

Socialinis darbas, pradinis lavinimas ir alfabetizacija¹

*Lilo Dorschky*²

Drezdeno aukštoji socialinio darbo mokykla

Įvadas

Pastaraisiais metais Vokietijoje „lavinimas“ tapo problema. Tai ypač išryškėjo 2000-aisiais, paskelbus pirmosios PISA studijos rezultatus. Ši studija – tai tarptautinis mokyklinių pasiekimų tyrimas: jo metu buvo lyginami 32 šalių³ penkiolikmečių skaitymo (*reading literacy*), matematiniai (*mathematical literacy*) bei gamtamoksliniai (*scientific literacy*) gebėjimai. 2000-ųjų studijoje ypatingas dėmesys buvo skiriamas skaitymo kompetencijai. Paaiškėjo, kad vokiečių mokiniai tarptautiniu mastu atrodo veikiausiai prastai nei gerai; negana to – tapo akivaizdu, kad Vokietijoje mokinių išsilavinimo galimybės labai stipriai priklauso nuo jų socialinės padėties. Šie tyrimo rezultatai sukėlė didelius debatus apie vokiškosios švietimo sistemos pajėgumą apskritai.

Socialinio darbo⁴ atstovai nuo pat pradžių aktyviai įsitraukė į šį švietimo diskursą. Tai rodo pastaraisiais metais reikšmingas skaičius publikacijų, kuriose nagrinėjamas socialinio darbo ir švietimo / lavinimo santykis. Pavyzdžiui, Scherr (2003) klausia: „ar socialinis darbas, kaip disciplina ir profesija, gali turėti savarankišką poziciją diskusijose apie lavinimui keliamus reikalavimus, kuriuos suponuoja žinių ir informacijos visuomenė?“ (ten pat, 175).

Taigi šis straipsnis yra skirtas specifiniam lavinimo socialiniame darbe aspektui. Esminis straipsnio klausimas: kuria prasme pradinis lavinimas⁵ – o konkrečiu atveju „skaitymo bei rašymo“ kompetencijos skatinimas – galėtų būti laikomas ne tik mokyklos ar suaugusiųjų švietimo uždaviniu, bet ir socialinio darbo specifine užduotimi. Taip pat straipsnyje pateikiama konkrečių idėjų, kaip minėtasis lavinimo uždavinys galėtų būti įgyvendinamas socialiniame darbe.

Straipsnio struktūra: *pirmajame skyriuje* aptariamas visuomeninis kontekstas, kuriame lavinimo klausimai vėl tampa problema: modernųjų industrinių visuomenių darbo pasaulio giluminiai pokyčiai paskatino naujus reikalavimus švietimui ir netgi „pradiniam lavinimui“. *Antrajame skyriuje*, remiantis pavyzdžiu rodoma, kaip dirbant socialinį darbą sprendžiama ši aktuali švietimo / lavinimo tematika, kokios veikimo koncepcijos ir specifinės prieigos pripažįstamos veiksmingomis. Pavyzdys imamas iš darbo su vaikais ir jaunimu srities, kurioje švietimo klausimai ypač svarbūs. *Trečiajame skyriuje* svarstoma – koks vis dėlto galėtų būti specifinis socialinio darbo įnašas sprendžiant „skaitymo bei rašymo kompetencijos“ problemas, tačiau taip pat išryškintas ir galimas neigiamas „šalutinis poveikis“. Pateikti svarstymai remiasi moksliniu projektu, kuris užsiima naujų darbo formų alfabetizacijos ir pradinio lavinimo srityje paieška⁶.

Nors straipsnyje kalbama apie Vokietiją, vis dėlto labai tikėtina, kad svarstomi klausimai reikšmingi ir Lietuvoje.

¹ Šis straipsnis parašytas paskaitos, skaitytos 2008 metų rudenį Vilniaus universiteto socialinio darbo trečiakursiams, pagrindu.

² Iš vokiečių kalbos vertė Birutė Švedaitė-Sakalauskė.

³ 2000 metų tyrime daugiausia dalyvavo Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos (angl. OECD) šalys narės. PISA studija yra kartojama kas treji metai, kiekvieną kartą prie jos prisijungia vis daugiau šalių (nuo 2006 metų ir Lietuva).

⁴ Šiame straipsnyje kalbant apie socialinį darbą visais atvejais turima galvoje ir socialinė pedagogika.

⁵ Apie „pradinį lavinimą“ žr. 1.1 skyriuje.

⁶ Tai didelio tyrimų projekto (PROFESS) viena iš sudedamųjų dalių, kurios pagrindinė tema – profesionalizacija alfabetizavimo ir pradinio lavinimo srityje.

1. Kontekstas: Pokyčiai darbo pasaulyje

1.1. Pokyčiai darbo pasaulyje ir nauji iššūkiai švietimui

Įvairiose sociologinėse studijose praėjusio šimtmečio septintasis dešimtmetis yra laikomas giluminių technologinių, ekonominių bei visuomeninių pokyčių išsivysčiusiose industrinėse visuomenėse pradžia, jie dar labiau sustiprėjo devintajame dešimtmetyje, griuvus socialistinėms valstybėms (plg. Galuske, 2002). Esminis dalykas šiuo kontekstu yra kintama darbo visuomenės forma ir paties darbo struktūrinis pasikeitimas. Tai turi toli siekiančias pasekmes: keičiasi ne tik reikalavimai darbo vietai, bet kinta ir žmonių gyvenimo būdas apskritai, lygiai ir galybės kurti savo darbinę biografiją⁷.

Kitaip nei anksčiau, šiais laikais daugelyje įmonių ir organizacijų dirbančiųjų funkcijos griežtai viena nuo kitos nebeskiriamos, atvirksčiai – darbo ir atsakomybės sritis susiliejo. Tai galima iliustruoti pavyzdžiu: dideliame automobilių koncerne, siekiant „sutaupyti“ vieną iš vadovaujančių grandžių, restruktūruojamas darbo organizavimas⁸. Dėl to stipriai keičiasi gamybos darbininkų darbo turinys, kartu ir jiems keliami reikalavimai. Prie šių darbininkų „pagrindinės“ veiklos prisideda uždaviniai, kuriuos anksčiau sprendavo tiesioginiai jų viršininkai. Pavyzdžiui, gamyboje dirbantys darbininkai nuo šiol privalo patys savarankiškai koordinuoti savo darbą: jie turi stebėti gamybos procesą, pastebėti problemas, jas diskutuoti specialiose darbo grupėse ir ten kartu rasti iškeltų problemų sprendimo būdus. Tam reikia kur kas stipriau identifikuotis su atliekamu darbu, kita vertus – tai šansas į darbo vietą atnešti savo idėjų bei kūrybos potencialą. Prieš gerą dešimtmetį sociologas Günter Voß aprašytam procesui sukūrė sąvoką „išrėminintas darbas“ (*vok. entgrenzte Arbeit*) bei aprašė to ambivalentes pasekmes individams: „darbo išrėminimas išlaisvina subjektyvumą darbe, tačiau kartu su visu su tuo susijusiu ambivalentiškumu (socialiai ypač nevienodai paskirstytu) ir su visais iš to kylančiais naujais reikalavimais bei sunkumais, šansais bei pavojais“ (Voß/Gottschall, 2005:19). Voß ir Egbringhoff (2004) teigia, kad panašių restruktūravimo procesų daugėja ir jie dažnai yra susiję su stipriai padidėjusiais pajėgumo reikalavimais. Be to, autorių nuomone, išryškėja „naujoviška įmonių valdymo kokybė“: tai valdymas, kuris pasitelkia „žmonių gebėjimą ir pasirengimą „savikontrolei““ (ten pat, 20).

Tokie restruktūravimo procesai turi reikšmingų pasekmių būsimų darbuotojų kvalifikaciniam profiliui: nuo šiol, norint mokytis minėtame automobilių koncerne profesijos⁹, nebeužtenka turėti „vien“ amatininkiškų-techninių gebėjimų. Dabar šalia amato reikia daugelio su juo nesusijusių kompetencijų: gebėti kritiškai mąstyti, gebėti sau vadovauti, prisiimti atsakomybę, dirbti komanda – visa tai bus reikalinga ne kažkada ateityje, bet jau dabar – pretenduojant įmonėje gauti išsilavinimo vietą. Taigi reikalavimai norintiems šioje įmonėje įgyti profesiją tapo kompleksiškesni – ir tai reiškia, kad jaunuoliai, neturintys išvardytų kompetencijų, lieka už profesinio rengimo sistemos „borto“.

Darbo „išrėminimo“ procesai paliečia ne tik darbą įmonėse. Jie daro įtaką žmonių gyvenimui apskritai: darbas yra išlaisvinamas iš įprasto darbo laiko „korseto“, tačiau to pasėkoje „darbo“ ir

⁷ Nauji ir kitokie nei iki šiol reikalavimai švietimui, žinoma, kyla ir iš reprodukcijos srities (pvz., dėl naujų informacinių technologijų), tačiau šiame straipsnyje nėra galimybės plačiau tai aptarti.

⁸ Dėl tokių ir panašių racionalizavimo procesų vis labiau mažėjo vadinamųjų paprasto darbo vietų poreikis.

⁹ Vokietijoje profesinio rengimo sistema yra duali ir organizuojama kitaip nei Lietuvoje: profesijos mokomasi įmonėse ir tik nedidelė dalis teorinio rengimo vyksta profesinėse mokyklose. Jaunuoliai profesinio rengimo sutartį sudaro su įmonėmis, o ne su mokyklomis, įmonės išipareigoja ne tik suteikti išsilavinimą, bet ir moka valstybės nustatytą stipendiją. Dualios profesinio rengimo sistemos idėja: atsakomybę už profesijos rengimą perleisti įmonėms, kad naujieji specialistai būtų rengiami kuo labiau atitinkant profesijos ir darbo rinkos poreikius. Įmonės yra suinteresuotos gerai parengti būsimus specialistus, nes dažnu atveju jos pačios juos ir įdarbina. Vis dėlto duali sistema neišvengia problemų: ypač didelių rūpesčių kelia regioniniai skirtumai. Regionuose, kur negausu industrijos, jaunuoliams labai trūksta profesinio rengimo vietų, o industriniuose regionuose įmonės susiduria su problemomis surinkti reikiamą skaičių mokinių, atitinkančių keliamus reikalavimus (vert. past.).

„laisvalaikio“ perskyra tampa nebeaiški. O ekstremalus viso to atvejis – kai visa kasdienybė ir visi individualūs ištekliai yra skirstomi vien darbui. Voß ir Egbringhoff šiuo atveju kalba apie „saviracionalizaciją“ ir gyvenimo „sujūmoninimą“ (ten pat, 21).

„Išrėminimas“ besikeičiančios darbo visuomenės kontekstu ir kartu kaip jos pasekmė galiausiai paliečia ir darbinės biografijos plėtotę. Ankstesniais laikais galioję profesiniai vaizdiniai ir profesinė raida tampa „dužūs“ – reikia pratintis prie minties, kad profesiją ateityje gali tekti keisti kelis kartus: „gebėjimo būti įdarbintam“ (angl. *employability*) vystymas, išlaikymas ir demonstravimas tampa individualia užduotimi, kurią tenka vis iš naujo įveikti.

Šiuo atveju reikalingos naujos, kitiškos nei iki šiol kompetencijos. Pranešimo apie vaikų ir jaunimo socialinę raidą ekspertizėje (*Bildungsprozesse im Kontext der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW, 2004b*) įvardijami tokie gebėjimai:

- „savųjų kompetencijų vadyba,
- gebėti save parduoti,
- aktyviai ir tikslingai sieti gyvenimo planus su karjeros planais,
- vystyti bei palaikyti profesinius ir asmeninius socialinius tinklus kaip išteklių,
- vystyti bei stabilizuoti savąją asmenybę (įskaitant ir emocionalumą),
- gebėti rasti individualią prasmę bei save motyvuoti“ (ten pat, 10).

Taigi „išrėminto darbo“ kontekstu veikiausiai susiduriama su pakankamai prieštariniais reikalavimais – visiškai nesvarbu, ar tai reikalavimai, susiję su darbo vieta, ar reikalavimai, verčiantys „verslininkiškai“ apsieiti su savimi kaip darbo jėga, t. y. pačiam kurti bei palaikyti savo paties „gebėjimą būti įdarbintam“ (angl. *employability*) (plg. Voß/Egbringhoff, 2004). Vienas dalykas visiems šiems reikalavimas yra bendras: tai asmeninių ir socialinių kompetencijų reikšmė, kaip ir būtinybė apibrėžti savo paties ribas bei struktūrą.

Jei „pradinis lavinimas“ (panašiai kaip ir „Literacy“¹⁰) tai kompetencijos, kurių „žmonėms reikia, kad galėtų išgyventi modernioje visuomenėje“ (Felden, 2005:50), tai reikia pripažinti, kad bent jau ateityje minėtos asmeninės bei socialinės kompetencijos turėtų būti suvokiamos kaip svarbi „pradinio lavinimo“ dalis. „Elementarūs skaitymo, rašymo, skaičiavimo gebėjimai kaip ir gebėjimas apsieiti su simboliais bei ženklais“ (Trier, 2002:32) gali būti laikomi minimaliais „pradinio lavinimo“ standartais, vis dėlto aprašytų „išrėminto darbo“ procesų akivaizdoje jų vis mažiau pakanka¹¹.

1.2. Mokymasis visą gyvenimą, naujos mokymosi vietos ir formos – kaip švietimo politikos atsakas

Švietimo politikos atsakas į „išrėminto darbo“ procesų kuriamus reikalavimus randamas mokymosi visą gyvenimą koncepcijoje. Ji gali būti apibrėžiama taip: „Mokymasis visą gyvenimą apima formalų, neformalų ir informalų mokymąsi įvairiausiose vietose pradedant ankstyvąja vaikyste ir baigiant senatve. Šiuo atveju „mokymasis“ suprantamas kaip konstruktyvus informacijos bei patirties transformavimas į žinias, supratimą ir kompetencijas“ (Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland, 2004:13).

Šioje vietoje galime daryti išvadą: kad mokymosi visą gyvenimą koncepcijoje, analogiškai „darbo išrėminimui“, vyksta „mokymosi išrėminimas“, ir netgi keliais aspektais:

„Išrėminimas“ laiko požiūriu: mokymasis „visą gyvenimą“

¹⁰ „Literacy koncepcija“ yra PISA studijos pamatas – ji remiasi funkcionalistine kompetencijų samprata. Esmė yra „išmokytų žinių panaudojimas“ (Felden, 2005:50), sprendžiant problemines gyvenimo situacijas.

¹¹ Mąstant, kas galėtų būti laikoma „šiuolaikiniu pradinio lavinimu“ ir į ką jis turėtų būti nukreiptas, šalia ekonomikos reikalavimų reikėtų galvoti ir apie subjektyvius poreikius bei mokymosi interesus (plg. Klein/Reutter. 2008).

Jei žinios ir kvalifikacijos vis greičiau sensta, jei nuolat tenka susidurti su vis naujais reikalavimais, vadinasi, mokymasis nuo šiol yra viso gyvenimo uždavinys ir net būtinybė. Tačiau mokymuisi skirtingais gyvenimo tarpsniais gali būti priskiriami specifiniai akcentai. Pavyzdžiui, ankstyvajame vaikystės amžiuje svarbiausia skatinti vaikų mokymosi motyvaciją bei patį gebėjimą mokytis ir taip padėti pamatą viso gyvenimo mokymuisi¹².

„Išrėminimas“ mokymosi kontekstų požiūriu: šeima, susivienijimai ir bendraamžių grupės kaip „naujos mokymosi vietos“

Jei klausiamo, kokių kontekstų žmonės ugdo savo asmenines ir socialines kompetencijas, kur ir kaip jie savo kasdienybėje lyg „tarp kitko“ kažko išmoksta (pvz., medijų kompetencijos¹³), visada turime pripažinti, kad šeima, bendraamžių grupės, susivienijimai etc. yra „naujos mokymosi vietos“. Pavyzdžiui, kalbant apie vaikus ir jaunimą, šalia mokyklos ir socialinio darbo institucijų (teikiančių jiems pagalbą) mokymosi vietomis gali tapti medijos, bendraamžių grupės, komerciniai laisvalaikio pasiūlymai, lygiai kaip ir mokinių uždarbiavimas atostogų metu (plg. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, 2005).

„Išrėmintos“ mokymosi formos: formalus, neformalus, informalus mokymasis

Skirtingos mokymosi formos – formalus, neformalus ir informalus mokymasis – yra artimai susijusios su pirmiau įvardytais „naujomis mokymosi vietomis“ (plg. Memorandum über lebenslanges Lernen, 2000)¹⁴:

- *Formalus mokymasis* vyksta švietimo ir kitose kvalifikavimo institucijose ir veda link pripažintų baigimo pažymėjimų bei kvalifikacijų, pavyzdžiui, brandos atestatas ar aukštosios mokyklos diplomas.
- *Neformalus mokymasis* vietomis gali būti, pavyzdžiui, jaunimo organizacijos arba jaunimo klubai, bet lygiai ir institucijos, pavyzdžiui, privačios įmonės, kur teikiamos korepetitorijų paslaugos – jie papildo formalią švietimo sistemą. Formalūs pažymėjimai neformalaus mokymosi atveju neišduodami.
- *Formalus ir neformalus mokymasis* yra pedagogiškai struktūruoti procesai, o *informalus mokymasis* vyksta kasdienybėje, laisvalaikiu, šeimoje, darbo vietoje, tačiau kaip ir formalus švietimo institucijose „šalia viso kito“ ir tarsi „tarp kitko“: besimokantieji dažniausiai nei tikslingai siekia informalaus mokymosi, nei jį suvokia kaip tam tikrą mokymosi procesą¹⁵.

Būtent informalus mokymasis yra laikomas svarbiu „mokymosi rezervuaru“, nes, manoma, kad esminė visų mokymosi procesų dalis kaip tik ir vyksta informaliai.

Mokymosi visą gyvenimo koncepcijos naujovės

Tai, kad žmonės skirtingais savo gyvenimo etapais, skirtingose vietose bei skirtingais būdais mokosi – nėra naujiena. *Nauji* yra kiti šios koncepcijos dalykai: *visų pirma* tai, kad įvairiausios žmonių gyvenimo sritys yra analizuojamos siejant su jų mokymosi potencialu (taip pat su mokymosi trukdžiais). To pavyzdys galėtų būti mokslinės studijos, tiriančios „mokymosi programas“ įvairiose jaunimo subkultūrose (pvz., riedlentininukų)¹⁶. Studijos rodo, kad jaunuoliai tokiose subkultūrose gali įgyti daug skirtingų kompetencijų – pradedant „bendromis kasdieniam gyvenimui svarbiomis kompetencijomis“ pavyzdžiui, „ištvėrmė“, ir baigiant „profesiniam gyvenimui reikšmingomis kompetencijomis“, pavyz-

¹² Plg. Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland (2004).

¹³ Medijų kompetencija, anot D. Baacke (1997), yra gebėjimas panaudoti įvairias medijas ir jų turinį savo tikslams bei poreikiams.

¹⁴ Aktualiai dar nėra bendrų šių sąvokų apibrėžčių.

¹⁵ Apie sunkumus apibrėžti informalių mokymąsi bei įvairias apibrėžties prieigas žr. Overwien (2006).

¹⁶ Plg. Unsichtbare Bildungsprogramme? Zur Entwicklung und Aneignung praxisrelevanter Kompetenzen in Jugendzonen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW (2004a).

džiui, „organizacinės bei socialinės kompetencijos“, kurias jaunuoliai įgyja organizuodami neformalius riedlentinių susitikimus.

Antra naujovė yra „mokymosi visą gyvenimą išteklių mobilizavimo“ sistematika (Memorandum über lebenslanges Lernen, 2000:24), lygiai kaip ir siekis išvystyti įvairiu kontekstu įgytas kompetencijas, jas sertifikuoti bei susieti¹⁷.

Trečias dalykas yra naujas bent jau Vokietijos kontekstu: tai mokymosi visą gyvenimą koncepcijos neoliberalizmas. Vadovaujantis šia koncepcija, valstybė yra atsakinga už galimybių mokytis visą gyvenimą sukūrimą, vis dėlto galiausiai už savuosius mokymosi procesus (ir už nesėkmes) atsako individas (plg. Scherr, 2006:60).

Taigi galima apibendrinti: aprašyti darbo pasaulio pokyčiai kelia kur kas didesnius ir kitoniškus nei iki šiol reikalavimus, ypač tai liečia asmenines bei socialines kompetencijas. Minėti pokyčių procesai ir jų pasekmės individams yra ambivalentiniai, jie slepia savyje riziką ir potencialias galimybes tuo pačiu metu. Galima daryti prielaidą, kad žmonėms, negavusiems tinkamo pradinio lavinimo, kyla vis didesnis pavojus būti išstumtiems iš darbo rinkos.

Socialinį darbą visa tai paliečia *dvejopai*:

Visų pirma *netiesiogiai*, nes socialinis darbas privalo spręsti minėtų darbo pasaulio pokyčių pasekmes. Kai žmonėms darbo rinka tampa ne(be)prieinama, socialinis darbas susiduria su įvairia klientų atskirties problematika. Galima spėti, kad netolimoje ateityje prie socialinio darbo adresatų prisijungs ir nemaža grupė žmonių, „nebeatlaikančių kvalifikacijos reikalavimų spaudimo“ (Scherr, 2006:61).

Kita vertus, lavinimo / mokymosi tema socialinį darbą paliečia *tiesiogiai*: pastaruoju metu socialinis darbas ir jo institucijos vis dažniau „atrandami“ kaip neformalaus mokymosi vietos, ypač asmeninių ir socialinių kompetencijų požiūriu.

2. Švietimas socialiniame darbe: švietimo samprata ir veikimo koncepcijos

2.1. Švietimo samprata

2005 metų Vokietijos „Pranešimas apie vaikų ir jaunimo socialinę raidą“ buvo skirtas švietimo temai; jame šalia kitų dalykų išsamiai diskutuotos įvairios socialinio darbo švietimo koncepcijos. Šiame dokumente formuluojama itin aiški pozicija, kad švietimo negalima suprasti redukcioniškai: esą jis tarnauja tik vienai funkcijai – įgyti kompetencijas, reikalingas darbo rinkai. Atvirkščiai, švietimo esminis akcentas visai kitas: jis turėtų „įgalinti subjektus pasipriešinti tiems visuomenės reikalavimams ir lūkesčiams, kurie trukdo jų individualiai raidai“ (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, 2005:84). Per tai akivaizdžiai atsiskleidžia švietimo sampratos: nuo grynai funkcionalistinės sampratos iki sampratos, kuri žmones suvokia kaip veikiančius ir (kritiškai) visuomenės keliamų reikalavimų atžvilgiu besielgiančius subjektus. Esminis dalykas minėto dokumento autoriams yra „gebėjimas reguliuoti save“ (ten pat). Kita vertus, autoriai atkreipia dėmesį ir į galimus pavojus: jų supratimu, lemtinga klaida – kelti pernelyg didelius lūkesčius švietimui, tokius, kurių beveik neįmanoma įgyvendinti ir kurie toli gražu prasilenkia su socialinio darbo adresatų gyvenimo realybe. Jų supratimu, švietimas socialiniame darbe visų pirma turi būti diskutuojamas „susitvarkymo su gyvenimo iššūkiais“ kontekstu.

¹⁷ Kompetencijų sertifikavimas daugiausiai turi prasmę organizuotos darbo rinkos kontekstu, bet ne „informalaus darbo“ atveju. Vis dėlto informalaus darbo reikšmė – ir ypač Lietuvoje – neturėtų būti užmirštama.

2.2. Neformalus švietimas socialiniame darbe: priegos ir veikimo koncepcijos

Švietimas socialiniame darbe reiškia „neformalų švietimą“, o šis gali labai įvairiai atrodyti. Darbu su vaikais ir jaunimu Müller ir kt. (2005) yra identifikavę tokias neformalaus švietimo koncepcijas:

Specialūs pasiūlymai, turintys tiesioginį švietimo / lavinimo tikslą

Pavyzdys galėtų būti teatro užsiėmimai ar kompiuterinio raštingumo kursai, kurie yra didaktiškai apmąstyti ir suplanuoti. Tokių pasiūlymų pagrindinis klausimas yra šis: kaip „kompiuterį“ paversti patraukliu įrankiu ne tik siekiant suteikti kompiuterinio raštingumo gebėjimų, bet ir padėti asmeniniam vystymuisi, ir „kaip susieti šį pasiūlymą su adresatų interesais bei jų kasdienybės problemomis“ (Müller et al. 2005:47).

Pasiūlymai, kuriuose aktualios adresatams temos yra transformuojamos į švietimo projektus

Pavyzdys galėtų būti programa pavadinimu „Bendraukime be smurto“. Šią programą sukūrė vienos socialinio darbo organizacijos darbuotojai, kai tarp jų globojamų jaunuolių vienas po kito įvyko keletas rimtų konfliktų. Žinoma, reikėtų atskirai tirti tokios veikimo strategijos veiksmingumą: kol panašios programos sukuriamos ir pradedamos įgyvendinti, prabėga nemažai laiko – tuo metu jaunuoliams konfliktų tema jau nebeaktuali, tad ir mokymosi efektas ne toks ryškus.

Abiejų pristatytų koncepcijų esmė – skatinti mokymąsi, „kai specialūs mokymosi tikslai yra sąmoningai įvardijami, suplanuojami ir įgyvendinami per tam tinkamus projektus ar kitokio pobūdžio veiklą“ (Müller et al., 2005:47). Abiem koncepcijoms yra būdinga ta pati struktūra: socialiniai darbuotojai kažką pasiūlo, o jaunuoliai (daugiau ar mažiau) į tai įsitraukia. Darbo su vaikais ir jaunimu srityje nėra vienas užsiėmimas negali būti priverstinis, juose dalyvaujama savo noru – tai yra šios socialinio darbo srities ypatumas. Todėl socialiniai darbuotojai neišvengiamai jaunuoliams turi siūlyti kuo įdomesnius ir jiems tikrai aktualius dalykus. „Tai „kas“ vyks užsiėmime ir „kaip“ bus dalyvaujama yra (...) laisviau nei mokykloje, tačiau legitimacijos pamatinė struktūra yra lygiai tokia pati: mokymo turinys yra apibrėžiamas per tai, kas siekiama paversti pačių jaunuolių gebėjimu“ (ten pat. 18).

Neformalus švietimas kaip informalių mokymosi procesų kasdienybėje skatinimas

Šios koncepcijos, kitaip ne pirmiau aptartų, tikslas – išnaudojant paprasčiausias kasdienes situacijas – paskatinti, kad vaikai ir jaunuoliai mokytųsi patys iš savęs (plg. ten pat, 47). Norint vadovautis šia koncepcija, visų pirma reikia gerai jausti ir gebėti įžvelgti vykstančius informalius mokymosi procesus. Neformalus švietimas šiuo požiūriu reiškia „pedagoginę intenciją skatinti informalius mokymosi procesus, ir būtent tuomet, kai jie vyksta už formalių užsiėmimų ribų“ (Müller et al., 2005:11).

Müller ir kt. (2005) savo knygoje pasakoja viename jaunimo centre stebėtą sceną: mergaitė nedrįsta užciti į kompiuterių kambarį, nes jis „okupuotas“ vyresnių berniukų. Socialinė darbuotoja pastebi mergaitės situaciją, interpretuoja ją, pasitikrina savo interpretaciją („nedrįsti paklausti, ar tau taip pat galima prie kompiuterio?“) ir paskatina mergaitę, kad ji „paprasciausiai“ kartu su ja eitų į kompiuterių kambarį. Daugiau socialinė darbuotoja nedaro nieko: tiesiog lieka stovėti tarpduryje – visa kita mergaitė atlieka pati (plg. ten pat, 47). Knygos autoriai šioje scenoje įžvelgia daug „mokymosi“ galimybių: pvz., „gebėti susirasti pagalbą“, „rasti priėjimą prie kompiuterio“, „mokyti ginti savo interesus vyresnių berniukų akivaizdoje“. Šiuo atveju išryškėja, kad „mokymosi šansai dažnai gali slypėti labai skirtinguose lygmenyse“ ir ypač, kai „šių lygmenų įvairumas nėra iš anksto pedagogiškai suplanuotas, o paliekama kūrybinė laisvė pasinaudoti susiklosčiusia situacija“ (ten pat. 53).

Savo studijoje, pasitelkdami dalyvaujančio stebėjimo metodą, Müller ir kt. siekė nustatyti informalių mokymosi procesų galimybių struktūras¹⁸ dirbant su vaikais ir jaunimu. Buvo identifikuotos

¹⁸ Autoriai pabrėžia, kad jų tyrimo tikslas buvo nustatyti ne mokymosi poveikį, o būtent mokymosi galimybes.

mokymosi galimybės skirtingose mokymosi srityse. Tačiau daugiausiai dominuoja šios: „apsiėjimas su socialiniais santykiais“, „savojo identiteto prezentacija“ ir „atsakomybės prisiėmimo vystymas“. Šalia to darbas su vaikais ir jaunimu išryškėja kaip tinkama sritis, kur gali būti įgyjamos įvairios kompetencijos, pavyzdžiui, medijų kompetencija arba kasdienio gyvenimo problemų sprendimo kompetencija.

Apibendrinant pasakytina: švietimo diskursas socialiniame darbe pasižymi tam tikra įtampa tarp, viena, „funkcionalistinės“, o kita, „emancipuojančios“ švietimo sampratos. Socialinio darbo praktika kaip tik ir atsiranda šios įtampos lauke. Kaip parodė Müller ir kt. studija, darbas su jaunu atveria galimybes mokytis asmeninių bei socialinių kompetencijų. Šiuo požiūriu galima teigti: socialinis darbas su jaunu prisideda prie pradinio lavinimo.

Minėtosios asmeninės ir socialinės kompetencijos nuo šiol gali būti funkcionalizuojamos darbo rinkai – Scherr (2006) šiuo kontekstu kalba apie naujai atsirandantį „funkcionalaus subjektyvumo“ tipą¹⁹. Galima nujauti, kad jis tuo pačiu reiškia pamatą kritiškam požiūriui bei elgsenai darbo rinkos reikalavimų atžvilgiu.

Darbo su vaikais ir jaunimu kaip „naujos mokymosi vietos“ „atradimas“ tuojau pat įtraukia jį į funkcionalistinės logikos verpetą. Ypač kai imama sertifikuoti jaunuolių kompetencijas, įgyjamas socialinio darbo pasiūlymų metu.

Šie procesai yra ambivalentiniai: visa tai gali pagerinti jaunuolių šansus darbo rinkoje, tačiau, kita vertus, verčia funkcionalizuoti tą gyvenimo sritį (neformalų darbą su vaikais ir jaunimu), kuri jaunuoliams ir yra patraukliausia dėl savo nefunkcionalumo – čia tvyro „visai kitas pasaulis“ nei mokykloje ar darbe, čia viskas nevyksta pernelyg tikslingai, o jei mokomasi tai „tik sau ir dėl savęs“²⁰.

Švietimo socialiniame darbe apmąstymai atskleidžia panašų ambivalentiškumą, kuris jau buvo aptartas kalbant apie „išrėmintą darbą“. Šiuo požiūriu būtų naivu tikėtis, kad švietimas socialiniame darbe gali būti plėtojamas kaip „betikslis ugdymasis“ (plg. Scherr, 2006).

3. Pradinis lavinimas socialinio darbo kontekstu: skaitymo ir rašymo mokymosi pavyzdys

Skaitymo ir rašymo gebėjimas yra ne tik svarbi pradinio lavinimo dalis – tai viena svarbiausių kompetencijų apskritai. Tačiau tiek minėta PISA studija, tiek aktualiai atliekami funkcionalaus analfabetizmo tyrimai rodo esant šios srities problemų. Išmokyti skaityti ir rašyti visada buvo švietimo sistemos uždavinys – visų pirma mokyklos, tačiau ir suaugusiųjų švietimo institucijų (jei kalbama apie suaugusių beraščių mokymą). O štai socialinio darbo vaidmuo ir indėlis šioje srityje pradėtas diskutuoti tik pastaruoju metu²¹.

3.1. Ekskursas: Funkcionalus analfabetizmas

„Funkcionalus analfabetizmas“ reiškia menkesnius rašytinės kalbos valdymo gebėjimus, nei to reikalaujama pagal visuomenės minimalius standartus²². Tačiau labai svarbu pažymėti, kad rašytinės

¹⁹ Scherr (2006) skiria švietimą kaip „funkcionalizavimą visuomeniniams tikslams“ (ten pat, 61) ir švietimą kaip „individualaus subjektyvumo vystymosi skatinimą“ (ten pat). Tačiau geriau įsiziūrėjus viena su kitu susilieja. Laisvas asmens vystymasis ir atsakomybė už savo paties įgytas žinias galiausiai vyksta dėl darbo rinkos procesų įtakos (ten pat, 60).

²⁰ Tai pagrindžia studija iš Velso: anot jos, „didžioji dalis respondentų interviu metu išsakė nuomonę, kad mokymasis gyvenimiškoje aplinkoje turi teikti džiaugsmą, o sertifikatai bei įsigalinti „kreditų rinkimo“ mada tam kenkia“ (Künzel, 2004:110).

²¹ Apie tai plačiau žr. Schneider et al., 2008.

²² Funkcionalus analfabetizmas yra skiriamas nuo absoliutaus analfabetizmo. Pastarasis yra tada, kai asmuo apskritai nemoka skaityti ir rašyti bei nepažįsta raidžių.

kalbos valdymo reikalavimai, palyginti su ankstesniais laikais, yra labai padidėję: jau kalbėta, kad darbo pasaulyje beveik išnyko vadinamosios paprasto darbo vietos, kita vertus, žmonės dabar priversti mokytis visą gyvenimą. Taigi lygiai taip pat kaip „pradinis lavinimas“, funkcionalus analfabetizmas yra santykinė sąvoka ir santykinis dydis.

Spėjama, kad dabar Vokietijoje gyvena apie keturis milijonus funkcionalių analfabetų. Žinoma, funkcionalaus analfabetizmo problematika gali būti labai įvairi: yra didelis skirtumas tarp to, ar žmogus vos pajėgia perskaityti paprastus žodžius, ar galbūt jam sunku suvokti sudėtingesnio teksto prasmę, ar galbūt problemų kyla „tik“ rašant²³.

Funkcionalus analfabetizmas Vokietijoje „atrasas“ praėjusio šimtmečio septintojo dešimtmečio pabaigoje, kai dėl metalo bei kalnakasybos sričių struktūrinių pokyčių atsirado daug bedarbių. Iš pradžių buvo manoma, kad šie žmonės, kažkada mokykloje išmokę skaityti ir rašyti, šią kompetenciją vėl prarado, nes jiems jos neprireikė jų kasdienybėje. Šiuo metu požiūris yra pakitęs: daroma prielaida, kad dalis mokinių, nors ir lanko mokyklą, tačiau taip ir neišmoksta rašytinės kalbos – taigi švietimo sistema juos išleidžia kaip funkcionalių analfabetus²⁴.

Dauguma pasiūlymų funkcionaliems analfabetams kol kas plėtojama ir koncentruojama suaugusiųjų švietimo srityje, vis dėlto vis stipriau akiratin pakliūva funkcionalaus analfabetizmo *prevencija*. Tai koncepcijos, skirtos skaitymo ir rašymo mokymo mokykloje didaktikai tobulinti. Tačiau vien to nepakanka: tai ypač parodo studijos, nustatančios vaikų kultūrinės kilmės ir sėkmės mokykloje ryšį, įvaldant rašytinę kalbą²⁵.

Šiandieniai vaikai, prieš pradėdami lankyti mokyklą, paprastai jau turi turėti pamatinę prieigą prie rašytinės kalbos kultūros (kitaip jiems sunku „išsilaikyti“ pamokoje), tačiau gebėjimai, kuriuos jie „atsineša“ į pirmą klasę, kaip ir šansai jų aplinkoje gauti pirmuosius rašymo ir skaitymo įgūdžius, yra labai nevienodi.

Pastaruoju metu aktyviai diskutuojama, kaip galėtų būti skatinamas vaikų, augančių „nutolusiose nuo švietimo“ šeimose, priėjimas prie rašytinės kalbos kultūros dar ikimokyklinio amžiaus. Todėl randasi tėvų ir šeimų švietimo projektai (*family literacy*). Kita vertus, vaikų darželiai naujai „atrandami“ kaip pirminės patirties su rašytine kalba bei medijomis vietos.

Visa tai rodo, kad mokantis skaityti ir rašyti vis svarbesni tampa informalus ir neformalus kontekstai (šeimoms, vaikų darželiai). Tuo pačiu tai reiškia tam tikrą pokytį: vaikų darželių sritis Vokietijoje vis labiau „persistumia“ į formalaus švietimo sistemos kontekstą²⁶.

3.2. Skaitymo ir rašymo gebėjimų skatinimas socialiniame darbe: prieigos ir koncepcijos

Socialiniame darbe su aprašyta tematika gali būti elgiamasi įvairiai.

Pirmoji galimybė adresatus, turinčius skaitymo / rašymo sunkumų, tikslingai nukreipti į švietimo institucijas. Šiuo atveju socialinis darbuotojas veikia kaip tarpininkas; taip pat galbūt kaip kliento palydėtojas bei skatintojas (priklausomai nuo socialinio darbo institucijos, kurioje jis dirba, koncepcijos), kol pastarasis lankys rašymo / skaitymo kursus.

Antrasis kelias atvirkštinis: siūlyti galimybę mokytis rašyti bei skaityti pačioje socialinio darbo institucijoje ir taip sukurti „naują erdvę“ rašymo / skaitymo kompetencijai ugdyti.

²³ Galimi tik spėliojimai, nes iki šiol nėra apibrėžtų kriterijų, kuriais „funkcionalus analfabetizmas“ galėtų būti matuojamas, kita vertus, Vokietijoje dar neatlikti reprezentatyvūs suaugusiųjų rašytinės kalbos gebėjimų tyrimai.

²⁴ Čia taip pat yra įvairių spėjimų: pvz., Baumert et al. (2001) daro prielaidą, kad apie 10 proc. jaunuolių Vokietijoje turi tik elementarius skaitymo gebėjimus. „kurių nepakanka praktinių gyvenimiškų problemų sprendimui“ (ten pat, 363).

²⁵ Plg. pvz., Ellinger / Koch (2006).

²⁶ Vokietijoje, kitai nei Lietuvoje, ikimokyklinės vaikų priežiūros įstaigos iki šiol yra pavaldžios socialinės apsaugos, o ne švietimo sistemai (vert. past.)

Nukreipimo strategija

Pavyzdys: Konsultavimo tarnyboje, skirtoje benamiams, socialinis darbuotojas pastebi, kad klientui akivaizdžiai sunku užpildyti socialinės pagalbos prašymo formą. Jis aptaria savo pastebėjimą su klientu ir kartu svarsto galimybę lankyti kursus šalia esančioje suaugusiųjų mokykloje.

Nežinoma, ar tokio pokalbio metu klientas nepasijus „demaskuotas“ ir nepatirs gėdos²⁷. Taip pat nežinoma, ar jis iš tiesų turi rašymo problemų, ar tik jaučiasi neužtikrintai, nes pildant prašymą yra stebimas svetimo žmogaus. Nežinoma ir tai, ar jo kasdienybėje skaitymas ir rašymas apkritai yra reikšmingas, ar jis rašymo sunkumus patiria kaip trukdį; nežinoma, ar gebėjimas rašyti kaip nors susijęs su jo benamyste ir kokių būdų jis yra atradęs savo gyvenime „apeiti“ rašymo sunkumus. Galbūt šis žmogus jau ne kartą yra bandęs spręsti šią problemą, kita vertus – galbūt vien mintis apie kursų lankymą jam kelia paniką, nes tai primena mokyklos laikus. Taip pat licka atviras klausimas, ar apskritai benamystės situacijoje mokytis rašyti yra svarbiausias dalykas. Visi čia paminėti klausimai rodo, kad „nukreipti“ klientą nėra taip paprasta. „Nukreipti“ – viena vertus – reiškia suteikti galimybę mokytis, išsiaiškinus kliento poreikius ir suteikus jam reikiamą informaciją. Kita vertus, „nukreipimas“ reiškia nemažai probleminių aspektų: tai pavojus stigmatizuoti klientą, matyti vien jo negebėjimus arba tiesiog „paprasciausiai“ neužčiuopti jo gyvenimo realybės – to, kas jam svarbiausia. Tinkamas „nukreipimas“ iš socialinio darbuotojo visuomet reikalauja aukšto lygio konsultacinių gebėjimų²⁸.

Rašytinės kalbos skatinimas socialinio darbo „naujose mokymosi erdvėse“

Aptariant antrąją strategiją, kuria siekiama skaitymo ir rašymo mokymąsi integruoti į socialinį darbą, toliau bus daromos sąsajos su aptartomis neformalaus mokymo(si) socialinio darbo kontekstu galimybėmis.

a) Eksplicitinės rašytinės kalbos mokymo(si) galimybės

Pavyzdys: Socialinė darbuotoja dirba profesinėje mokykloje; jos adresatai – mokiniai, besirengiantys baigiamiesiems egzaminams. Nors mokiniai jau seniai turėjo mokėti gerai skaityti ir rašyti, daliai mokinių tai dar vis nėra taip paprasta. Socialinė darbuotoja pasiūlo šiems mokiniams pagalbą rengiantis egzaminams arba atliekant kitas su mokymusi susijusias užduotis. Taigi mokymosi skatinimas šiuo atveju yra glaudžiai susijęs su parama mokiniams, sprendžiant jų mokymosi problemas ar konsultuojant juos kilus asmeninių problemų. Socialinė darbuotoja konsultuoja ir mokytojus, kaip apsieiti su mokiniais, turinčiais rašymo / skaitymo sunkumų. Skaitymo / rašymo mokymosi skatinimas šiuo atveju yra *atvirai išreikštas (eksplicitinis)* socialinio darbo objektas, tačiau jis nėra izoliuotas nuo mokinių gyvenimo bei mokymosi konteksto ir susijęs su pačių mokinių interesu sėkmingai baigti profesinę mokyklą.

b) Implicitinės rašytinės kalbos mokymosi galimybės

„Implicitinės galimybės“ netiesiogiai padeda skatinti rašymo / skaitymo mokymą. Šiuo atveju svarstoma, kaip, pavyzdžiui, socialinio darbo institucijos, dirbančios su vaikais ir jaunimu, galėtų rasti būdų suderinti mokymąsi su vaikų ir jaunuolių laisvalaikio praleidimo poreikiais, nepažeidžiant šiose institucijose vyraujančios neformalumo atmosferos²⁹. Šiuo atveju galimos dvi galimybės:

²⁷ Rašytinės kalbos kultūroje negebėjimas tinkamai rašyti ir skaityti gali būti laikomas yda ir reikšti ypatingą stigmą.

²⁸ Vokietijoje girdisi siūlymų, esą reikėtų darbo biržų konsultantus apmokyti „diagnozuoti“ funkcionalius analfabetes bedarbius, kad juos būtų galima pasiūsti į reikiamus kursus. Tokios idėjos vertintinos skeptiškai. Tikėtina, kad tokia strategija tik sukels tam tikrą dangstymosi, slapstymosi logiką (*screening-logik*).

²⁹ Tuo jokiū būdu nenorima pasakyti, kad vaikams ir jaunimui skirtose institucijose turėtų būti atsisakoma pagalbos ruošiant namų darbus. Vaikų ir jaunuolių dienos centruose tai dažnai yra vienas iš dienotvarkės punktų.

Pirmąją galimybę atveria pirmiau aptarta Müller et al. (2005) koncepcija, kurioje neformalus mokymasis yra suprantamas kaip informalių mokymosi galimybių paskatinimas kasdienybės aplinkoje (žr. 2.2 skyrių). Šiuo atveju socialinio darbuotojo užduotis yra „užčiuopti“ tarp jaunuolių vykstančius savaiminius mokymosi procesus ir juos tinkamai paskatinti. Vis dėlto pirmiau aptartoje empirinėje studijoje apie mokymosi vaikams ir jaunimui skirtose pagalbos institucijose galimybes „rašymo ir skaitymo“ tema beveik neminima. Lieka neaišku, ar tirtose institucijose tokiam mokymuisi vis dėlto nėra pakankamai galimybių, ar galbūt studijos autoriai neteikė didesnės reikšmės „rašymo / skaitymo“ tematikai.

Antroji galimybė – sukurti tokias laisvalaikio praleidimo formas, kurių metu jaunuoliai tarsi tarp kitko, žaisdami mokosi skaityti ir rašyti. Šiuo atveju paminėtini projektai, susiję su naujomis medijomis³⁰. Kad tokie projektai iš tiesų atvertų rašytinės kalbos mokymosi galimybes, būtina ne tik tinkamai „pagauti“ jaunuolių interesus bei jiems įprastą elgseną su medijomis, šie projektai savo patrauklumu turi kviesti jaunuolius išbandyti kažką naujo³¹.

Iš to plaukia, kad skaitymo ir rašymo mokymosi skatinimas socialinio darbo kontekstu gali vykti įvairiai: tai gali būti tiesioginė pagalba jaunuoliams, turintiems rašymo ir skaitymo sunkumų, kaip buvo pateikta profesinės mokyklos pavyzdyje, arba – adresatų kasdienės aplinkos naudojimas savaiminiams mokymosi procesams inicijuoti.

Vis dėlto socialinio darbo esminis uždavinys buvo ir yra adresatų „autonomiškumo augimas“ bei pagalba susikuriant „pavykusią kasdienybę“ – tik šiuo kontekstu gali būti suprantamas ir vykdomas rašymo / skaitymo mokymas(sis). Socialinis darbas neturėtų prisiimti mokyklinės sistemos funkcijų ir „persismelkti“ jos veikimo logika. Iš to išeina, kad rašymo ir skaitymo mokymosi skatinimas gali būti suprantamas tik kaip integrali socialinio darbo dalis, o ne kaip kokia nors speciali sritis, kuri dar tik būtų kuriama. Socialinis darbas turi gebėti įžvelgti savo adresatų rašymo / skaitymo sunkumus ir pasiūlyti tinkamą „socialinę darbuotojišką“ pagalbą. Ypač tai svarbu dirbant su vaikais ir jaunimu bei imantis funkcionalaus analfabetizmo prevencijos. Vis dėlto socialinis darbas ne turėtų perdėtai dramatiizuoti skaitymo / rašymo sunkumų turinčių žmonių situacijos, nes tai gali tik sustiprinti (to sąmoningai nenorint) jų stigmatizavimą. Plėtojant funkcionalaus analfabetizmo diskursus toks pavojus yra akivaizdus.

Kritinis apibendrinimas ir išvados

Skaitymo ir rašymo mokymosi skatinimas, kaip specifinė pradinio lavinimo socialiniame darbe dalis, dar visiškai naujas dalykas. Vis dėlto šioje srityje jau turima pirmųjų patirčių, netgi išryškėja keletas skirtingų koncepcijų, kaip socialinis darbas galėtų prisidėti prie rašytinės kalbos kompetencijų tobulinimo.

Tolesnei koncepcijų plėtotei įdomiausias atrodo esančios tokios strategijos, kurios skaitymo ir rašymo mokymąsi skatina netiesiogiai – kai lyg „tarp kitko“ atveriamos galimybės mokytis skaityti ir rašyti. Vis dėlto čia dar jaučiamas didelis tyrimų ir plėtros poreikis: būtina iširti, kaip rašytinės kalbos mokymo didaktines naujoves būtų galima pritaikyti socialiniame darbe, ypač turint galvoje socialinio darbo neformalaus mokymosi koncepciją.

Šiame straipsnyje pateikta analizė rodo, kad skaitymo ir rašymo mokymosi skatinimas socialiniame darbe – kaip ir apskritai švietimas socialiniame darbe – pasižymi ambivalentiškumu.

³⁰ Ši koncepcija sukurta ir išbandyta vieno žvalgomojo projekto metu, beje, ji buvo kuriama mokyklos praktikai, o ne socialinio darbo kontekstui (žr. Dehn et al. 2003).

³¹ Anot Kutscher / Otto (2006) kaip tik šioje „dviguboje strategijoje“ ir slypi neformalaus švietimo potencialas: atsižvelgti į tai, kas jaunuoliams yra gerai pažįstama, ir kartu pasiūlyti nauja.

Švietimo diskursai, kurių dauguma skirta vien darbo rinkos reikalavimams tenkinti bei žmonių „įdarbinamumo“ (angl. *employability*) palaikyti, nuolat kelia grėsmę pernelyg vienpusiškai funkcionalizuoti patį švietimą.

Yra pavojus, kad ir kai kurios socialinio darbo sritys (pvz., darbas su vaikais ir jaunimu) ilgainiui gali „persismelkti“ organizuotos švietimo sistemos logika; tokiu atveju socialinio darbo veikimas taptų „sumokyklintas“ ir prarastų savo nenormalumo pobūdį.

Iš viso to plaukia patarimas: socialiniams darbui būtina įsisąmoninti šias ambivalencijas bei parengti atsaką, kaip žadama su tuo apsieiti.

Literatūra

1. Baacke, D. *Medienpaedagogik*. Tuebingen: Niemeyer, 1997.
2. Baumert, J. et al. (Hrsg.). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen, 2001.
3. *Bildungsprozesse im Kontext der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW* (Verf.: U. Deinet, M. Icking). Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Düsseldorf, 2004b.
4. Dehn, M. et al. Programm “Kulturelle Bildung im Medienzeitalter” der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Hamburger BLK-Modellversuch “Schwimmen lernen im Netz – Neue Medien als Zugänge zu Schrift und (Schul-)Kultur”. Brinkmann E., Kruse N., Osburg C. (Hrsg.): *Kinder schreiben und lesen. Beobachten – Verstehen – Lesen*. Freiburg im Breisgau, 2003, 292–295.
5. Ellinger, S.; Koch, K. Soziale Bedingungen des elementaren Schriftspracherwerbs. A. Sasse, R. Valtin (Hrsg.) *Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Zwischen kompensatorischer Erziehung und Family Literacy*. Berlin, 2006, 126–135.
6. Felden, von H. Literacy und Bildung. Theoretische und empirische Überlegungen J. Ecarius, B. Frieberthäuser (Hrsg.) *Literalität, Bildung und Biographie. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Opladen, 2005, 39–52.
7. Galuke, M. *Flexible Sozialpädagogik. Elemente einer Theorie Sozialer Arbeit in der modernen Arbeitsgesellschaft*. Weinheim; München, 2002.
8. Klein, R.; Reutter G. *Gedanken zu einer zeitgemäßen Grundbildung*. Alfa-Forum, Winter 2008, Nr. 69, 7–11.
9. Künzel, K. *Verborgenen, verkannt, vergessen – und bald ‘vernetzt’? Zur bildungspolitischen Karriere des informellen Lernens*. Brödel R. (Hrsg.): *Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung*. Bielefeld, 2004, 93–122.
10. Kutscher, N.; Otto, H.-U. *Ermöglichung durch kontingente Angebote*. C. J. Tully (Hrsg.): *Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert*. Weinheim; München, 2006, 95–109.
11. *Memorandum zum Lebenslangen Lernen*. Eu-Kommission – Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Brüssel, 2000.
12. Müller, B. et al. *Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung*. Freiburg Br. 2005.
13. Overwien, B. Informelles Lernen – zum Stand der internationalen Diskussion. T. Rauschenbach, W. Düx, E. Sass (Hrsg.). *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*. Weinheim; München, 2006, 35–61.
14. Scherr, A. Soziale Arbeit als Bildungspraxis? Zur Diskussion um das Selbstverständnis der Sozialen Arbeit in der Wissens- und Informationsgesellschaft. H.G. Homfeldt, J. Schulze-Krüdener (Hrsg.). *Handlungsfelder der Sozialen Arbeit*. Baltmannsweiler. 2003. 173–195.

15. Scherr, A. *Bildung*. Dollinger B., Raithel J. (Hrsg.). *Aktivierende Sozialpädagogik*. Wiesbaden. 2006, 51–64.
16. Schneider, J.; Gintzel, U.; Wagner, H. (Hrsg.). *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit*. Münster, 2008.
17. Stanat, P. et al. *PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden, Ergebnisse*. Berlin, 2002.
18. *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung*, H. 115. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Bonn, 2004
19. Trier, M. Handlungskompetenz als Ziel berufsorientierter Grundbildung. M. Tröster (Hrsg.): *Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen*. Bielefeld, 2002, 32–39.
20. *Unsichtbare Bildungsprogramme? Zur Entwicklung und Aneignung praxisrelevanter Kompetenzen in Jugendszenen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW* (Verf.: Hitzler R. in Kooperation mit Pfadenhauer M.). Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Düsseldorf, 2004a.
21. Voß, G. G; Egbringhoff, J. Der Arbeitskraftunternehmer. Ein neuer Basistypus von Arbeitskraft stellt neue Anforderungen an die Betriebe und an die Beratungs *uperv.Sision*, 2004, H. 3, 19–27.
22. Voß, G. G; Gottschall, K. Entgrenzung von Arbeit und Leben – Zur Einleitung Diess. (Hrsg.). *Entgrenzung von Arbeit und Leben. Zum Wandel der Beziehung von Erwerbstätigkeit und Privatsphäre im Alltag*. 2. Aufl. München und Mering. 2005. 11–33.
23. Züchner, I. Bildungsqualität in der Kinder- und Jugendhilfe. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 2007, 27. Jg., H. 4, 385–401.
24. *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). Berlin, 2005.

Soziale Arbeit, Grundbildung and Alphabetisierung Zusammenfassung

Seit einigen Jahren sind in Deutschland zahlreiche Publikationen zu Fragen der Bildung im Kontext der Sozialen Arbeit erschienen.

In diesem Beitrag wird davon ausgegangen, dass tiefgreifende Umbrüche in der Arbeitswelt zu neuartigen Anforderungen an Bildung und speziell auch an ‚Grundbildung‘ geführt haben. Bildungspolitisch wird hierauf mit dem Konzept des ‚lebenslangen Lernens‘ reagiert, das eine ‚Entgrenzung‘ des systematisierten Lernens über das organisierte Bildungssystem hinaus beinhaltet. Daher verwundert es nicht, dass hier auch die Soziale Arbeit als Profession und Disziplin angesprochen ist.

Bildung im Kontext Sozialer Arbeit – so die These dieses Beitrags – stellt sich als hoch ambivalent dar und steht nicht zuletzt im Spannungsfeld zwischen einem ‚funktionalistischen‘ und ‚emanzipatorischen‘ Bildungsverständnis. Am Beispiel der Schriftsprachförderung wird diskutiert, dass Soziale Arbeit eigene Bildungszugänge und Handlungsansätze entwickeln muss, will sie nicht unversehens Funktionen und Handlungslogiken des organisierten Bildungssystems übernehmen.

Social Work, Elementary Development, Literacy

Abstract

Since a couple of years in Germany numerous publications appeared on problems of education in connection with social work.

Profound changes in the occupational system have lead to the emergence of new standards of basic skills and educational requirements. „Lifelong Learning“ as a political attempt to cope with these changes includes expansion and transgression of traditional and organized learning. Not surprising that professional social work is confronted with several problems concerning these changes.

The main task of this essay is to show how education as a social workers business can become highly ambivalent due to essential discrepancies between functional and emancipatory conceptions of education. Discussing the advancement of literacy/ reading and writing skills this article shows that social work has to develop its own educational approaches to avoid adopting rules and functions of the organized educational system.

Įteikta 2009 m. rugpjūčio 15 d.