду. Боем би бежао од решавања проблема па чак и из школе, у средној школи би, можда напустио школовање (drop-out), и бежао би у илузорну заједницу.

Школа као институција у контексту заједнице и друштва

Основну школу, као било коју другу друштвену институцију, требало би посматрати на макро, мезо и микро нивоу (Resman *et al.*, 1999: 19–21), односно кроз призму појединачног, конкретног са једне, и уопште-ног, апстрактног са друге стране.

Када говоримо о микро нивоу проучавања, заправо мислимо на конкретне односе, начине вођења и поучавања, наставе у одређеној школи, и на психосоцијалну климу те школе. Проучавајући институцију као што је основна школа на мезо нивоу, обраћа се пажња на однос између одређене школе и конкретне заједнице. У оквиру макро нивоа посматрања, фокус се помера на концепт наставе и васпитања у једном друштвено-политичком контексту. Сви ови нивои су неодвојиви, у смислу да одвојени представљају само аналитичке појмове за анализу. Тако је, на пример, немогуће говорити о конкретној »ја-комуникацији« (Gordon, 1993) или квалитету комуникације, односно о »разговору« (Šugman-Bohinc, 1996) ван контекста образовања и васпитања у датом друштву уопште. Наравно, да је у отворенијим савременим друштвима подручје образовања и васпитања бар наизглед хетерогеније. Ипак, иако у њима постоје различите врсте школа, од државних до приватних, са различитим педагошким и другим полазиштима, ученици свих тих различитих школа ће завршити у истом друштвено-политичком контексту. На пример, сви млади људи који се школују на различитим школама са различитим концептима, напослетку ће се наћи на истом тржишту рада (Kodele, 2008). Можемо закључити да радње које се предузимају у једној конкретној школи на микро нивоу, имају у ширем контексту макро нивоа понекад непредвиђене последице. Зато морамо узимати у обзир сва три нивоа проучавања, односно сва три нивоа контекста основне школе.

У даљем тексту ћемо укратко приказати неке од за нас прихватљивих конкретних начина рада на микро нивоу у контексту доктрине социјалног рада. Наравно, говорећи о конкретном раду појединачног социјалног радника у конкретној ситуацији, неопходно је имати у виду наведени шири контекст проучавања, који често појединачну акцију ограничава и чини неефикасном. Зато је неопходна сарадња са другим

институцијама које се баве младима, са професионалним помагачима као што су психолози, педагози, социолози, са социјалним радницима у центрима за социјални рад (Safuta, 1998), са различитим државним, владиним и невладиним организацијама. Важна је и сарадња са кризним центрима, радницима уличног рада (street work), са помагачима ангажованим у раду са младима у омладинским клубовима по методама неформалног рада (Mrgole, 2003), у примарним превентивним програмима (Maksimović, 1996), са техникама социјално-културног рада (Poštrak, 2007; Plotajs, 2002; Ozimek, 2006) и друго.

Основна школа никада није изолована институција, иако се често са микро нивоа посматрања може тако чинити. Наравно да се у свакој појединачној основној школи ствара одређена микро психосоцијална клима, која зависи од стручне спреме и других карактеристика директора школе, педагога, наставника, социјалних радника и свих оних који су на било који начин присутни у школи, укључујући и ученике. Поред тога, неоспорни су утицаји њихових родитеља и конкретне заједнице на мезо нивоу. Овде можемо ефикасно употребити концепт фактора ризика (Ule i sar., 2000; Poštrak, 2004; Kristančič, 2007; Jaffe, 1998) или фактора преступничког понашања (Šelih, 2000). Различити аутори набрајају различите факторе, које је могуће сажети у пет група: пол, породица, школа, околина и врједности.

Када говоримо о полу као фактору ризика за преступничко понашање младих, важно је да дечаци и девојчице имају различите начине испољавања својих осећања, различите начине реаговања, другачије стратегије преживљавања, које произилазе из културолошке конструкције полне улоге у одредјеном друштву. Многи аутори се слажу (Ule, 2000), да дечаци више испољавају манифестовану агресију и насиље, односно радње које су мањег степена друштвене прихватљивости. За разлику од њих, девојчице усвајају мање упадљиве и друштвено прихватљивије стратегије понашања. Даља разматрања у овом правцу превазилазе оквире чланка, а детаљније су већ обрађена у другим текстовима (Poštrak, 2006).

Накратко ћемо заузети угао посматрања, из којег је насиље младог човека порука о угрожавајућем контексту у којем живи. Приликом разматрања фактора породице и карактеристика живота у њој, и утицаја на чланове, можемо се ослонити на полазишта аутора, који говоре о квалитету живота у породици и о начинима рада социјалног радника са њима (Čačinović-Vogrinič, 1996, 1998, 2005, 2006; Resman *et al.*, 1999; Šelih, 2000). Школа се, као један од фактора, налази у средишту интересовања овог излагања.

Фактор околине обухвата вршњаке, па и дату заједницу одређеног младог човека. У вези с тим, можемо се надовезати на Бракеа, који говори о двије врсте покушаја разрешења проблема младог човека: индивидуална и колективна решења (Brake, 1998: 19). Као индивидуална, а неки би можда казали »лична« (Marcus, 2007: 55) или пак »унутрашња«, Браке наводи незадовољство, индивидуалну дисоцијацију, мржњу према себи самоме и психолошку повреду. С тим у вези, Маркус говори о мотивацијама које обухватају потрагу за узбудјењем, мржњу, депресивна расположења и емпатију. У оквиру колективних покушаја разрешења проблема, Браке говори о различитим врстама субкултура: преступничке субкултуре, културно бунтовништво, реформистички покрети и политичка милитантност. Вероватно би Маркус ову карактеристику назвао ситуациони фактори ризика (Marcus, 2007: 80-107) или пак »спољашни« фактори. Постоји много дефиниција субкултуре од којих ћемо издвојити једну од најприхваћенијих, која субкултурна дела сматра »покушајем разрешења колективно доживљених проблема, који настају из противречности друштвене структуре, при чему субкултуре рађају облике колективног идентитета, из којег је могуће досећи индивидуални идентитет, који није детерминисан класом, образовањем и звањем. Овакво привремено решење није стварно, само егзистира на културном, симболичком нивоу« (Brake, 1984: 15).

На основу наведеног одређења, субкултуре су превасходно симболичке манифестације, или симптоми неке врсте саморефлексије положаја младих. Колективне стратегије преживљавања. Облици субкултуре разликују се и у односу на положај младих у ширем оквиру свакодневице, зависно од друштвеног положаја, пола и других одредница начина живота младог човека. Тако можемо говорити о субкултурама младих из радничке класе, средњег и виших слојева друштва.

Уместо даљег разматрања субкултура, можемо се позвати на различите ауторе и њихове радове (Roszak, 1969; Hebdige, 1980; Brake, 1984; Frith, 1986; Tomc, 1989; Poštrak, 1994a; Debeljak *et al.*, 2002). За нас је битно сазнање, да морамо познавати стратегије понашања одређених младих и група у које се окупљају, да бисмо разумели њихов животни свиет, њихова осећања, мисли, интерпретације властите стварности. Покушавамо ући у »емски« контекст, наравно са »етског« полазишта (Canals, 1995), желимо их разумјети из њиховог угла посматрања (Geertz, 1996; Poštrak, 2001). Мирјана Уле закључује, да се у последње време смањује одлучујућа улога вршњачких група и омладинских култура у стварању идентитета у одрастању, при чему их све више замењују нови облици међугенерациског удруживања и солидарности (Ule i

сар., 2000: 25, 62). Овакав закључак, сам по себи, наравно да не умањује потребу за познавањем основних законитости настанка и деловања младалачких субкултура, као важног феномена у контексту слободног времена. Фрит (Frith, 1986) истиче да животни стил, који је повезан са субкултуром код младих, има различита значења. Неки млади људи се у потпуности, непрестано, и на било којем месту, значи и у школи, посвећују неговању одлика субкултурног стила живота. За разлику од других, којима супкултура одредјује само начин забаве на крају седмице, трећима тек понеки излет или авантуру.

Као пети фактор ризика или фактор очувања наводимо вредности. Из угла претходно наведене Мидове социјализацијске теорије, можемо рећи да су то све оне вредности, које је субјект интернализовао у своје »друштвено ја« током процеса социјализације. Вредности, које је прихватио као своје или барем као прокламоване у одређеној заједници. Овде се можемо осврнути на три врсте ауторитета, у вези са начином на који се појединац односи према правилима и са њима повезаним вредностима: апостолски ауторитет, прикривени ауторитет и самоограничавајући ауторитет (Kroflič, 1997). Апостолски ауторитет би значео ауторитет »изван« субјекта. Субјект се држи правила, јер се боји или жели избећи санкције, које сасвим извесно следе уколико се не буде понашао према декларисаним нормама у одређеном друштву. Тако би се у основној школи, гдје је учитељ изградио облик апостолског ауторитета, ученици држали правила само онда када их учитељ може видети. Прикривени ауторитет није експлицитан, у извесном је смислу чак сакривен, али ипак утиче на ставове субјекта. Иако правило није изречено, снажно је присутна свесност о забрањености одређених радњи. Самоограничавајући ауторитет је онај који је субјект прихватио као свој због властитих ставова, или на основу властите интерпретације и конструкције стварности. То би значило да се субјект понаша у складу са нормама због личних ставова, властитих интернализованих вредности, а не због спољашњих санкција, којих се боји или зна да би сносио последице због њих. О овоме ће бити речи у даљем излагању.

Одгој као вођење: облици вођења

Одгој ћемо у овом контексту тумачити као селективно таложeње искустава, навика, обичаја и свих других информација из околине у »друштвено ја« одређеног појединца или субјекта, у складу с тим шта васпитач, на основу властите интерпретације стварности, прихвата као до-

бро и пожељно. Тако субјект организовано сакупља оно што се у одређеном друштву сматра прихватљивим. Реч је углавном о свесном процесу одређених родитеља, наставника и других актера, који желе из различитих разлога постићи неке васпитне циљеве. Одгој се може дефинисати као »иако слободан, увек је усмерен и моделујући процес, што значи: процес који води од човека ка постављеном васпитном циљу« (Kroflič, 1991: 148).

Обично разликујемо три врсте одгоја или три облика вођења као приступа у раду с младима. Једна од подела обухвата демократски, ауторитарни и лаиссез-фаире приступ. Друга подела обухвата демократски, ауторитарни, пермисивни и аутономни приступ (Resman *et al.*, 1999: 54). Међутим, оправдана су упозорења да су ови изрази, поготово »демократско« и »ауторитарно«, јако варљиви или чак неодговарајући. У овом чланку ћемо само предложити промену назива демократског у договарајући или »договорни начин вођења«, ауторитарног у »наређујући недоговорни начин вођења« и *laissez-faire* у »ненаређујући недоговорни начин вођења«. Наравно да овакав предлог тек подлеже будућим разматрањима, које ће га одбацити или прихватити. Поред тога је важно напоменути, да појмовни хаос свакако одражава и концептуални хаос. Зато ћемо за потребе овог чланка користити следеће изразе: договорни, наређујући недоговорни и ненаређујући недоговорни начин вођења. Ова питања смо детаљније обрадили на другим местима (Poštrak, 2004, 2006, 2007), зато сада само постављамо за нас најприкладнији приступ, а то је демократски, односно договорни приступ, у контекст социјалног рада уопште и социјалног рада у основној школи понаособ. Васпитач, односно социјални радник успоставља са младима комуникацију у облику разговора (Šugman-Bohinc, 1996; Poštrak, 2004, 2006). Уз то примењује начела доктрине социјалног рада, значи остварен лични контакт и договорен радни однос (Čačinovič-Vogrinič *et al.*, 2005). У тако успостављеном односу сви учесници сарађују, договарају се, заједно планирају. Млади са карактеристикама филистра добиће јасна упутства за своју активност, али још и могућност, изазов и подршку да нешто учине и сами. »Бодеми« неће бити ауторитарно ограничени у својим хаотичним активностима, али ће бити подржани они облици њиховог деловања, који ће садржати стваралачке елементе. Напоследку, креативни млади људи ће у демократски усмереним, професионално обученим васпитачима имати компетентног, корисног саговорника, су-планирача и помагача за властито деловање.

Ауторитет васпитача или социјалног радника је код договорног облика вођења ослоњен на његово знање, способности, компетенције,

дакле на »снагу аргумената«. Овде се конструише такозвани самоограничавајући ауторитет (Kroflič, 1997). Код концепта самоограничавајућег ауторитета полазимо од уверења, да су норме, правила, обичаји и слично друштвено конструисани и да можемо о њима расправљати. Једини апсолут би могао бити »недодирљивост или светост живота« (Hribar, 1993), а етичка начела можемо посматрати кроз Кантов категорички императив: »Не чини другоме оно, што не желиш да други теби чине«. Можемо расправљати и о том питању (Svetlič, 2004), али нама овај став може служити и као полазиште и одређење социјалног рада са младима у основној школи.

Када у договарајућем односу заједно одлучујемо које ћемо норме и правила прихватити и у складу са њима деловати, млади људи у основној школи преузимају одговорност за извршавање договорених радњи. Они нешто раде, не због тога што се плаше социјалног радника и санкција (апостолски ауторитет), него зато јер су сами тако одлучили и виде сврху у томе (самоограничавајући ауторитет).

Закључак

Наравно, пуно рањивих и повредјених младих људи није у стању да одмах прихвати одговорност и преузимати самоограничавајући ауторитет. Они често нису способни да одмах функционисати на нивоу его стања одраслог (Berne, 1980). Суштина социјалног рада у основној школи често се усмерава на ова питања, покушавајући изнаћи начине за оспособљавање младих људи, да се најпре опораве, а затим и да учествују у заједничком дефинисању проблема, у оквиру инструменталне дефиниције проблема (Luessi, 1991; Čačinovič-Vogrinič i sar., 2005). Наравно, уз претпоставку да смо са овим младим човеком већ успоставили лични контакт, утемељен на разговору и договарању, тек онда се са њим можемо договарати и о радном односу (Čačinovič-Vogrinič *et al.*, 2005). На овај начин решавамо или барем покушавамо решавати питање такозваних »недобровољних корисника« (Šugman-Bohinc 2005). Можемо рећи, да је категорија »недобровољних корисника« више карактеристична за центре за социјални рад (Safuta, 1998). Међу »недобровољним корисницима« може бити и: »ученик, којег учитељица шаље школској социјалној радници, јер се потукао са другим учеником, или није био пажљив на часу« (Šugman-Bohinc, 2005: 345). Са учеником из наведеног примера, ми као социјални радници најприје морамо успоставити лични контакт и контекст међусобног поверења, као битан и неопходан услов за почетак стручног рада у смислу успостављања рад-

ног односа и дефинисања проблема, и договарања око предузимања могућих корака у правцу његовог решавања. Сарадња се успоставља и одржава на начин договарајућег вођења. Договор обухвата и заједнички рад на дефинисању задатака и начина решавања проблема, при чему сви учесници радног односа преузимају свој део одговорности који су међусобно условљени и повезани, као и ауторитет на основу компетенција, односно муђусобног поштовања, са јасним улогама, правилима и мерама за њихово спровођење. Уважавамо и животни свет ученика, односно факторе ризика, и у вези с тим сарађујемо са другим одговарајућим институцијама социјалне заштите, са центрима за социјални рад и тако редом. Сви заједно, у контексту основне школе, као »са школом интегрисана саветодавна служба« (Resman *et al.*, 1999: 88), дакле у сарадњи са наставницима и породицом ученика, пре свега са родитељима (Resman *et al.*, 1999: 182-188), радимо са ученицима по савременој доктрини социјалног рада.

Korišćena literatura

- Bahovec, D.E. (1992): *Vzgoja med gospostvom in analizo*. Ljubljana: Krt.
- Berne, E. (1980): *Koju igru igraš?* Beograd: Nolit.
- Berger, P. i L. Thomas (1989): *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Brake, M. (1984): *Sociologija mladinske kulture in mladinskih subkultur*. Ljubljana: Krt.
- Cafuta, I.J. (1998): Nekaj besed o delu na Centrih za socialno delo (največ o delu z mladostniki), *Socialno delo*, 37 (6), 449–458.
- Canals, J. (1995): Mesto antropologije v teoretskem ozadju socialnega dela, *Socialno delo*, 34 (2), 97-107.
- Carrithers, M. (1985): *The category of the person*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrithers, M. (1992): *Why humans have cultures*. Oxford: Oxford University Press.
- Čačinovič-Vogrinič, G. (1990): Specifičnost metodologije znanosti socialnega dela, *Socialno delo*, 29 (1-3), 126-134.
- Čačinovič-Vogrinič, G. (1996): Socialno delo z družino (prispevek k doktrini), *Socialno delo*, 35 (5), 395–402.
- Čačinovič-Vogrinič, G. (1998): Socialno delo z družino: prispevek konstruktivizma, *Socialno delo*, 37 (3-5), 225-228.
- Čačinovič-Vogrinič, G. i B.L. Šugman (2000): Učinkovitost (uspešnost) razgovora v socialnem delu z družino, *Socialno delo*, 39 (3), 175–190.
- Čačinovič-Vogrinič, G. (2003): Jezik socialnega dela, *Socialno delo*, 42 (4-5), 199-203.
- Čačinovič-Vogrinič, G. *et al.* (2005): Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika, Fakulteta za socialno delo, zbirka *Katalog socialnega dela*, Ljubljana.
- Čačinovič-Vogrinič, G. (2006): Socialno delo z družinami: razvoj doktrine, *Socialno delo*, 45 (3-5), 111–118.
- Črnak-Meglič, A. (2005): *Otroci in mladina v prehodni družbi, Analiza položaja v Sloveniji*. Maribor: Založba Aristej, zbirka Juventa.
- Debeljak, A. *et al.* (2002): *Cooltura: uvod v kulturne študije*. Ljubljana: Študentska založba.
- Dragoš, S. (1994): Socialno delo: sistemski vidik, *Socialno delo*, 33 (2-3-4).
- Dragoš, S. (1996): Teorija in praksa VŠSD, *Socialno delo*, 35 (5), 417-432.

- Durkheim, E. (1981): *Vaspitanje i sociologija*. Beograd: Saznanja.
- Freire, P. (1985): *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Freud, S. (1955): *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*, Volume XIII. London: The Hogarth Press.
- Freud, S. (1987): *Metapsihološki spisi*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Frith, S. (1986): *Zvočni učinki*. Ljubljana: Krt.
- Geertz, C. (1996): Z domorodskega zornega kota: o naravi antropološkega razumevanja, *Časopis za kritiko znanosti*, XXIV (179), 91-105.
- Giddens, A. (1987): *Social theory and modern sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Gillis, R.J. (1999): *Mladina in zgodovina*. Šentilj: Založba Aristej.
- Gordon, T. (1983): *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Habermas, J. & N. Luhmann (1975): *Theorie der gesellschaft oder sozialtechnologie: was leistet die systemforschung?* Frankfurt: Suhrkamp.
- Hebdige, D. (1980): *Potkultura: značenje stila*. Beograd: Pečat.
- Heidegger, M. (1988): *Bitak i vrijeme*. Zagreb: Naprijed.
- Howe, D. (2003): *Uvod u teoriju socijalnog rada*. Beograd: Naučno-istraživački centar za socijalni rad i socijalnu politiku.
- Hribar, T. (1993): *Fenomenologija I*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Hribar, T. (1995): *Fenomenologija II*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Husserl, E. (1991): *Kriza evropskih nauka i transcendentalna fenomenologija*. Gornji Milanovac: Dečje novine.
- Jaffe, L.M. (1998): *Adolescence*. New York: John Wiley & Sons.
- Kodele, T. (2008): *Šola kot odgovor na zahteve kapitalistično usmerjene družbe*. FSD, Ljubljana: neobjavljen tipkopis.
- Kordeš, U. i H. Jeriček (2001): Komunikacija kot spiralno približevanje, *Socialno delo*, 40 (5), 275-288.
- Kristančič, A. (2007): *Svoboda izbire: moj prosti čas*. Ljubljana: A.A. Inserco d.o.o. svetovalna družba.
- Kroflič, R. (1991): O avtoriteti nekoliko drugače, *Sodobna pedagogika*, Br. 3-4, 148-155.
- Kroflič, R. (1997): *Med poslušnostjo in odgovornostjo*. Ljubljana: Vija.
- Kuhn, T. (1962): *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Luessi, P. (1990): Sistemski nauk o socialnem delu, *Socialno Delo*, 29 (1-3).
- Luhmann, N. (1981): *Teorija sistema*. Zagreb: Globus.
- Luhmann, N. (1990): Sistem in funkcija, *Nova revija*, IX (96/99), 769-803.
- Luhmann, N. (1991a): Avtopoezis socialnih sistemov, *Časopis za kritiko znanosti*, XIX (140/141), 21-46.
- Luhmann, N. (1991b): Pojem družbe, *Teorija in praksa*, XXVIII (10/11), 1175-1185.
- Makarovič, J. (1986): *Sla po neskončnosti*. Maribor: Založba Obzorja.
- Maksimovič, Z. (1996): *Priročnik za strokovne vodje v projektu Mladinske delavnice*. Ljubljana: Društvo za preventivno delo.
- Marcus, F.R. (2007): *Aggression and violence in adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marx, K. (1977): *Selected writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Maslow, H.A. (1968): *Toward a psychology of being*, Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Maturana H. & F. Varela (1987): *Der baum der erkenntnis is – die biologischen wurzeln des menschlichen erkennens*. Bern: Scherz.
- Mead, G.H. (1934): *Mind, self and society*. Chicago: Chicago University Press.
- Mesec, B. (1996): Neskončna ali samo dolga pot do celovitega sistema izobraževanja za socialno delo? *Socialno delo*, 35 (5), 363-384.
- Mesec, B. et al. (1999): Evalvacija preventivnih programov centrov za socialno delo 1995-1998, *Socialno delo*, 38 (3), 135-150.

- Mesec, B. (2003b): Mikro, mezo, makro: ekspanzija, integracija in specifičnost socialnega dela, *Socialno delo*, 42 (4-5), 259-270.
- Miheljak, V. (2000): *Mladina 2000*, Šentilj: Aristej.
- Milošević, A. V. i M. Poštrak (2003): *Uvod v socialno delo*. Ljubljana: Študentska založba.
- Mrgole, A. (2003): *Kam z mularijo? Načela kakovosti neformalnega dela z mladimi*. Maribor: Aristej.
- Ozimek, M. (2006): Refleksija lastne prakse, *Revija Vzgoja in izobraževanje*, 37 (3), 57- 61.
- Parsons, T. (1937): *The structure of social action*, Glencoe: Free Press.
- Parsons, T. (1951): *The social system*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Parsons, T. (1966): *Societies: evolutionary and comparative perspectives*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Parsons, T. (1971): *The system of modern societies*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Payne, M. (2001): *Savremena teorija socijalnog rada*, Banja Luka: Filozofski fakultet univerziteta u Banjoj Luci.
- Plotajs, M. (2002): Socialno kulturno delo v malem domu, *Socialno delo*, 41 (5), 273- 280.
- Poštrak, M. (1994a): Kje so subkulture danes? *Socialno delo*, 33 (1-4).
- Poštrak, M. (1994b): V znamenju trojstev, *Socialno delo*, 33 (4), 325-342.
- Poštrak, M. (1996): Socialno kulturno delo, *Socialno delo*, 35 (5), 407-416.
- Poštrak, M. (2001): Antropološki zorni kot, *Socialno delo*, 40 (2-4), 207-230.
- Poštrak, M. (2004): Kaj posebnega lahko ponudi socialno delo pri delu z mladino, *Revija Šolsko svetovalno delo*, VIII (3-4), 26-33.
- Poštrak, M. (2006): Nasilje kot sporočilo, *Šolsko svetovalno delo*, 11 (3-4).
- Poštrak, M. (2007): Socijalno-kulturni rad; u R. Popović (ur.): *Kultura i obrazovanje*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Resman, M. et al. (1999): *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Roszak, T. (1969): *The making of the counter culture*. New York: Doubleday Anchor.
- Salecl, R. (1991): *Disciplina kot pogoj svobode*. Ljubljana: Krt.
- Schutz, A. (1967): *The phenomenology of the social world*. Evanston: Northwestern University Press.
- Schutz, A. (1975): *Collected Papers 3*. The Hague, Netherlands: Nijhoff.
- Schutz, A. (1976): *Collected Papers 2*. The Hague, Netherlands: Nijhoff.
- Schutz, A. (1990): *Collected Papers 1*, London: Kluwer Academic Publishers.
- Schutz, A. & T. Luckmann (1973): *The structures of the life-world*. Evanston: Northwestern University Press.
- Stritih, B. (1993): Iskanje novih možnosti pri reševanju kompleksnih osebnih in socialnih problemov, *Socialno delo*, 32 (5-6).
- Stritih, B. (1996): Pogled na socialno delo v sedanjosti za prihodnost, *Socialno delo*, 35 (5), 385-394.
- Stritih, B. (1998): Na poti k avtonomiji socialnega dela kot stroke in znanosti, *Socialno delo*, 37 (3-5), 159-168.
- Svetlič, R. (2004): *Dve vprašanji sodobne etike*. Novo mesto: Založba Goga, zbirka Anagoga.
- Šelih, A. (2000): *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih – vzroki, pojavi, odzivanje*. Ljubljana: Založba Bonex.
- Šugman, B.L. (1996): Socialno delo - znanost? *Socialno delo*, 35 (5), 403-405.
- Šugman, B.L. (1997): Epistemologija socialnega dela, *Socialno delo*, 36 (4).
- Šugman, B.L. (1998): Epistemologija socialnega dela II, *Socialno delo*, 37 (6).
- Šugman, B.L. (2005): Socialno delo z neprostovoljnimi uporabniki, *Socialno delo*, 45 (6), 345-356.
- Tomc, G. (1989): *Druga Slovenija*. Krt: Ljubljana.
- Tomc, G. (1992): Osebna konstrukcija realnosti, *Družboslovne razprave*, 13, 62-78.
- Tomc, G. (1994): *Profano*. Krt: Ljubljana.
- Ule, M. i M. Vlado (1995): *Pri(e)hodnost mladine*. Ljubljana: DZS.

- Ule, M. i et al. (1996): *Mladina v devetdesetih*. Ljubljana: ZPS.
Ule, M. i et al. (1999): *Prosti čas mladih v Ljubljani: analiza rizičnih marginalnih skupin, Zaključno raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Center za socialno psihologijo.
Ule, M. et al. (2000): *Socialna ranljivost mladih*. Šentilj: Založba Aristej, zbirka Juventa.
Vidanović, I. (2003): *Terapijski modeli socijalnog rada*. Beograd: Tiro-erc.

Примљено 27.03.2008; прихваћено за штампу 06.05.2008.

Milko Postrak
SOCIAL WORK AT SCHOOL: VIEW INTO THE PAST,
VIEW INTO THE FUTURE
Abstract

The practice of social work at school existed in the Republic of Slovenia in the past (the period of the SFRY). This paper presents the findings arising from that period, the reasons for abandoning that practice (the problems of management and the achieved educational level of the social workers at that time), as well as the theoretical assumptions forming the basis for reconsidering the possibility of its reintroduction both to primary and secondary schools. This paper presents the different theoretical models and paradigms they rely on (traditional or conservative, reformist, radical, system-ecological and social-constructivist), with special reference to the social-constructivist model of social work, which is also author's own orientation. The suggested models and theoretical assumptions that social work rests on are associated with the domains of work common to social work and school, and those are: on micro-level, the realm of socialisation (socialisation process) and educational work related to pupils (common both to school work and social work), on the level of school – work on establishing the psycho-social climate, especially within peer groups, youth subcultures, the relation towards authority, the presence of violence and offender's behaviour at school. Also, significant common ground in the paper stems from the concept of decentralisation, on the one hand, and the fact that school is an institution that develops numerous functions through meaningful connections with the context of the local community and the society.

Key words: social work models, socialisation, primary school, upbringing and education, instrumental definition of the problem.

Милко Поштрак
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ: ВЗГЛЯД В ПРОШЛОЕ,
ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ
Резюме

Практика социальной работы в школе существовала в Республике Словении еще в прошлом (период существования СФРЮ). В работе дается обзор познаний, проистекающих из данного периода, раскрываются причины прекращения такой практики (проблемы управления и уровня образовательной подготовки социальных деятелей того времени), а также излагаются теорети-

ческие предпосылки, представляющие основу для обоснования возможностей ее повторного введения как в начальные, так и в средние училища. В работе представлены разнообразные теоретические модели и парадигмы, на которых они основываются (традиционные или конзервативные, реформистические, радикальные, системно-экологические и социально-конструктивистские), с особым учетом социально-конструктивистской модели социальной работы, за которую выступает и сам автор. Указанные модели и теоретические предпосылки, на которых базируется социальная работа, приводятся в связь с областями деятельности, общими для социального труда и школы, каковыми являются: на микроуровне – область социализации (процесса социализации) и воспитательной работы, связанной с учащимися (общей и для деятельности школы и для социальной работы), на уровне школы – работа над установлением психосоциального климата, особенно в рамках групп сверстников, молодежная субкультура, отношение к авторитету, присутствие насилия и преступного поведения в школе. Важные точки соприкосновения, как показывает автор, проистекают из концепта децентрализации, с одной стороны, и факта, что школа является учреждением, которое развивает многочисленные функции посредством смысловых связей с контекстом местной общности и общества в целом.

Ключевые слова: модели социальной работы, социализация, начальная школа, воспитание и образование, инструментальное определение проблемы.