

7

РЕВИЈА ЗА СОЦИЈАЛНА ПОЛИТИКА



Год. 4, Бр. 7, Скопје, август 2011

**ФОНДАЦИЈА "ФРИДРИХ ЕБЕРТ"
УНИВЕРЗИТЕТ СВ. „КИРИЛ И МЕТОДИЈ“
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ**

РЕВИЈА ЗА СОЦИЈАЛНА ПОЛИТИКА

2011

Год. 4, Бр. 7, Скопје, август 2011

Издавач:

Фондација "Фридрих Еберт" - Скопје
Филозофски Факултет, Скопје

За издавачот:

д-р Хајнц Бонгарц
Dr. Heinz Bongartz

Главен уредник:

Маја Геровска Митев

Уреднички одбор:

Мариа Донеvsка,
Благица Новковска,
Јасминка Фришчиќ,
Лилјана Јанкуловска,
Ирена Трајковска

Теренски истражувач:

Светлана Трбојевиќ

Лектура:

Инда Костова Савиќ

Техничка подготовка:

Тодор Трајковски

Печати:

Пропоинт - Скопје

Тираж:

300

СОДРЖИНА

Вовед од уредникот	5
Пригодна биографија за проф. д-р Дивна Лакинска, Мариа Донева	7
Почесно обраќање кон проф. Дивна Лакинска, Дарја Завиршек	9
СТАТИИ:	
Патеките и крстосниците на социјалната педагогија: историски развој и современи пристапи, Сузана Миовска - Спасева	15
Социјалната држава и образованието: Обид за типологија на модели на образовна политика, Сузана Борнарова	11
Континуирано образование и надминување на социјалната исклученост на старите лица, Сунчица Димитријоска	44
Образованието наспроти политичката манипулација, Нано Ружин	52
Образовната сиромаштија како социјално-политичко и педагошко прашање, Моника Шукала	65
ОСВРТИ, НАСТАНИ, ПРИКАЗИ	
Развој на регионалната мрежа на школи за социјална работа, Оливера Грбиќ	75
Активностите на Универзитетот Трето доба, Томе Димишковски	79
Активности на здружението Центар за образовна поддршка ДЕНДО ВАС, Жаклина Дурмиш	80
Програмски активности на ХЕЛП АГЕ ИНТЕРНАТИОНАЛ во Република Македонија, Елизабета Куновска	82
Центар за обука за социјален развој, Соња Стефаноска - Трајаноска	83
ДОДАТОК:	
Фотографско досие за дел од професионалните ангажмани на проф. д-р Дивна Лакинска	84

Вовед

Темите кои се предмет на анализа во ревиите за социјална политика имаат тендеција да ги третираат актуелните општествени случувања во Македонија, со цел да се истакнат предизвиците, недостатоците, придобивките и можните насоки за промена како на теоретско ниво, така и во доменот на политиките во јавниот сектор и коресподентните јавни (социјални) услуги. Овој број на Ревиијата - седми по ред, прави обид за придонес во таа насока преку анализа на состојбите во доменот на образованието во Македонија. Образованието на сите нивоа, за сите возрасти и во сите форми (формални, неформални) претрпе големи промени во изминатиот период. Од тие причини, текстовите во овој број од Ревиијата ги анализираат различните аспекти на промена и нивното влијание кон подобрување на статусот, стандардот и позицијата на лицата кои се корисници на образовните услуги. Содржинскиот дијапазон опфаќа теми кои се однесуваат на социјалната педагогија (Миовска-Спасева), моделизација на образовните политики (Борнарова), континуираното образование и старите лица (Димитријоска), политичката манипулација, образованието и то-

леранцијата (Ружин), како и врската меѓу образованието и сиромаштијата (Шукала).

Истовремено, чест ми е да истакнам дека овој број на Ревиијата за социјална политика претставува специјално издание, бидејќи истото е посветено на проф. д-р Дивна Лакинска, во знак на одбележување на нејзиниот 70. роденден. Како дел од наставниот кадар при Институтот за социјална работа и социјална политика, проф. Лакинска направи голем придонес во афирмирањето на спојот меѓу образовната и социјалната димензија, меѓу традиционалното и современото во науката, меѓу теоријата и практиката. Таа беше лидер во препознавањето на идните предизвици и тенденции во образовната и социјалната сфера, што придонесе за иницирање на голем број научно-стручни активности, во кои ги вклучуваше сите свои соработници. На тој начин се трасираше и меѓународната активност на Институтот, а секако, и соработката со голем број граѓански организации во Македонија. Сите статии и прилози во овој број, покрај расправата за специфичните аспекти на образованието, прават своевидно чествување и укажување на придонесот на проф. Лакинска во секоја од

анализираните теми.

На овој скроман начин, Институтот за социјална работа и социјална политика и колегите од сродните институти при Филозофскиот факултет искрено се заблагодаруваат на проф. Лакинска за нејзиниот при-

донес во општествените науки во Македонија, особено во педагогијата, социјалната работа, методологијата во општествените истражувања, и друго. Истовремено, се надеваме дека научниот и стручен потенцијал на професорката ќе продолжиме да го користиме и во годините кои доаѓаат.

Срдечно,

Маја Геровска Митев, проф. д-р
Уредник на „Ревјата“

Проф. д-р Мариа Донева

Институт за социјална работа и социјална политика

Филозофски факултет, Скопје

Пригодно резиме за научната и стручна работа на проф. д-р Дивна Лакинска

Разговорите за проф. д-р Дивна будат само позитивни емоции. Зборувајќи за заедничките активности во Институтот за социјална работа и политика, многу често ќе се слушне: „паметите како проф. Дивна рекла тогаш..., се секавате на проф. Дивна кога таа...“.

Со проф. Дивна за првпат се сретнавме на невообичаен начин, патувајќи од Скопје за Охрид, во далечната 1987 год., кога брзавме на една, за мене прва во Македонија, научна конференција. Се секавам дека многу внимателно и грижливо се заинтересира за мене и за мојата професионална определба, и така започна нашето дружење.

Заеднички предизвик ни стана социјалната педагогија, која ја студирав во Полска, а проф. Дивна беше заинтересирана за нејзиното воведување во курикулумите на нашата студиска група. Мислам дека токму таа дисциплина, освен социјалната геронтологија, најдобро ги оправда нејзините убедувања за зедничките нешта меѓу педагогијата и социјалната работа.

Контактите со проф. Дивна, освен што имаа научна димензија, се паметат

и по неочекуваните и симпатични настани. А, сето тоа беше резултат на многубројните ангажмани кои таа истовремено ги реализираше и нејзината неверојатна мотивираност да им помага на луѓето кои се нашле во непријатни животни ситуации. Со неа постојано бараа контакт многу луѓе: од мајки со проблеми околу децата, брачни двојки со желба да посвојат дете, до повозрасни на кои им требало да им се обезбеди социјална помош... .

Паметиме многубројни ситуации кога проф. Дивна поради својата љубезност и извонредната комуникација, знаеше да го привлече вниманието, корисно за нашите научни и стручни активности. Сите се потсетуваме кога со својот автомобил не разнесуваше на различни семинари и состаноци низ Македонија, секогаш насмеана, расположена, срдечна и неуморна.

За време на својата професионална кариера, проф. Дивна посебно беше вешта во воспоставувањето на бројни меѓународни контакти. Благодарейќи на неа, остваривме прекрасна соработка со: германскиот „Каритас“; Католичката висока школа за при-

менети науки од Падерборн и Нинберг, Германија; Европскиот факултет за применети науки, „Алис Соломон“ во Берлин; Европскиот институт за социјални услуги при Универзитетот во Кент, Кентербери, Англија.

Од 2000-2005 година, проф. Дивна го претставуваше нашиот Институт во Програмата SIDA, координирана од страна на Универзитетот Гетеборг во Шведска, на тема: „Развој на меѓународни стандарди за образование на социјалните работници“.

Како резултат на нејзините бројни контакти, многу студенти од нашиот Институт учествуваа на летни школи за социјална работа (Берлин, Варна, Букурешт, Тимишвар, Белград, Истанбул, Тирана, Охрид...).

Проф. Дивна е креатор на голем број иницијативи од областа на андрагогијата и социјалната работа во Република Македонија. Нејзина заслуга е отворањето на **Универзитетот Трето доба**, во Скопје и на **Националниот Центар за континуирано образование за социјален развој**.

Како прв професор на Филозофскиот факултет беше ментор на докторска дисертација на странски државјанин, г-ѓа Куду од далечната Јапонија. Проф. Дивна беше првиот национален координатор за Македонија и член на

Извршниот комитет на Балканското здружение за педагогија и образование - Balkan Society for Pedagogy and Education BASOPED, основано и регистрирано во 1997 година во Солун.

Како резултат на нејзината визија, активностите на многу ромски невладини организации и центри беа насочени кон заштитата на најзагрозените категории на населението, а образованието на Ромите за неа беше двигател за нивниот целокупен развој.

Проф. Дивна се вбројува во посебни научни работници, многу доследни во истакнувањето на своите научни мисли, упорни во пренесување на методолошки сознанија, кои ги паметиме до денес. Не се задоволуваше со научните констатации изведени без темелна квантитативна анализа. За методолошките иновации во нејзината магистерска работа, во 1983 година да ја доби наградата на градот Белград за најуспешен стручен и научен труд меѓу студентите од Белградскиот универзитет.

Кога кон сето ова ќе го додадеме и фактот дека проф. Дивна е мајка на две деца, со успешна професионална и семејна кариера, тогаш говориме за сестран живот на еден човек, живот многу богат со настани, кој ќе остане во нашите сеќавања.

Проф. д-р Дарја Завиршек,
*Претседател на источно-европската
субрегионална Асоцијација на школи
за социјална работа, дел од IASSW*

ДИВНА ЛАКИНСКА – Голем учител и модел во социјалната работа како професија за човековите права: прославување на 70-годишнината од нејзиното раѓање

Професор Дивна Лакинска е значаен пример за бројни генерации на студенти и просветни работници во македонското образование за социјална работа. Кога некој говори за „социјалната работа во Македонија“, истовремено говори за Дивна. Таа е учесник на многу конференции и регионални средби за социјална работа во поранешна Југославија, како и на европско ниво, на кои секогаш зборува за состојбата во својата земја, која ја сака (загрижена за етничките конфликти и економската дестабилизација), за потребите на Институтот за социјална работа, од каде доаѓа (секогаш во потрага по нови книги и загрижена за недостатокот на литература за социјална работа), како и за практиката на социјалните работници во областа, со кои таа е тесно поврзана (полна со приказни, примери и визија).

По етничките војни во доцните 1990-ти, таа е активна за време на повторното воспоставување на бившо-

југословенската мрежа на едукатори во социјалната работа и е силен поддржувач на источно-европската субрегионална Асоцијација на школи за социјална работа (2008).

Како учител, професор и истражувач на полето на социјалната работа, Дивна ја има таа способност истовремено да ги согледа потребите на заедницата и да ги расчлени и разгледува од индивидуална перспектива, потоа истите да ги трансформира на локално и на национално ниво и пак да се сврти кон индивидуалното, за потребите на поединците. Ова е исклучителна доblesт во социјалната работа, која секој не ја поседува. Една од познатите европски теоретичари на социјалната работа, Силвија Стуб Вернасконе (Silvia Staub Bernascone), покажа дека теоријата и праксата во социјалната работа, во најголем дел се поделени меѓу две крајности: или индивидуата е во фокусот на социјалната работа преку индивидуализирани методи на соци-

јалната работа (социјална работа со поединец, советување, индивидуален план за грижа и поддршка), или колективните потреби доминираат и ги превидуваат потребите на поединецот (работа во заедница, развој на заедницата). Во рамките на првата перспектива, потребите на индивидуата се поважни од потребите на заедницата, додека во втората перспектива колективот е важен од поединецот. Индивидуалните потреби се подредени на благосостојбата на колективот. Согласно старата мода „методологијата на студената војна“, може да се каже дека по Втората светска војна индивидуалниот фокус е доминантен во капиталистичките земји, додека фокусот на заедницата е доминантен во размислите за социјалната работа за време на државниот социјализам.

Ова е најдобро опишано од Моник Екман (Monique Eckmann) која дојде во Словенија во 1988 година за време на Конференцијата на Европското здружение на училишта за социјална работа, чиј домаќин беше Школата за социјални работници при Универзитетот во Љубљана. Дивна, исто така, присуствуваше на Конференцијата и е препозната како една од водечките лица меѓу пионерите во професионализацијата на социјалната работа во Југославија, како единствена социјалистичка земја со формално образование за социјална работа, воспоставено во 1952 година. Нашата колешка Моник, која доаѓа од школа за социјална работа од француско говорно подрачје во Швајцарија, ја сподели со мене нејзината дилема во однос на индивидуалистичката и колективистичката традиција на

социјалната работа во различни делови од Европа: „Беше многу чудно за нас, кои на конференција доаѓаме од Запад, во социјалистичка земја, и кои очекувавме да го споделиме со вас нашиот нов ентузијазам и порив за колективно дејствување и враќање назад кон идејата за благосостојба на заедницата, наспроти фокусираноста само на поединецот. Но, југословенските професори по социјална работа беа против тоа. Ние тврдевме: „Работата во заедницата е вистинската работа!“ А, тие рекоа: „Не, работата со поединец е вистинската социјална работа и треба да се практикува.“

Во тоа време никој од говорниците не сфати колку е силно влијанието на политичките и социјалните контексти и колку тие влијаат врз концептите кои се, или треба да се развиваат во образованието за социјална работа. За професорите по социјална работа од Југославија кои беа принудени да го стават приоритетот на заедницата, наспроти поединецот, промената кон повеќе индивидуалистичко размислување беше радикален чекор кој не беше добро прифатен од страна на комунистичкото раководство. За колегите од западните земји, промената кон заедницата, исто така, беше радикален потег, бидејќи во високо индивидуализираното западно општество беа заборавени потребите на колективот.

Професор Дивна знаеше дека не се работи за „или ова – или тоа“ размислување, но дека „и-и“ перспективата мора да се користи во социјалната работа, ако сакаме да одговориме на потребите и желбите на луѓето, а поединецот, кој е дел од заедницата (се-

мејството, локалната заедница, во национален контекст), е еднакво важен како и заедницата која се состои од различни луѓе, со различни потреби и искуства во животот. Затоа, таа не е само професор по социјална работа во локален контекст, туку секогаш е меѓународно ориентирана и личност со широки размислувања која сака да ја сфати секојдневната реалност на поедини луѓе. Токму тоа е суштинската доблест на праксата на социјалната работа и социјалната работа како научна дисциплина!

Оттука и не е изненадување што токму Дивна безрезервно ме поддржа во 2004 година, кога ја споделив со неа својата страст за историјата на социјалната работа во Југославија и се обидов да пронајдам објаснување зошто комунистичкото раководство толку рано во 1950-тите препозна потреба за воспоставување на образование за социјалната работа. Таа ми даде некои упатства зошто, и каде да го барам одговорот. Дивна не само што ја поддржа мојата идеја за развивање на „Историја на социјалната работа во Југославија“, туку таа и го увиде големото значење за пишување на оваа, по сè единствена социјална историја на една професија. Како личност која е родена во 1941 година, ми посочи свои роднини, социјални работници, и ми укажа на тоа како луѓето биле одбирани за преземање на важни места во првите социјално-заштитни институции. Пред сè, тие требаше да бидат партизани, лојални и добро организирани лица кои веќе се истакнале со вештини за работа во заедницата, со работниците кои имале потреба за време, или не-

посредно по војната. На многумина од нив им е понудено да се стекнат со образование за социјална работа, дури и ако им недостасува претходно образование. Кога ми кажа за ова, можев да го препознаам истиот модел во петте републики низ Југославија кои воспоставија школи за социјална работа, една по друга, во текот на 1950-тите.

Дивна е еден од пионерите, едукатори во социјалната работа, кои искрено и рефлексивно посочија на мешањето на политичките интереси во професионалното образование, и дека е невозможно да се постави линијата помеѓу политичкото и професионалното. Таа е посветен учител, но никогаш не и наивен следбеник на политичките елити и никогаш не е помеѓу оние кои ги идеализираат раните денови на образованието за социјална работа во Југославија, без, притоа, да бидат во можност да ги увидат нејзините дисциплински намери во новосоздадената земја. Дивна увиде дека социјалната работа секогаш беше користена од страна на политичките елити за контрола и дисциплина на луѓето, како и за извршување на „целите на социјалната политика“ (како што тоа се случува денес). Но, истовремено, социјалните работници имаат многу автономија во рамките на определена интерперсонална професионална практика.

Оттука, таа направи големи напори во 2007 година, кога Институтот за социјална работа во Скопје славеше 50-годишнина од образованието на социјалните работници, да ја покани првата генерација на социјални работници, како и некои професори по социјална работа, со цел да бидат ин-

тервјуирани, за наративната историја да не падне во заборав. Едно од заедничките искуства на македонските социјални работници кое може да биде споредено со искуството на социјалните работници од Италија до САД, е дека во минатото, за разлика од денес, социјалните работници располагаа со поголеми финансиски средства кои ги дистрибуираа до луѓето.

Во тоа време, неолиберализмот во Македонија, исто така, влегува во својата најексплоративна фаза, во која е и денес, и која е широко расправана во социјалната работа. Парадоксално, педесетгодишната европска поделба во два спротивставени политички и економски системи на капитализам и комунизам, значајно влијае врз развојот на европската држава на благосостојба и професионална социјална работа. Оваа политичка поделба е една од причините за социјална стабилност и безбедност на поголемиот дел од европската популација. Ким Лејн Шепел (Kim Lane Scheppelle) тврди дека периодот на општествена благосостојба и ограничена експлоатација на луѓе е единствено можен само кога капитализмот и комунизмот коегзистираат. Западните општества ја контролираат својата капиталистичка експлоатација со цел да го одбегнат обвинувањето дека се полош политички систем од комунистичкиот. Кога комунизмот и државниот социјализам пропаднаа, се изгуби потребата за докажување и „моќниот капитализам“, еднаш опишан од страна на Ноам Чомски, ја стекна својата власт. Од падот на Берлинскиот ѕид и распаѓањето на Советскиот Сојуз и Југославија, кога на европскиот либе-

рализам му недостасуваше конкуренција од друг политички систем, започна да се промовира бруталната конкурентност, зголемувањето на неолибералната работна идеологија и почнаа да се реорганизираат државните институции (министерства, социјални и образовни институции, вклучувајќи ги универзитетите), со цел да ѝ служат на приватната, наспроти јавна сфера. Овој процес, сфатен како неолиберализм, значително ја трансформира социјалната работа и социјалната политика во Европа. Ова последователно резултира со масовна невработеност на младите и постари луѓе, флексибилни вработувања, феномен на „вработени сиромашни“, експлоатација на работниците и приватизација на јавниот сектор во регионот. Миграцијата од посиромашните земји во Европа, кон економски побогатите земји, се зголемува и извозот на работни места од поразвиените европски земји кон посиромашните, стана секојдневна реалност.

Последиците од тоа се пораст на сиромаштијата и социјалните нееднаквости низ цела Европа, а елементи на „социјалниот дарвинизам“ се враќаат онака како богатите и моќните стануваат сè побогати, додека сиромашните се отпишуваат, нивната депривација е индивидуализирана, а понекогаш и казнета. Во 2010 и 2011 година сме сведоци на масовни протести на работниците, студентите и синдикатите во различни земји низ Европа, како една манифестација на реакции на овие процеси. Постојат очигледни процеси на повлекување на јавната одговорност, преминување на јавните заштеди во приватни раце и намалувања во дома-

нот на социјалната политика што неизбежно ја скусува благосостојбата и човековите права.

Критичките истражувачи во социјалната работа и социјалната политика различно ги опишуваат неодамнешните трендови, како што се: од социјална помош, кон работна поддршка, од социјално заштитна мрежа, кон недостаток на ресурси; од улични социјални работници, до бирократ и имплементатор на социјална политика; од управување со ресурси, до управување со луѓе; од права на социјална заштита, до криминализација на сиромашните; од структурно разбирање на нееднаквостите, до индивидуализација на одговорноста за сиромаштијата, болеста и староста; од социјално заштитни активности на државата, до политики и практики насочени кон заштита на социјалното; од добредојде на имигрантската работна сила, до систем со граници и контрола, центри за притвор и политики на депортација, познати како „тврдината Европа“; од детска заштита и заштита на старите на ниво на заедницата, до феноменот на „синцири на заштита“, каде младите мигранти се грижат за старите лица во други земји, додека оние кои остануваат дома, се грижат за децата кои тие ги оставаат; од секуларно-базирана социјална работа, кон повторно воведување на религиозни социјални услуги.

Еден од заедничките интереси кои Дивна и Јас ги делиме е истражувањето во социјалната работа за Ромите, една однајранливите и најдискриминираните групи во Источна Европа. Таа ги проучува нивните животни услови и форми на интеграција. Но, дури и доброна-

мерната интеграција станува спорен термин. „Како Јас можам да се интегрирам во неинтегрирано општество?“, праша еден млад човек. И како да се проучува економската, социјалната и симболичката поделеност помеѓу „ние“ и „тие“, кога некој гледа на животот од перспектива на „Шутка“ - една од најголемите ромски населби во Европа, лоцирана во Скопје. Луѓето од „Шутка“ се вклучени во различни економски и социјални интеракции со не-Ромите кои живеат во главниот град, но сепак, постои очигледно издвојување на ромската заедница - големиот отпад на еден од влезовите во „Шутка“. Големиот простор овозможува „Шутка“ да ја населат голем број луѓе (луѓе од различни ромски групи), симболично скоро во услови на потчовечко достоинство и нечистотија. Онаму каде завршува ѓубриштето, започнува „Шутка“, што е слично како и во Словенија: онаму каде завршува патот и електричната енергија, ромската заедница почнува да егзистира.

За овие состојби, потребно е критичко око, бидејќи долгата историја на исклучување мора да биде конфрнтирана и надмината од страна на социјалните работници и други лица. Долги часови Дивна и Јас разговаравме за овие прашања и за интервенциите во социјалната работа и формите на поддршка.

Таа остана верна на нејзината професија и нејзината ориентација, и наспроти другите работи се потруди нови генерации на едукатори во социјалната работа, како на пример мојата колешка Сузана Борнарова, да ја продолжат нејзината работа во борбата за

заштита на маргинализираните и под-
редените.

Дивна живееше и работеше во
општество во кое времето, местото,
работата и иднината беа прилично
предвидливи и безбедни. Денес, таа и
сите ние, живееме во општество во кое

веќе не се знае што ќе се случи со сис-
темот за социјална заштита, здрав-
ството, екологијата и нашите работни
места. Но, стабилноста во несигурниот
живот доаѓа од големите луѓе и значај-
ни примери. Дивна останува пример и
наш учител. Живеј долго драга прија-
телке и да се видиме наскоро!

Превод од англиски:
доц. д-р Светлана Трбојевиќ

Проф. д-р Сузана Миовска - Спасева

Институт за педагогија

Филозофски факултет - Скопје

ПАТЕКИТЕ И КРСТОСНИЦИТЕ НА СОЦИЈАЛНАТА ПЕДАГОГИЈА: ИСТОРИСКИ РАЗВОЈ И СОВРЕМЕНИ ПРИСТАПИ

РЕЗИМЕ

Во трудот се прави историски осврт на развојот на социјалната педагогија од нејзините почетоци, до денес. При анализата се идентификуваат неколку клучни етапи кои се однесуваат на доминантното толкување и разбирање на социјалната педагогија во дадениот историски миг.

Се поаѓа од концептот на воспитување за заедницата, во рамките на кој се елаборираат теориските пристапи на неколку германски филозофи и педагози кои го обележале развојот на социјалната педагогија во 19 век. Потоа, социјалната педагогија се разгледува како теорија и пракса на вонсемејното и вонучилишното воспитување, во светлината на односот со социјалната работа. Третиот, современ пристап, се однесува на холистичкото толкување на социјалната педагогија како единство на воспитувањето и заштитата, како и на професионалниот идентитет на профилот социјален педагог.

Во завршниот дел од трудот се прави кус осврт на развојот на социјалната педагогија во Македонија и на придонесот на проф. Лакинска во нејзиното конституирање и развивање како академска дисциплина и поле на научно истражување.

Клучни зборови: социјална педагогија, педагогија, воспитување,
Дивна Лакинска

ВОВЕД

Социјалната педагогија во текот на целиот, речиси, едноиполвековен развој, од почетоците на нејзиното конституирање како посебна научна дисциплина, па до денес, била, и е предмет на различни толкувања, како во однос на поимната определба и ширината на нејзиниот предмет на проучување, така и во однос на нејзината прифатеност и статус во системот на науки и педагошки дисциплини. Различните теоретски пристапи и определби, во голема мера се општествено-политички детерминирани и ја одразуваат образовната традиција на одделните држави, но и современите трендови за интердисциплинарност и трансдисциплинарност во научните проучувања.

Прифаќајќи го гледиштето дека најдобар методолошки пат за разбирање и толкување на сегашноста и за проектирање на иднината е истражувањето на минатото, основата на овој труд ја претставува историската анализа на развојот на социјалната педагогија, која овозможува подобро согледување и расветлување на карактерот и значењето што оваа

научна дисциплина го имала некогаш, на статусот, можностите и границите што ги има денес, како и на правците на нејзиниот иден развој во светот и кај нас.

Развојот на социјалната педагогија во нашиот академски простор е нераскинливо поврзан со наставната и научно-истражувачката дејност на проф. д-р Дивна Лакинска. Имајќи го предвид нејзиниот повеќедецениски ангажман на планот на воведувањето и развивањето на оваа педагошка дисциплина во рамките на студиите по социјална работа и социјална политика и по педагогија, како и нејзиниот значаен придонес во третирањето на социјално-педагошките проблеми и унапредувањето на научната мисла и социјално-воспитната работа во Република Македонија, со овој труд се приклучуваме кон чествувањето на делото на проф. Лакинска по повод нејзиниот 70. роденден, настојувајќи да осветлиме едно од главните полиња на нејзиното професионално делување кое е трајно вградено во нашата педагошка наука и социјално-воспитна практика.

Корени: Воспитување за заедница

Социјалната педагогија е европска научна дисциплина. Нејзините корени се лоцирани во Германија, во средината на 19. век и се заеднички со оние на педагошката наука. Во научната јавност е општо познато дека систематската разработка на педагогијата и нејзиното издигнување на академско ниво е заслуга на германскиот филозоф и педагог, *Јохан Фридрих Хербарт* (1776-1841). Помалку познато е, меѓутоа (или помалку нагласено), дека воспитната теорија што ја гради врз основа на своите филозофски погледи се однесува не само на институционалниот, училишниот систем на воспитување и образование, туку и на вонинституционалните, срединските воспитно-образовни влијанија. Хербарт истакнува дека процесот на учење не се одвива само „на час“, туку и во конкретни социјални ситуации, во практиката (praxis). Трансферот на учењето во практиката, според него, е суштинско педагошко прашање, а не спорадичен воспитно-образовен проблем (Lorenz, 1994.: 91).

Значаен придонес во поврзувањето на воспитувањето со социјалниот развој дава и современикот и сонародникот на Хербарт, *Фридрих Ернест Шлаермахер* (1768-1834). Иако е под големо влијание на просветителските педагошки идеи за природен саморазвиток, тој на преден план ја истакнува потребата од „образование за заедница“, бидејќи индивидуалната човекова природа

ја карактеризира, првенствено, *социјабилност*, односно инклинација кон остварување на универзалните социјални цели (ibid.:92). Оттука, тој педагогијата ја разгледува во нераскинлива поврзаност со *заедницата* и *демократијата*, концепти кои подоцна пошироко ќе ги развијат Џон Дјуи (Dewey, 1966) и Пол Фрер (Freire, 1993) во своите воспитни теории.

Според постојните извори, терминот *социјална педагогија* (Sozialpädagogik) за првпат го употребува германскиот педагог *Карл Магер* во 1844 год., кој во тоа време бил уредник на списанието *Педагошка ревија* (Pädagogische Revue). Тој го создава овој поим како алтернатива на *педагогија на колективот* (Collectivpädagogik) и како спротивставеност на *индивидуалната педагогија* (Individualpädagogik). Магер подетално ги проучувал општествените аспекти на воспитувањето и, навраќајќи се на функцијата на воспитувањето во античка Грција, сметал дека педагогијата треба да претставува *теорија на стекнување култура* (Lorenz, 1994.:92). Во таа смисла, социјалната педагогија во своето првично значење, се однесува на целокупноста на општественото опкружување, во рамките на кое формалните образовни институции имаат само ограничена улога.

Ваквото првично сфаќање на социјалната педагогија, во подоцнежниот период ќе се видоизменува и оваа педагошка дисциплина кај

различни автори ќе добива различни толкувања и ќе се базира врз различни теориски концепти. Меѓутоа, она што е недвосмислено јасно е дека настанокот и развојот на социјалната педагогија во Германија во текот на 19. век е во директна поврзаност со постојната социјално-политичка состојба во државата во тоа време и се јавува како настојување да се одговори на изразените социјални и политички противречности во општественото живеење.

Еден од најзначајните автори кој ја става социјалната педагогија во функција на решавање на, таканареченото, социјално прашање, или на справување со, таканаречената, социјална опасност, е познатиот пруски педагог од 19. век, *Адолф Дистервег* (1790-1866). Истовремено, тој е заслужен и за популаризацијата на синтагмата, социјална педагогија, а, според некои, всушност, и е прв кој ја применува (Marburger, 1987.:3). Во пописот на литературата што ја наведува во своето главно педагошко дело, *Ракководство за образование на германските учители*, објавено во 1835 година, се наоѓа посебен дел кој го именува, *Списи за социјалната педагогија*. Во ова дело тој укажува на потребата од реформирање на училиштето и на значењето на наставничката професија за решавање на социјалното прашање, со кое во тогашните политички дебати се именува широкиот спектар на социјални проблеми кои се поврзани со индустријализацијата и кои претставуваат сериозна закана за стабилноста на тогашното општество. Причината за овие социјал-

ни проблеми Дистервег ја гледа во погрешната социјализација и токму затоа на наставниците им ја доверува одговорната улога да ги развиваат социјалните вештини и способности кај учениците, а на училиштето, првенствено основното, да се отргне од влијанието на црквата и политиката и да стане инструмент за социјална реформа. Оттука, воспитувањето, според Дистервег, претставува средство за еманципација на човекот и суштински дел на социјалната политика на државата. Социјалната педагогија, на тој начин, ја толкува како воспитно делување, првенствено во рамките на училиштето, со помош на кое им се помага на сиромашните во општеството, односно како единство во остварувањето социјални и воспитни задачи (Cannan и др., 1992.:73).

Третирањето на општествено-политичката ситуација како воспитен проблем и на социјалното прашање како воспитно прашање е камен темелник и на теоријата на Пол Наторп (1854-1924), творец на една од највлијателните теоретски варијанти на социјалната педагогија. Со својата педагошка концепција тој настојува да се надмине индивидуалистичкиот дух на времето наследен од периодот на просветителската епоха, а образованието да го направи средство за воспоставување единство на германската нација. Поднасловот на неговото капитално дело, *Социјална педагогија*, што го објавува во 1898 година, кој гласи: *Теорија на обликување на воспитувањето на волјата врз основа на заедницата*, упатува на клучните

поими во теоријата на Наторп - *заедница* (Gemeinschaft), *индивидуа* и *воспитување* и на нивното нераскинливо единство: поединецот постои само во заедница, заедницата не постои надвор од поединецот, а образованието на поединецот ја овозможува заедницата. Со оглед на тоа што поединецот својата реализација може да ја оствари само во заедница, и неговото воспитување и образование се остварува во заедницата: „Човекот станува мудар, што значи социјално зрел, односно воспитан, само со помош на заедница во заедница“ (Marburger, 1987.:29). Според мислењето на Наторп, она што ѝ треба на Германија во тој период за да стане силна, е градење на чувство на заедништво и такво образование кое тоа чувство ќе го поттикнува и негува и на тој начин ќе овозможува надминување на јазот меѓу богатите и сиромашните. Таквото образование, смета Наторп, се одвива во три средини: во семејната заедница, во државно-организираната и униформна училишна средина, и во слободното самообразование на возрасните од сите социјални слоеви (Smith, 2009).

Тријадата заедница-индивидуа-образование ја претставува суштината на неговото толкување на социјалната педагогија: педагогија која во центарот ја става заедницата и заедништвото, воспитување кое ја насочува индивидуалната волја кон повисокото ниво на колективна волја (Lorenz, 1993.:93):

„Поимот социјална педагогија изразува принципиелно признавање дека воспитува-

Проф. д-р Сузана Миовска - Спасева

њето на поединецот е социјално условено во секоја битна насока, како што, од друга страна, човековото обликување на социјалниот живот е фундаментално условено од соодветното воспитување на поединците кои треба да учествуваат во тој живот. Според тоа, теми на социјалната педагогија се социјалните услови на образованието и образовните услови на социјалниот живот“ (Marburger, 1987.:34).

Социјалната педагогија, според Наторп, не е посебно подрачје на педагогијата, туку се однесува на педагогијата како интегрална научна дисциплина, таа е „конкретизација на педагогијата per se“ (Lorenz, 1994.:93). Социјалното, пак, во неа се однесува на потребата задолжително да се води сметка за социјалната условеност на воспитувањето и образованието:

„Дури кога социјалната педагогија ќе победи целосно, тогаш би можела да се нарече едноставно педагогија. Сè додека трае битката за целосно признавање на улогата на заедницата во воспитувањето, не можеме да се одречеме од ова име, како девиза во таа борба“ (Marburger, 1987.:38).

Ова поистоветување на социјалната педагогија со педагогијата, обележува еден широк пристап во нејзиното толкување, а ставањето

на преден план на заедницата и нејзините интереси и потреби, ја прави социјалната педагогија моќен инструмент за социјално прилагодување. Но, токму ваквиот третман на социјалната педагогија во Германија на почетокот на 20. век отвора широка дебата која ќе трае во текот на целото столетие, а во чија основа лежи прашањето што треба да претставува социјалната педагогија: програма за ефикасна социјална контрола која се остварува на институционално ниво на сите степени на образование или еманципаторска, антиавторитарна програма за остварување процеси на самоучење во рамките на образовниот систем, но и надвор од него, кои се насочени кон општествена трансформација (Lorenz, 1994.:93).

Насоката во која ќе се развива социјалната педагогија, во голема мера зависи од тоа во каква заедница се остварува воспитувањето. Во една демократска и плуралистичка заедница, воспитувањето е во функција на градење на заеднички живот, како што подоцна ќе истакне Дјуи (Dewey,

1966) и усогласување на интересите на различните групи кои ја сочинуваат. Во услови, пак, на авторитарни општествени односи, кои се, на пример, карактеристика на нацистичка Германија, воспитувањето претставува идеолошко орудие за заштита на интересите и привилегираната позиција на одредена групација во заедницата (Volksgemeinschaft). Сите останати се исклучени од неа и за нив е наменета „нега за истребување на наследството“ (Marburger, 1987.:94). Всушност, социјалната педагогија во вакви услови, се јавува во својот најстеснет и исклучувачки облик, а воспитувањето за заедница, како нејзино суштинско обележје, во периодот на националсоцијализмот, се остварува преку социјална дисциплина и државна контрола врз интимните сфери од животот на поединецот. Токму затоа, теориските и практичните заложби на социјалната педагогија од претходниот период за време на Хитлерова Германија го губат своето значење и замираат.

Социјалната педагогија и социјалната работа: теорија и пракса на вонсемејно и вонучилишно воспитување на децата и младите

Во периодот по Првата светска војна, како резултат на измените општествено-политички услови во Германија, создадени со социјално-демократските реформи за време на Вајмарската република (1918-1933), социјалната педагогија се оддалечува од теоретската концепција на Наторп и неговите следбеници и

се доближува до социјалната работа станувајќи подрачје на социјалната заштита. Голем придонес во тоа свртување на курсот на оваа дисциплина има германскиот филозоф и педагог, Херман Нол (1879-1960). Според него, социјалната педагогија претставува *трето* подрачје на социјалното и воспитно делување,

покрај семејството и училиштето, кое ги обединува различните области на социјална заштита на децата и младината, како што се: работа во градинки, дневни центри, младински клубови, работа со млади престапници, стручна обука на невработени, како и одредени активности на црквата. За Нол, сите овие активности овозможуваат надминување на општествената поделеност и обезбедување на материјална и духовна благосостојба на нацијата како колективно тело (Lorenz, 1994.:94). Всушност, социјалната педагогија во овој период се третира како инструмент на социјалната политика и претставува систем на јавна воспитно-социјална заштита на децата и младите во согласност со нивните развојни потреби, а без разлика на материјалниот и социјалниот статус на семејствата од кои потекнуваат. Таа јавна помош на младите се остварува како воспитување и социјална грижа во форма на профилатички мерки за спречување на развивањето во погрешна насока, и како социјална заштита во вид на корективни мерки во случај кога застранувањето во развојот е веќе направено.

Со донесување на државниот Закон за социјална заштита на младината во 1922 година, во Германија се создаваат потребните нормативно-правни основи за нејзино заживување во практиката, а теоретската концепција на Нол, всушност, на таа пракса ѝ дава теоретска фундираност, развивајќи ја социјалната педагогија како теорија за општествено и државно воспитување во социјалната

Проф. д-р Сузана Миовска - Спасева

заштита. На тој начин, Нол ја определува социјалната педагогија како теоретска рамка на социјалната работа (Hämäläinen, 2003).

Слични определби на социјалната педагогија даваат и следбениците и приврзаниците на Нол. Една, од нив, Гертруда Баумер (Gertrud Bäumer), ја дава често цитираната дефиниција дека социјалната педагогија е сè што е воспитување, а не е училиште и семејство. Таа се однесува на давање помош од страна на државата во случај кога семејството и училиштето не се во состојба да ја реализираат својата воспитна функција. Зборот *социјална*, всушност, укажува дека за исполнување на одредена воспитна празнина е потребен засилен напор од страна на општествената средина. Токму затоа, социјалната педагогија не се однесува на *нормално*, вообичаено однесување во здрави услови, туку на неповолни ситуации и опасности кои им се закануваат на децата и младите, а кои токму затоа имаат потреба од заштита и помош. Имајќи го предвид ова толкување, социјалните установи кои се развиваат во Германија и во другите европски земји во 20-тите години на минатиот век, имаат првенствено воспитна функција. Во Австрија, на пример, во тој период, установите за прифаќање на децата и младите без родителска грижа се преименуваат во воспитни установи, а тоа е придружено и со соодветна практична работа во областа на педагошкото советување и домско воспитување (Bouillet, Uzelac, 2007.:22).

Поврзаноста на социјалната

педагогија со социјалните проблеми во општеството е карактеристика и на периодот по Втората светска војна. Меѓутоа, идеолошката злоупотреба на воспитувањето која се случува за време на националсоцијализмот во Германија придонесува за поголема резервираност во однос на социјалната педагогија и за давање поголема поддршка на социјалната работа како идеолошки неутрална и научно заснована алтернатива (Lorenz, 1994.:95). Токму затоа, по Втората светска војна, социјалната педагогија го стеснува својот предмет и, главно, се сведува на индивидуална работа за време на криза, односно на воспитни мерки кои се преземаат во исклучителни случаи и се остваруваат во одреден институционален контекст кој треба да овозможи надоместување на *дефицитот* во социјализацијата на младите (предучилишно воспитување, институционална заштита на деца и млади, младински проекти).

Ваквата ситуација постепено се менува во 70-тите години на минатиот век, кога социјалната педагогија и социјалната работа стануваат широко распространети студии на повеќе високообразовни институ-

ции во Германија. Традиционалното стручно образование на социјалните работници се подига на високообразовно ниво, а социјалната работа и социјалната педагогија стануваат паралелни и меѓусебно поврзани студии на високите стручни школи (Fachhochschulen). На почетокот на организирањето на овие студии, тие се разликуваат по тоа што социјалните работници се подготвуваат за работа во јавните социјални служби, додека, пак, социјалните педагози за време на студиите повеќе се насочуваат кон оспособување за креативна и терапевтска работа. Истовремено, студиите по социјална педагогија се воведуваат и на повеќе универзитети, каде што заедно со другите педагошки дисциплини (училишна педагогија, специјална педагогија, андрагогија) претставуваат дел од едукацијата на педагозите. Етаблирајќи го својот статус на универзитетска педагошка дисциплина, социјалната педагогија ја продолжува европската педагошка традиција, но, истовремено, отвора нови педагошки простори излегувајќи надвор од рамките на институционалното воспитување и фокусирајќи се на воспитните влијанија што се остваруваат во животната средина.

Холистички пристап во социјалната педагогија: единство на воспитување и заштита

Повеќедецениската поврзаност на социјалната педагогија со вонсемејната и вонучилишната, првенствено, институционална работа со деца и млади, во 70-тите години на 20. век постепено се губи и таа добива сè поширок простор на делу-

вање. Уште во 50-тите и 60-тите години на минатитот век, социјалната педагогија интензивно се развива во голем број европски земји (Австрија, Франција, Данска, Белгија, Луксембург, Велика Британија, Ирска, Шпанија, Полска, Унгарија, а од 80-тите

години и во скандинавските земји), како и во повеќе држави надвор од Европа (Русија, Канада, земјите на Јужна Африка), иако под различни називи (social pedagogy, pedagogy, social education), кои ги одразуваат националните специфики во однос на степенот на развиеноста на оваа дисциплина, содржините што ги опфаќа, позицијата што ја има во системот на науки (социјални или педагошки), како и развиеноста на системот на образование на социјалните педагози.

Особено е карактеристичен развојот на социјалната педагогија во последната деценија во Англија, каде што традиционално, педагогијата нема силни корени и првенствено се однесува на дидактичко-методските аспекти на формалното образование на децата и младите. Меѓутоа, под влијание на многу поширокиот концепт на педагогијата, кој е карактеристичен за образовната традиција на континентална Европа, а кој се однесува на целокупноста на детскиот развој, социјалната педагогија во Англија се прифаќа како холистички пристап во работата со децата и младите и сврзано ткиво на традиционално разединетите подрачја на воспитувањето, детската заштита и социјалната заштита (Petrie и др., 2009). Оттука, социјалната педагогија се јавува како нов пристап кон социјалната работа, особено кон институционалната заштита на децата (Residential Child Care). Иако профилот на социјалниот педагог во оваа држава сè уште не е јасно дефиниран, ниту, пак, постои солидна теоретска и научна основа врз која

се заснова неговиот идентитет и компетенции, сепак, во последните години, под влијание на искуствата од континентална Европа, во практиката, а и во официјалните документи (DfES, 2006, 2008), сè повеќе се афирмира социјалниот педагог како професионалец чија работа подразбира воспоставување на еден квалитативно различен однос со децата и младите. Социјалниот педагог учествува во животот на детето или младиот, ги споделува со него животните искуства и секојдневните активности, како што се: гледање телевизija, готвење, играње, чистење на станот. Целта е што е можно повеќе работи да се прават со детето, а не на детето, за да му се овозможи самото да ја има одговорноста за животот во свои раце, а не некој друг да одлучува за него. Всушност, социјалниот педагог е медијатор меѓу интересите на младиот човек и барањата на општеството, тој му помага, со оглед на побогатото животно искуство и професионалното знаење, да се справува со животните тешкотии и да гради сопствен животен стил кој ќе му овозможи целосно развивање на неговите потенцијали.

Овој нов пристап се заснова врз уверувањето дека детето треба да се разгледува како интегрално суштество кое треба да добие целосна поддршка во својот развој, а не како *проблем* со кој треба поединечно да се справуваат одделни стручњаци. Социјалната педагогија сфатена на овој начин, е простор во кој се среќаваат воспитувањето и заштитата, при што воспитувањето се разбира во најширока смисла на

зборот (Cohen и др., 2004). Ова нераскинливо единство меѓу воспитувањето и заштитата на детето, во унгарскиот јазик се изразува со терминот *nevelés*, а аргументот за нивната меѓусебна упатеност е дека кога се обезбедува заштита, детето истовремено директно и индиректно се поучува (Korintus и др., 2001.:3).

Сличен третман социјалната педагогија добива и во други земји во Европа: во Данска, на пример, социјалниот педагог е стручњак кој работи со лица од сите возрасти (деца, млади, возрасни, стари), како и лица со физички и ментален хендикеп, кои се наоѓаат во ризик од некаква исклученост. Всушност, тој е активен учесник во процесот на нивна инклузија и го помага развојот на човекот преку стимулирање на неговите креативни потенцијали и вештини и способности за социјална интеракција. Во Германија, слично како и во Данска и Велика Британија, социјалниот педагог претставува високообразован професионалец кој остварува, првенствено, терапевтска работа со деца и семејства, при што главното внимание го насочува кон воспоставувањето и градењето односи со нив преку учество во нивниот секојдневен живот.

Во другите земји можат да се сретнат и поинаку именувани професионалци кои работат иста или слична работа (*child-care workers* во Ирска, *educateurs* во Франција, *leefsituatie werker* во Холандија), но, независно од овие различни именувања кои се резултат на различната историска, идеолошка и културолошка традиција во одделните земји, сепак,

сите нив ги обединува еднаков професионален ангажман: помош на другите споделувајќи го со нив нивниот секојдневен живот.

Во ова единство на мноштво терминологски определби на професионалниот идентитет на социјалниот педагог, се вбројува и профилот *аниматор* или *специјален едукатор* кој е карактеристичен за Франција, Италија и Шпанија, кој остварува два вида дејност: социјално-воспитна и социјално културна. Анимацијата во Франција се однесува, во прв ред, на воспитно-образовните потенцијали на активностите во слободното време (посета на музеи, паркови, археолошки локалитети, клубови за стари лица, образовни екскурзии, еколошки проекти). Истовремено, таа ја нагласува потребата од развивање социјални вештини кои им се неопходни особено на маргиналните групи на млади луѓе или мигрантите, како начин за нивно вклопување во општествениот живот. Во Италија, анимацијата се јавува како резултат на револуционерниот дух на доцните 60-ти години на минатиот век, како одговор на потребата да се сврти вниманието од училиштето, кон локалната средина, од младите, кон сите животни возрасти, од техничкото знаење, кон целосниот развој на личноста, од нормалното однесување, кон субнормалното и девијантното, од традиционалниот систем на „културно наследство“, кон културен плурализам, од хиерархиската доминација, кон креативното учество. Во своето основно значење, анимацијата е упатена на секојдневните животни ситуации, на оствару-

вањето на нивниот потенцијал, нивната „идна содржина“ која, всушност, ги ослободува од „обичноста“ во која се заробени (Lorenz, 1994.:100).

Во тесна поврзаност со анимацијата е и поимот *воспитување за заедница* (community education), со кој уште во 20-тите години на минатитот век во Англија се означува движење кое се залага за излегување од рамките на формалното образование и искористување на потенцијалите на средината:

„Основната премиса во воспитувањето за заедница е дека социјалната стварност никогаш нема да биде целосно ослободена од страдање или неправда, дека пред, и зад секој курикулум, секоја образовна активност или дискусија, постои сурова и лоша стварност и дека целта на воспитувањето не е да ја игнорира, прикрие или лажно да ја претстави ваквата стварност, туку неа да ја трансформира“ (Lorenz, 1994.:103).

Во ваква конотација, овој поим се среќава и во други држави во Европа, а сведок за неговата раширеност е и постоењето на *Европски центар за воспитување во заедница* (European Centre for Community Education) кој претставува мрежно поврзување на поголем број колеџи, од повеќе европски земји, кои обезбедуваат образование во областа на социјалната работа, социјалната педагогија и работата во заедница (ibid.).

Проф. д-р Сузана Миовска - Спасева

Сите наведени поими означуваат помали или поголеми професионални преклопувања кои отсликуваат иста реалност: настојување да му се пријде на човекот холистички и да се помогне неговиот развој преку социјално-воспитно делување. Резултатите од некои истражувања идентификуваат сличности (на пример, дека германските социјални педагози имаат слична работа со специјалните едукатори во Франција (според Kornbeck, 2002.:40), а други, пак, укажуваат на специфичностите на националниот општествено-културен контекст и предупредуваат на опасноста од некритичко присвојување на туѓите искуства. Сепак, со интензивирањето на процесите на европска интеграција, се прават напори за остварување на поголема компатибилност како на компетенциите на профилот, така и на неговото именување.

Социјалната педагогија во Македонија

Социјалната педагогија нема долга традиција на нашиве простори. Во текот на четириесетгодишниот социјалистички развој на југословенската педагошка мисла, социјалната педагогија не е член на семејството на педагошки дисциплини кои се изучуваат на високообразовните институции во државата. Во тогашните научни кругови таа се третира како „педагошко сфаќање карактеристично за развиениот капитализам“ (Potkonjak, Šimleša, 1989.:361) и така обележана, како „политички не-

подобна“, и во тогашна СФР Југославија, и во многу други држави од т.н., Источен блок, не постои никаков интерес за нејзино проучување. Педагошките заложби во тој период се фокусирани повеќе на институционалното, планското и организираното воспитно-образовно делување врз младата генерација, отколку на неинтенционалните влијанија од пошироката средина кои ги третира социјалната педагогија. Но, во 80-тите години на минатиот век, со зголемувањето на бројот и видовите на социјални проблеми и како резултат на неможноста семејството и училиштето да ги реши, се наметнува потребата од потемелно проучување на влијанијата од потесната и пошироката средина и создавање простор во академската средина за воведување на социјалната педагогија како посебна дисциплина и поле за научно истражување.

Почетоците на социјалната педагогија во Македонија се недвосмислено и нераскинливо поврзани со името на проф. д-р Дивна Лакинска. Во 1984 год. нејзината тогашна матична кука, Вишата школа за социјални работници, прераснува во Институт за социјална работа и социјална политика, на кој високо образование стекнуваат идните социјални работници. Токму тогаш, проф. Лакинска ја воведува социјалната педагогија како посебен предмет, кој заедно со теоријата на социјалната работа и социјалната заштита претставува основа на едукацијата на социјалните работници. Нешто подоцна, таа ја воведува социјалната педагогија и како содржина во еду-

кацијата на студентите по педагогија и дефектологија, кои во рамките на овој предмет изучуваат содржини што ги оспособуваат за превентивна, креативна и корективна активност, пред сè, во образовните институции.

Во конципирањето и дефинирањето на правецот на нејзиниот развој, социјалната педагогија во Македонија во изминатиот период се развива под влијание на полската социјална педагогија, што е, секако, резултат и на соработката што проф. Лакинска ја остварува со проф. д-р Марија Донева. Прифаќајќи ги теоретските концепти на полските социјални педагози (Радлинска, Камински, Врочински, Пилх), социјалната педагогија кај нас се определува како теорија и методика на воспитната средина, при што под воспитна средина се подразбираат: семејството, училиштето, социјално-заштитните и културните институции, како и потесната и пошироката заедница (Ѓорѓевска - Поповска, Донева, 1991.:72).

Социјалната педагогија во нашата средина се развива повеќе како социјално-заштитна педагогија која има произразен апликативен карактер. Во рамките на оваа дисциплина се проучуваат методолошките пристапи во дијагностицирањето на социјалните состојби и проблеми во средината: дисхармонични семејни односи, разводи на бракови со деца, еднородителски семејства, деца без родители и родителска грижа, лица со асоцијално поведение (алкохолizam, наркоманија, скитништво, просење), лица со пречки во развојот, проблеми на сиромашните, старите

и изнемоштените лица, и сл. На методолошкиот пристап се надоврзуваат непосредни проучувања и истражувања на можни решенија за унапредување на воспитната средина во сите нејзини аспекти.

Специфика на развојот на социјалната педагогија во Македонија е што проучувањето на социјално-воспитната проблематика се однесува не само на децата и младите, туку и на возрасните. Од една страна, содржините кои ги изучуваат студентите опфаќаат и прашања, како што се: образование на родителите за животот во семејство, образование за социјален развој во локалната заедница, образование за унапредување на животот на село, образование во подигањето на еколошката култура, и др. Всушност, педагошката и андрагошката компонента во наставните содржини се третираат како нераскинливо поврзани, поради што и предметот што го изучуваат студентите е насловен *социјална педагогија и андрагогија*.

Од друга страна, пак, наставниот и истражувачкиот ангажман на проф. Лакинска кој се однесува на андрагошката компонента, наоѓа своја практична верификација во едукативната работа со старите лица преку основањето и организирањето на активностите на Универ-

зитетот на трето доба. Како добро-волна невладина и неполитичка волонтерска асоцијација која неколку децении делува во соработка со Филозофскиот факултет во Скопје, Универзитетот обезбедува едукација за унапредување на квалитетот на живеењето на старите лица. Тоа се остварува преку различни програми кои содржат академски и популарни предавања, теренска настава, научни екскурзии, студиски патувања, културно-уметнички и спортско-рекреативни активности.

Во последните години, социјалната педагогија станува сè позначаен дел од едукацијата на педагозите. Со последните измени на наставните планови и програми се вовеле социјално-педагошка насока на додипломските и докторските студии на Институтот за педагогија, во чии рамки ќе се изучуваат содржини од областа на социјално-заштитната педагогија. Зголемениот интерес за оваа проблематика денес, секако, е резултат на повеќедецениските залагања на проф. Лакинска на планот на заживување на социјално-педагошката едукација и истражувања во нашата средина, но и на потребата од ваков профил во тимската работа во установите за социјална заштита и алтернативните форми на грижа за децата, младите и возрасните.

Заклучок

Социјалната педагогија, и низ историјата на својот развој, а и денес, се соочувала, и се соочува, со отворени прашања и различни одговори што се даваат. Историската анализа покажува дека таа никогаш немала еднозначна определба и општа прифатеност на ниту еден аспект на нејзиното позиционирање како наука: име, предмет на истражување, припадност. Во текот на нејзиниот историски ѓд таа менува повеќе патеки и минува низ повеќе крстосници, секогаш водена од општествено-политичките и културните прилики во средината во која се развива, но, и од традиционалните поделби на науките кои во таа средина постојат.

Денес, кога се поставува прашањето за натамошниот развој на социјалната педагогија, овие два одлучувачки фактора за тоа по која(и) патека(и) ќе се движи социјалната педагогија во иднина, доживуваат значајни промени. Од една страна,

процесите на интеграција што се случуваат во Европа и пошироко ги доближуваат државите и го овозможуваат меѓусебното влијание и учењето од искуствата на другите заради унапредување на квалитетот на живеењена граѓаните и на нивните заедници. Од друга страна, традиционалната строга подвоеност на науките од иста област сега отстапува место на интердисциплинарноста и трансдисциплинарноста. Оттука, и развојот на социјалната педагогија во иднина го согледуваме во нејзиниот плурален идентитет кој ќе го формираат сродните научни дисциплини и дејности и во универзалниот инклузивен хуманистички пристап во справувањето со промените, несигурноста, неизвесноста и непредвидливоста на современото живеење и со проблемите кои од нив произлегуваат. Суштината на социјалната педагогија, сепак, била, и останува иста: социјална цел и воспитни средства за нејзино постигнување.

Користена литература:

Bouillett, D., Uzelac, S. (2007), *Osnove socijalne pedagogije*, Zagreb: Školska knjiga.

Cameron, C., Moss, P. (2007), *Care Work in Europe: Current understandings and future directions*. London & New York: Routledge.

Cannan, C., Berry, L., Lyons, K. (1992), *Social Work and Europe*, London: Macmillan.

Cohen, B., Moss, P., Petrie, P. and Wallace, J. (2004) *A New Deal for Children? Re-forming Education and Care in England, Scotland and Sweden*. Bristol: Policy Press.

Dewey, J. (1966), *Democracy and Education*, New York: Free Press.

Department for Education and Skills (DfES)(2006), *Care Matters: Transforming the lives of children and young people in care*, London: The Stationery Office.

Department for Children, Schools and Families (DfES) (2008), *The Children's Plan: Building Brighter Futures*, London: The Stationery Office.

Freire, P. (1993), *Pedagogy of the Oppressed*, London: Penguin Press.

Ѓорѓевска - Поповска, Д., Донеvsка, М. (1991), *Социјалната педагогија и нејзините специфичности*, Просветно дело, 3: 72-79.

Hämäläinen, J. (2003), *The concept of social pedagogy in the field of social work*, Journal of Social Work, 3 (1):69-80.

Kornbeck, J. (2002), *Reflections on the Exportability of Social Pedagogy and its Possible Limits*, Social Work in Europe, 9 (2): 37-49.

Lorenz, W. (1994), *Social Work in a Changing Europe*, London, New York: Routledge.

Marburger, H. (1987), *Razvoj i koncepti socijalne pedagogije* (priručni materijal), Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.

Petrie, P., Body, J., Cameron, C., Heptinstall, E., McQuail, S., Simon, A., Wigfall, V. (2009), *Pedagogy-a holistic, personal approach to work with children and young people, across services*. London: TCRU, Institut of Education, University of London.

Potkonjak, N., Šimleša, P. (red.) (1989), *Pedagoška enciklopedija 2*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Smith, M. K. (1999, 2007, 2009), Social pedagogy in *The encyclopaedia of informal education*, [<http://www.infed.org/biblio/b-socped.htm>].

**Pathways and Crossroads of Social Pedagogy:
Historical Development and Contemporary Approaches**

Abstract:

The article presents a historical overview of the development of social pedagogy since its very beginnings throughout recent days. The analysis enables identification of several key stages related to the dominant understanding of social pedagogy in a certain historical period. The first one refers to the concept of education for community that is developed by several German philosophers and educators whose theories have marked out the development of social pedagogy during the 19th century. Then the relationship with social work has been elaborated in which social pedagogy has been defined as the third area of educational work with children and young people, besides the family and the school. The most recent approach is the holistic one, which determines social pedagogy as unity of education and care and raises a number of questions about the professional identity of social practitioners. At the end, the article examines the development of social pedagogy in Macedonia and the contribution of Prof. Lakinska in its establishment as a university discipline and a research area.

Доц. д-р Сузана Борнарова

Институт за социјална работа и социјална политика

Филозофски факултет

СОЦИЈАЛНАТА ДРЖАВА И ОБРАЗОВАНИЕТО: Обид за типологија на модели на образовна политика

РЕЗИМЕ

Трудот обработува тема од областа на образовната политика за чие промовирање и во рамките на наставните програми, но и во рамките на општата социјална политика во земјата, професор Дивна Лакинска имаше големо значење. Со своите теоретските анализи и размислувања во доменот на образовната политика, како и со својата богата научно-истражувачка дејност фокусирана на образовниот статус на ранливите групи граѓани, како: децата, Ромите и старите лица, таа даде исклучителен придонес за подигање на свеста меѓу креирачите на политиката и практичарите за важноста на постигнувањето рамноправен пристап до образовните можности за сите граѓани. Токму афирмирањето на образовната, како составен и неразвоен дел од социјалната политика, и инвестирањето во образованието, како еден од клучните услови за постигнување социјална добросостојба на граѓаните за кои професор Дивна Лакинска професионално несебично се залагаше, се предмет на овој труд.

Имено, образовната политика се развива како дел од социјалната политика поттикната од значењето на образованието за економскиот развој на земјите, нивната меѓународна компетитивност, како и за оспособување на граѓанинот за негово учество на пазарот на трудот. Овој развој на образовната политика, во одредени социјални држави е повеќе или помалку само паралелен на развојот на социјалната политика воопшто, додека во други е составен дел на тој развој. Како резултат, социјалните држави се разликуваат од аспект на идеологијата која ја промовираат во однос на образованието, важноста која се

придава на поддршката на образовните можности, како и врската помеѓу образованието и социјалната политика и програми. Во овој контекст можат да се издиференцираат неколку модели на социјалните држави, класифицирани според сличностите на образовната политика. Трудот е обид да се утврдат специфичностите, сличностите и разликите меѓу овие модели.

Клучни зборови: образовна политика, модели на социјална држава, либерални, социјалдемократски, конзервативни.

1. ОБРАЗОВАНИЕТО И СОЦИЈАЛНАТА ПОЛИТИКА

Иако образованието секогаш не се споменува како дел од пакетот на социјалната држава, тоа, како и останатите јавни програми, е признато како основно право во повеќето западни општества. Всушност, тоа е едно од најраните програми кои ги спроведува државата уште во 19. век. Kaelble (1981) ги лоцира корените на модерната образовна политика во Германија, Франција и Британија на почетокот од 19. век, фокусирајќи се на експанзијата на образовните можности *уделот на деца од различни социјални и професионални класи во средното и високото образование*. Во повеќето индустриски општества, државната инволвираност во образованието му претходи на развојот на другите јавни услуги, како здравствената заштита, на пример. На почетоките од својот развој, социјалната политика била, пред сè, заинтересирана за образованието од аспект на прашањето на рамноправен и правичен пристап до образовните

можности за сите и ефектите од образованието, за по 1970-тите години да се прошири фокусот на економските ефекти и важност на образованието и обуката (Vickerstaff, Sarah, 1999). Всушност, потребата за одржување и зајакнување на меѓународната компетитивност е меѓу клучните причини за развој на образовната политика во поголемиот дел индустриски земји (David, Miriam, 1998), покрај развојот на концептот на *граѓанство* и економските интереси (Hill, Michael, 1996).

Со индустријализацијата и потребите од сè поедуцирана работна сила, образованието сè повеќе се признава, граѓаните од сите социјални класи сè повеќе се стимулираат за образовно изградување, укажувајќи, притоа, дека пост-примарното образование претставува порта *gate* кон социоекономските можности. Така, средното и високото образование сè повеќе се признаваат како трансмитери на социјалниот статус. Со ширењето и унапредувањето

на образовните можности кои ги поддржува државата, новите образовни можности се признаваат често како уставно или, во најмала рака, законско право.

Сепак, врската помеѓу образованието и социјалната политика се разликува од земја, до земја. Во англо-саксонските земји, образовната политика обично се смета за дел од социјалната политика, термин чие значење не се идентификува само со социјалната сигурност и социјалното осигурување. Како што може да се забележи од текстот за *Граѓанство и социјални класи* на Т. Х. Маршал и од реформите на Бевериџ, интегрираниот однос меѓу социјалната политика и образованието лежи во коренот на социјалната држава во Велика Британија по Втората светска војна. И не само тоа, образовните реформи им дадоа на значење и на реформите на социјалната држава во тоа време. Во САД, исто така, образовниот сектор е добро развиен и цврсто поврзан со социјалната држава. За разлика од овие држави, во Германија, и во некои други земји, образованието и социјалната политика се раздвоени, а по 1955 година поимот *социјални реформи* се однесува само на реформите во доменот на пензиите. Образовните реформи во 1970-тите години се реализираат како нешто многу далечно од социјалната политика.

На почетокот од 21. век, со преминот кон, т.н., општество кое учи, оваа заемна констелација меѓу образованието и социјалната политика може да значи голема компе-

титивна предност за англо-саксонските земји (Allmendinger J., Leibfried S., 2003). Денес, доминантно е јавното мислење и во Европа и во САД дека основното образование и социјалната заштита и осигурување се во исто време и граѓанска привилегија и право. Општо е признато дека недостатоците во образовниот систем придонесуваат кон појава на масовни социјални проблеми, неписменост и исклученост од нормалните текови на интеграција во формалното и стручното образование и пазарот на трудот. Образовниот успех и пазарот на трудот се силно поврзани, па оттука, ниското ниво на успех во образованието лесно може да доведе до неповолна позиција на поединецот на пазарот на трудот. Оттука, европските и националните политики на почетокот од 21. век се соочуваат со повеќе предизвици. *Општеството кое учи* зависи од квалификациите на просечниот граѓанин, а не само на елитата, како и од неговите/нејзините продуктивни и интегративни способности. Концептуално и емпириски, онаму каде постои раздвојување на сферите на образование и социјална политика се смета како дефицит на национално ниво, иако ова не е случај во земјите-членки на ЕУ. Со процесот на европска интеграција, англо-саксонската традиција ја апсорбираат останатите земји, така што и образованието и социјалната сигурност се сметаат како дел од социјалната политика и повеќе не се изолираат еден од друг концептуално. Како што истакнува Hantrais (2007), ако социјалната политика се дефинира во поширока смисла како колективно обезбедување на

јавни услуги за задоволување на потребите на граѓаните, покривајќи, притоа, и економски цели, тогаш

образованието и обуката се легитимни области на интервенција од страна на европските институции.

2. ОБРАЗОВАНИЕТО НАСПРОТИ СОЦИЈАЛНАТА ЗАШТИТА:

Алтернативи на социјалната држава

Развиените индустриски општества покажуваат значителни разлики во своите социјални политики, односно во видот, комбинациите, мерките за помош и бенефициите кои ги обезбедуваат. Притоа, нивоата на трошоци и преференциите за поддршка на одредени социјални програми влијаат врз идните преференции и можат да го ограничат капацитетот на државата да се залага или да применува алтернативни стратегии за социјалната политика во иднина (Pierson P., 1994).

Heidenheimer (1981) го проучувал долгорочниот развој на јавните политики во Европа и САД кој настанал со подемот на социјалната држава и експанзијата на новите образовни можности и програми за социјална заштита. Тој смета дека историјата на развојот на социјалната држава укажува на тесна поврзаност меѓу јавните инвестиции во образовните можности на пост-примарно ниво и програмите за социјална заштита. Притоа, пост-примарното образование се смета за инструмент за реализација на интересот на државата да ги оствари целите на еднаквост и сигурност, па оттука, акцентот што се става повеќе на образованието или на програмите

за социјална заштита се смета за алтернативна стратегија која ја применуваат социјалните држави.

Во овој контекст, државната поддршка на програмите за јавно образование и на програмите за социјална заштита се сметаат за алтернативни политики на социјалната држава меѓу кои постои заемен однос, па и размена *trade-off*. Имено, во одредени социјални режими се дава буџетски и политички приоритет на програмите за социјална заштита над образовните програми, со што се ограничуваат трошоците за проширување на јавното образование, а со тоа и можностите за социјална мобилност. Во други социјални држави, повисоките нивоа на јавно инвестирање во образовните можности над примарното ниво можат да се сметаат како алтернативна стратегија за програмите за одржување на приходот и другите бенефиции од социјална заштита.

На масовната поддршка за експанзија на јавното образование, вклучително и високото образование, треба да се гледа како на концепт според кој преку јавното образование се овозможува и личен развој и национален, социјален и економски развој. Онаму каде не по-

стои политичка волја да се одржи постоечката социо-економска стратификација, образовните можности, особено на пост-примарно ниво, јавно се поддржуваат како агенси на социјалната мобилност. Поограничените и минимални бенефиции за сигурност на приход *income security* имаат за цел да ја поттикнуваат независноста на граѓанинот и се засновани врз идејата дека јавната социјална заштита постои само како привремена помош и заради ублажување на ефектите од

екстремните социо-економски промени, а не покривање на индивидуата од секој ризик во животот, социјалната конкуренција и пазарните сили. Под ваков режим на социјална држава, јавната поддршка на образовните можности претставува индивидуална заштита од несигурностите кои ги носи животот; нејзина цел е да служи како алтернатива за останатите гаранции од социјална заштита кои ги обезбедува државата (Hega M. G., 2002).

3. ТИПОЛОГИЈА НА СОЦИЈАЛНИТЕ ДРЖАВИ СПОРЕД ОБРАЗОВНАТА ПОЛИТИКА

Државните програми за социјална заштита и експанзијата на пост-примарното образование се развојни трендови поврзани со индустријализацијата, политичката демократизација и појавата и еволуцијата на социјалната држава. Тоа, сепак, не значи дека постои едноставна каузална врска меѓу индустријализацијата или политичкиот развој и социјалните политики на социјалната држава. Истото се однесува и на експанзијата на образовните можности. Нивниот меѓусебен однос (социјална држава-образовни политики) е предмет на континуирана дебата и во литературата посветена на социјалната држава и онаа по прашањата на образованието. Истото се однесува и на прашањето дали изборот на социјалната држава за поголеми инвестиции во социјалните или образовните програми може да укажува на намерен избор меѓу две алтернативни стратегии. Дали постои, т.н. *trade-off* или размена

меѓу овие две алтернативни стратегии? Дали одредени профили на социјална држава можат да се издвојат врз основа на нивната преференција да ги поддржуваат повеќе програмите за социјално осигурување или да ја поддржуваат образовната експанзија? (Hega M. G., 2002).

Во продолжение ќе се задржиме на неколку основни прашања кои се однесуваат на врската меѓу социјалната држава и образованието проучувана преку односот меѓу јавните трошоци за образование и програмите за социјално осигурување и заштита во развиените индустриски општества користејќи ја типологијата на Еспинг-Андерсен:

Прво, дали групирањето на социјалните држави во трите категории: либерални, конзервативни и социјалдемократски, може да се примени и за групирање на образовните политики, односно дали модерните

социјални држави се групираат и по сличност на своите образовни политики, како што се групираат по сличност на програмите за социјална заштита?

Второ, дали постојат разлики во преференциите на одредени социјални држави да инвестираат во јавното образование или да ги прошируваат своите шеми за социјална заштита како експлицитни алтернативи на социјалната политика.

Голем број автори во анализата на социјалните држави се обидуваат да утврдат дека постои меѓузависност на државните инвестиции во јавното образование, наспроти трошоците за социјалната политика. Анализите укажуваат на силна поврзаност меѓу образовните политики и социјалните програми во развиените индустриски општества. Воедно, се покажува и дека видовите на социјални држави го определуваат и видот на образовна политика која е карактеристична за нив.

Можат да се утврдат специфични категории на режими на социјални држави согласно сличноста на нивните социјални програми, нивната тенденција да продуцираат слични или различни јавни политики. Esping Andersen (1990) смета дека историскиот и политичкиот развој во напредните индустриски општества продуцира три вида социјални држави: 1) либерални 2) конзервативни и 3) социјалдемократски. Оваа негова типологија ги сместува социјалните држави во три категории, со слични агенди на социјалната политика и покритијата за здравствена заштита,

невработеност, старост, како и начинот и обемот на декомодификација специфична за социјалната политика. Секој од видовите социјални држави на Esping-Andersen претставува специфична социјална политика, со квалитативно различни улоги на државата, пазарот и семејството. Во рамките на *либералната група социјални држави* (Австралија, Канада, Ирска, Јапонија, Нов Зеланд, Швајцарија, Велика Британија, САД), покритијата за социјална заштита се обично минимални, често стигматизирани и *means-tested* подложни на проверка. Пазарот и приватните осигурителни шеми можат да бидат поттикнувани од државата како алтернатива на јавната заштита. Социјалните држави од групата на *конзервативни* (Германија, Австрија, Белгија, Франција, Италија), претендираат да го поддржуваат одржувањето на статус кво и нееднаквоста која произлегува од таквиот статус. Социјалните права се врзуваат со припадноста на одредена класа, статус, и на она што граѓанинот го заработил како резултат на работа. Примарен обезбедувач на социјалното осигурување е државата, додека пазарот и приватното осигурување имаат само маргинална улога. Во групата на *социјалдемократски социјални држави* (Данска, Финска, Холандија, Норвешка, Шведска), покритијата за социјална заштита се универзални, со обид да се третираат сите граѓани подеднакво и со повисок стандард од минимално потребниот. Целта на социјалдемократската социјална политика е на семејството и индивидуата да им гарантира соци-

јално-прифатлив стандард на живот независно од учеството на пазарот, но, притоа, да не се обесхрабруваат индивидуалните аспирации или да се негира можноста за приватни иницијативи и постигнувања.

Типологијата на Еспинг-Андерсен е најчесто критикувана поради погрешното класифицирање на државите во рамките на трите категории, како и поради нецелосноста, но и поради тоа што не ги зема предвид редистрибутивните ефекти од социјалните политики бидејќи се фокусира само на трошоците. Сепак, неговата типологија е ефективен инструмент за разграничување и класификација на социјалните држави согласно сличноста, а не еднаквоста, на социјалните програми кои ги поддржуваат. Како што и самиот тој истакнува *не постои чист случај на социјална држава*. Поради тоа што не постојат социјални држави кои се чисто либерални, конзервативни или социјалдемократски типови, тој ги класифицира државите согласно доминантните карактеристики, иако тие, можеби, поседуваат некои елементи од останатите типови на социјални држави.

Како што има право на осигурување од невработеност, бенефиции од болест и старост, секој граѓанин во модерната социјална држава има право на најмалку основно образование; тоа е една компонента од целокупниот пакет на социјални бенефиции на кои секој граѓанин има право. Специфичната природа на државните одредби за социјална заштита, заедно со понудените образовни права и

можности, го одразува и специфичниот профил на социјалната политика во земјата. Иако групирањето на социјалните држави во трите категории Еспинг Андерсен не го вршел врз основа на анализа на државните образовни политики, неговата типологија на социјалните држави може да се примени и во доменот на образовната политика. Имено, постои специфичен однос меѓу видот на програмите за социјално осигурување во западните општества и образовните политики кои ги поддржуваат. Социјалните држави со сличен профил на социјална заштита и осигурување претендираат да се групираат и по сличноста на нивните образовни политики.

Имено, образованието, како и останатите социјални програми, може да ја намали зависноста на поединецот од каприците на пазарот на трудот, или барем да ја унапреди неговата/нејзината позиција. Образовните достигнувања, особено на секундарно и терцијарно ниво, се признат двигател на социјалната мобилност. Образованието може да ги прошири социо-економските можности и да ја зајакне индивидуалната способност за акумулирање лична добросостојба, намалување на зависноста од трудот за плати *wage labour* и пазарните сили на долгорочен план. Воедно, исто како што долгорочната зависност на индивидуата од мрежите на социјална сигурност и заштита може да се намали преку образование, преку инвестирање во образованието можат да се намалат и долгорочните потреби на социјалната држава да обезбедува помош заради поддршка на приходите

на граѓаните и други социјални програми. Оттука, може да се каже дека државната поддршка на ширењето на јавните образовни програми може да се смета како опција која им стои на располагање на одредени социјални држави за намалување на зависноста на индивидуата од пазарот и унапредување на нивната долгорочна социјална сигурност. И обратно, недостатокот на поддршка за образовна експанзија може да се одрази врз изборот на некои социјални држави да ја фаворизираат репродукцијата на постоечката класна структура и условите на пазарот на трудот.

Анализата на овие образовни политики во развиените индустриски демократии покажува тенденција тие да се групираат во три различни групи: земји со либерални, земји со конзервативни и земји со социјалдемократски образовни политики кои имаат одредени сличности. Поради верувањето во независноста и нагласувањето на образовните можности како агенси на социјалната мобилност, од *либералните социјални држави* се очекува да одвојуваат најголем процент од јавниот буџет за образовни цели. Поради прашањето на декомодификација, без, притоа, да се жртвуваат индивидуалната слобода и можности, *социјалдемократските држави* трошат помалку на образование, отколку либералните режими, како процент од вкупните јавни трошоци. Сепак, овие држави можат да демонстрираат споредлив, па дури и поголем образовен напор *effort*, ако се земе предвид нивниот поголем степен на трошење за образовни цели

како процент од бруто-националниот производ и поголемата заложба за реални трошоци по ученик. Имајќи ја предвид, пак, поголемата загриженост за поредокот и стабилноста на социоекономски план пред социјалната мобилност, од *конзервативните социјални држави* се очекува најмал степен на инвестиции во образовната сфера (Hega M. G., 2002).

Веќе укажавме дека постои поврзаност меѓу јавните трошоци за образование и социјално осигурување во демократските социјални држави. Преференцијалното инвестирање во јавното образование или социјалните програми се алтернативни стратегии кои социјалните држави можат да изберат да ги поддржуваат. Имено, либералните социјални држави гледаат на образовните можности како на алтернатива за политиките на декомодификација карактеристични за социјалните демократски режими, и осигурувањето поврзано со работното место, како и *earned* заработените бенефиции кои ги среќаваме во конзервативните социјални држави. Наместо широка и универзална мрежа на одредби за социјална заштита, либералните режими нудат образовни можности како заштита на индивидуата од ризиците на животот. Индивидуата е таа која е одговорна за неговиот/нејзиниот успех или неуспех. Исто така, зголемените нивоа на државно трошење за образование, мерено како процент од сите јавни трошоци, се обратнопропорционални на трошењата за програмите за социјална заштита. Конкретно, од либералните социјални држави се очекуваат поголеми трошоци за обра-

зование како удел во вкупните трошења во јавниот сектор, отколку во социјалдемократските или конзервативните држави.

Може да се заклучи дека конзервативните социјални држави претендираат поголем акцент да ставаат врз трошоците за социјално осигурување пред трошоците за образованието, споредени со државите од другите две групи. Тие претендираат да го заземаат водечкото место во однос на висината на трошоците за социјално осигурување како процент од вкупните јавни трошоци, но назадуваат пред социјалните држави од другите две групи, кога станува збор за образовните трошоци (пример Германија). Сепак, во однос на, т.н., *spending effort* кој се мери во реални трошоци *per capita*, социјалдемократските држави водат пред конзервативните и либералните и во однос на социјалната заштита и во однос на образовните заложби. Либералните социјални држави заостануваат по однос на сите мерки за трошоци за социјална заштита, но се рангираат пред конзервативните држави во сите категории на образовни трошоци.

Различните развојни тенденции на националните социјални политики ги илустрира Manfred G. Schmidt (1999). Тој ги споредува трошоците за социјална заштита, кои се во основа ретроспективни, со проспективната политика за образование и истражувања. Од овој аспект, тој потврдува дека за разлика од конзервативните, англо-сак-

сонските земји обрнуваат повеќе внимание на развојот на човечкиот капитал и инвестираат многу повеќе во образованието, отколку во социјалната сигурност, што е силна страна на конзервативните држави. Скандинавските земји, пак, инвестираат значително и во двата домена. Конзервативните држави, се чини, се во најмалку поволна позиција: тие одржуваат континуирано ниски нивоа на инвестиции во образованието, а во исто време се соочуваат со растечките трошоци за социјална сигурност кои тешко можат да се контролираат.

Според Т. Н. Marshall (1964) видот на образовната политика влијае врз пазарните процеси преку проширување и унапредување на квалификациите кои се потребни на пазарот на трудот. Оттука, *post-hoc* интервенциите на традиционалната социјална политика (заснована врз социјалната сигурност) имаат, пред сè, ефект на она што е веќе уредено на пазарот на трудот. Образовно ориентираната социјална политика, пак, пред сè, придонесува кон продуктивна реориентација кон политика која е превентивна и насочена кон зајакнување на човековиот потенцијал. Оттука, можеме да разликуваме превентивни, проспективни образовни политики (либерални социјални држави) наспроти ретроспективни, компензаторни социјални политики (конзервативни држави) кои обрнуваат помалку внимание на образовниот домен (Allmendinger J., Leibfried S., 2003).

ЗАКЛУЧОК

Анализата на образовните политики во социјалните држави упатува на неколку основни заклучоци:

- Образовните системи во трите групи социјални држави се карактеризираат со различни образовни стратегии и цели. Имено, тие не обезбедуваат еднакви образовни можности, ниту еднаков патоказ кон социо-економските можности на граѓаните.

- Видот на социјалната држава и податоците за трошоците за социјална заштита се моќен показател за тенденциите во доменот на финансирање на образованието;

- Постојат специфичности во однос на тенденциите за образовни

трошоци и трошоци за социјална заштита меѓу социјалните држави. Со други зборови, либералните, конзервативните и социјалдемократските држави покажуваат специфични обрасци на поддршка за јавното образование исто како што се карактеризираат со слични специфичности во однос на социјалната заштита. Имено, либералните социјални држави, демонстрираат преференција за поголемо инвестирање во образовните можности, отколку проширување на програмите за социјално осигурување, за разлика од конзервативните кои ги фаворизираат мрежите на социјална сигурност, и скандинавските земји кои инвестираат значително и во двата домена.

Summary

The article is an analysis of a topic in the domain of education policy for whose promotion both within the high education curricula and social policy in general Prof. Divna Lakinska has had large importance. With her theoretical analysis and thinking in the domain of education policy and rich scientific research on the educational status of vulnerable groups of citizens, such as children, Roma and older people, she has given a valuable contribution to raising the awareness among policy-makers and practitioners on the importance of achieving equitable access to the educational opportunities for all. The affirmation of the education policy as constituent and inseparable part of social policy and investments in education as one of the key preconditions for social wellbeing of citizens, which have been among the main professional endeavors of Prof. Divna Lakinska, are actually a subject of this article.

Namely, education policy has been developing as part of social policy encouraged by the importance of education for the economic development of countries, their international competitiveness and enabling citizens for their participation in the labour market. This development of the education policy is more or less only parallel to the development of social policy in some countries, while a constituent part of it in others. As a result, social welfare states differ in terms of the ideology they promote towards education, the importance given to the support of educational opportunities as well as in terms of the linkages between education and social policies and programmes. In these respect, several models of social welfare states classified on the basis of the similarities of their education policies, may be differentiated. The article is an attempt to determine the specificities, resemblances and distinctions between these models.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА:

1. Allmendinger, Jutta., Leibfried, Stephan (2003). Education and the Welfare State: the Four Worlds of Competence Production. In: Journal of European Social Policy 13 (1). 2003.
2. David, Miriam. (1998). Education. In: Alcock, Pete. Et al. The Student's Companion to Social Policy. Blackwell Publishers.
3. Esping-Andersen, Gøsta (1990). The Three Worlds of Welfare Capitalism. Princeton, NJ: Princeton University Press.
4. Hantrais, Linda (2007). Social Policy in the European Union.
5. Hega M. Gunther., Hokenmaier G. Karl (2002). The Welfare State and Education: A Comparison of Social and Educational Policy in Advanced Industrial Societies. Department of Political Science. Western Michigan University.
6. Hill, Michael (1996). Social Policy: A Comparative Analysis. Prentice Hall Publ.
7. Kaelble, Hartmut (1981). Educational Opportunities and Government Policies in Europe in the Period of Industrialization. In The Development of Welfare States in Europe and America, eds. Peter Flora and Arnold J. Heidenheimer, 239,68. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
8. Pierson, Paul (1994). Dismantling the Welfare State? Reagan, Thatcher and the Politics of Retrenchment. New York: Cambridge University Press.
9. Vickerstaff, Sarah (1999). Education and Training. In: Baldock, John et al. (1999). Social Policy. Oxford University Press.

Проф. д-р Сунчица Димитријоска

Институт за социјална работа и социјална политика

Филозофски факултет

Континуирано образование и надминување на социјалната исклученост на старите лица

Да се работи со стари лица е привилегија што ја имаат малку луѓе. Искуството, знаењето, толеранцијата се филозофија на живеење за која треба да се има добар учител.

Некогаш животот многу рано, само неколку мига по полнолетството, не отргнува од семејството и не доделува на добар учител во градот, надвор од местото на живеење. Колку силни емоции тој момент предизвикува кај мене и тешко е да се гледа денес од позиција на родител. Има мал број на возрасни луѓе кои може да станат добри ментори во нашиот живот и науката во која зачекоруваме.

Вие, професорке, предизвикувате многу пријатни чувства, бевте мој професор, полна со искуство, стил на живеење кој сакав да го копирам. Таа можност ја имаат малку студенти, да се даде можност да го планирате студирањето, а и понатаму кариерата и приватниот живот. Одбрав тема за магистратура - Потребите за социјална заштита на старите лица, и магистрирав, потоа тема - Системски пристап во социјалната работа со стари лица, и на неа докторирав. Го поддржував вашиот начин на работа, ги почитував вашите вредности во науката и ќе бидам искрена, ниту во еден момент не ми беше тешко. Работата, почитувањето на искуството, за мене стана мото на мојот живот.

Да се каже Ви благодарам професор Дивна, е малку, Вие ја определите и темата за овој труд, со Вашата идеја дека образованието е многу важно за надминување на социјалната исклученост, а посебно е важно за повозрасните лица.

Резиме

Во трудот се прави анализа на континуираното образование на старите лица во однос на: потребата, покриеноста, достапноста, обезбедениот квалитет, пречките во остварување на она што е дефинирано со законите во системот на образование.

Образованието на стари лица треба да доведе до значаен напредок во однос на искоренување на сиромаштијата и надминување на проблемите на старите лица во системите на: социјална заштита, пазарот на трудот/невработеноста, здравствената заштита, што доведува до натамошно социјално исклучување. Разликите во образованието на старата популација се извор на статусните разлики во подоцнежниот живот. Исклученоста на старите од континуираното образование е посебно изразена кај оние со незавршено основно, односно средно образование, посиромашните и лицата од руралните средини. Со ова се отвора простор за натамошно исклучување на старите лица.

Клучни зборови:

стари лица, континуирано образование и социјална исклученост.

Запоставено образование на постарите луѓе

Новите истражувања за постарите лица истакнуваат дека тие мора да добијат повеќе шанси за учење доколку сакаат да дадат свој придонес во заедницата, а притоа, да не бидат финансиски товар. Учењето треба да продолжи во текот на целиот живот.

Нашата историска концентрација на насочувањето на политиката и ресурсите кон младите луѓе не може да одговара на новите потреби. Кога луѓето ги менуваат своите работни места и начин на живот, тие треба да имаат можности да учат без разлика на возраста.

На луѓето треба да им се овозможи да направат „пресек на средното доба“ за да се прилагодат на подоцнежните фази од својот живот како вработени и да можат да планираат за пензија, која сега може да се случи неочекувано во секој момент, по навршувањето на 50-тата година од животот. Потребно е да има повеќе финансиски средства на располагање за поддршка на луѓето за создавање на чувството на идентитет и пронаоѓање на конструктивни улоги за „третото доба“ кога луѓето треба до го одржат идентитетот, здравјето, социјалната вклученост и благосостојбата за време на последните фази од својот живот.

Образование на старите лица

Во целиот свет се бележи пад на стапката на смртност и старите лица имаат многу подолг живот. Исто така, се забележува дека нивото на образование влијае врз здравјето и стапката на смртност. Членовите од пониските општествени класи, и кои се со пониско образование, имаат поголем ризик од болести, функционални недостатоци, и сл. Резултатите покажуваат дека високото ниво на образование го намалува ризикот од смрт. Овие разлики стануваат сè помали и исчезнуваат од моментот кога лицето ќе наполни 85 и повеќе години. Се вели дека доколку вашиот ум треба да остане бистар, тогаш образованието е најдобриот начин за тоа.

Новите истражувања покажуваат дека старите со пониско образование се ментално поподготвени, отколку оние кои не добиле образование до ова ниво. Пораката за образование е дека когнитивната функција може да се задржи и во староста. Постарите возрасни со ниво на писменост се склони кон повеќе здрави бенефиции од постарите лица со пониско ниво на писменост. Здравото стареење зависи од начинот на кој работи мозокот. Доброто образование води до соодветно функционирање на мозокот. Па така, ако некое лице одлучи да научи нешто дури на возраст од 50 години, нема никаква штета од тоа. Напротив, ќе придонесе кон поголеми здравствени придобивки.

Ова е предност за образованието, во однос на здравјето на личноста.

Од образовна гледна точка, развојот на животниот век е континуирана и активна постапка за справување со развојните задачи. Состојбата и степенот на образование на старите лица се особено важни. Развој на поединецот е еден вид на личен раст, кој се фокусира на стабилни и привремени придобивки на една личност. Кога лицето се едуцира, како образована личност подобро е подготвено да се соочи со специфичниот карактер на светот. Па така, доколку човек реши дополнително да се едуцира кога е постар, тогаш постојат поголеми шанси да се подготви за менталните, физичките и општествените предизвици. Образованието води кон создавање на знаења и помага во разбирање на придобивките од активностите, мислите и личното искуство. Разбирањето на животот и соодветните различни аспекти е можно само преку образованието.

Од суштинско значење е да се прави нешто како што е учењето, нешто што го поттикнува мозокот. Значи, образованието е клучот со кој се обезбедува мозокот секогаш да остане млад. Активности, како краток курс за учење на јазик, везење, изработка на столарија или компјутерско програмирање, на постарите лица им помагаат да се справат со основните проблеми на староста.

Образованието, значи, се смета за предуслов за остварување на развојните придобивки и подобро да се справат со проблемите на стареењето. Образованието помага во справувањето со надлежностите на животот, помага во создавањето на продуктивен живот во текот на староста и помага во изнаоѓањето на потенцијали за развој во текот на староста. Образованието е една од алатките што помага флексибилноста да остане непроменета и постарите лица брзо да научат како да се справат со староста.

Во студијата, во која се прикажува истражувањето на образовното ниво на лица на возраст помеѓу 55 и 65 години и функционалните ограничувања (Холандија, 1992 и 2002), се истакнува висока поврзаност на образованието и функционалната независност. Посебно е индикативен наодот за жени во овој животен период со ниско образование кои доминираат, а тоа значи дека се во најголем ризик од функционални ограничувања. Постои зависност помеѓу образованието и здравјето, со тоа што колку што одредено општество е помалку развиено, поврзаноста е сè поголема.

Податоците за одвојувањето на БДП за здравство заради демографските трендови во земјата, говорат дека во земјите на OECD тоа е зголемено од 7,7% во 1997 година, на 9% во 2004 година, заради што е потребно да се изнаоѓаат можности за запирање на зголемувањето на

овие трошоци. Еден од одговорите е зголемување на образованието, кое им помага на луѓето да живеат здрав живот, било директно или индиректно, со тоа што ќе имаат приходи кои ќе им го овозможат тоа.

Во компаративната студија (2004) за образование на старите лица во европските земји, тестирани се четири принципи врз кои се заснова образованието: зајакнување, развој на компетенција, партиципација и интеграција. Социјалната партиципација и интеграција се најважни принципи во сите анализирани земји, зајакнувањето во западните земји и земјите од Средна Европа, но не и од Источна.

Нивото на образование на старите лица влијае врз мислењето на кое ниво треба да се решаваат проблемите на старите лица. Старите лица со повисок степен на образование сметаат дека нивните проблеми треба да се решаваат на највисоко ниво, државно ниво, а оние со пониско ниво на образование, на ниво на локална заедница.

Старите лица во периодот на рецесија се охрабруваат да го напуштат работното место, а во период на полна вработеност да се вратат на работа. Но, и во двата периода вработеноста е поголема кај старите лица кои имаат високо и вишо ниво на образование од оние со основно образование. Ниското образовно ниво е ризик да се стане функционално зависен.

Образование на старите лица во Република Македонија

Во Законот за образование на возрасните како последна фаза од едукативниот систем е предложено образование за третото доба. Тоа се однесува на можностите за создавање форми за едукација на старите лица сè додека функционираат нивните интелектуални капацитети. Во врска со ова е поглавјето 3 - Обука, преквалификација и доквалификација во Законот за вработување и осигурување во случај на невработеност.

Главна цел на образованието од аспект на надминување на социјалната исклученост е обезбедување на вклученост на возрасните лица без разлика на: пол, социјален и економски статус, етничка, верска припадност и место на живеење, да им се обезбеди еднаков пристап до образованието и еднакви можности за образование кое задоволува одредени стандарди на квалитет. Образованието, обично, се завршува во раните години на животот. Стекнатото образование и знаењето помагаат во подобро разбирање на светот и настаните околу нас, учењето и совладувањето на определни вештини. Во староста, степенот на образование може да биде корисен извор за совладување на непредвидливите животни состојби, може да влијае врз начинот како старото лице се соочува со новите животни состојби и заедно со животното искуство претставува добра основа за справување со истите (Подгорац С., 2008).

Во современо општество, како што е Република Македонија, со брзи промени во процесот и облиците на производство, знаењето стекнато со редовното образование застарува и пред старото лице да се пензионира. Потребно е индивидуално развивање на капацитетите преку доживотно учење за одржлив развој на општеството и благосостојбата на индивидуите.

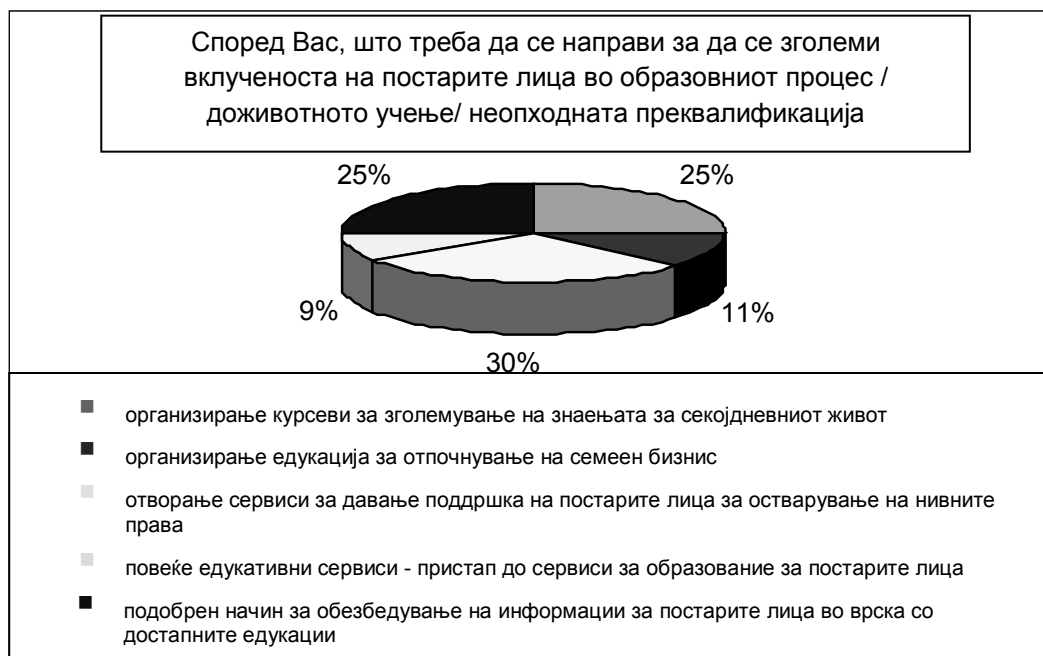
Во рамки на *Студијата за социјална исклученост на старите лица во Република Македонија* (Димитријоска, 2008) на репрезентативен примерок од 1.222 стари лица, лица над 54 години, како една област на проучувањето е и образованието на старите лица. Податоците покажуваат дека постојат и регионални разлики. Најголема вклученост на старите лица во доживотното образование има во скопскиот регион, а во останатите региони е мала вклученоста, посебно на лица кои се долго невработени. Исклученоста на старите од континуираното образование е посебно изразена кај оние со незавршено основно, односно средно образование, посиромашни и лица од рурални средини. Со ова се отвора простор за натамошно исклучување на старите лица.

Со истражувањето се обидовме да го согледаме мислењето на старите лица за образование/доедукација. При оценувањето на образованието/доедукацијата, 59,9% од старите лица се изјасниле дека

тоа е значајно (значајно и многу значајно), меѓутоа висок процент од нив, 21,1%, не знаеле да го оценат. Старите лица кои немаат завршено

основно образование, или имаат основно, се со мала мотивација за доедукација.

Графикон бр. 1 Мислење на постарите лица за потребните образовни форми за нивно вклучување во образованието



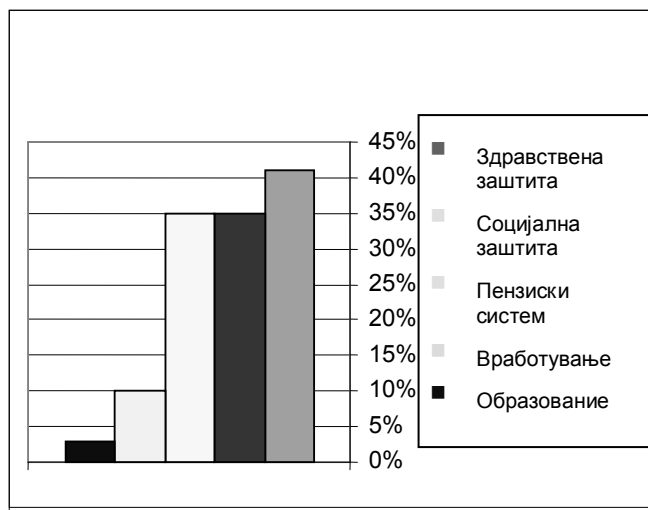
Предлози кои беа дадени од страна на старите лица за зголемување на нивната опфатеност со континуирано доживотно образование се: да се даде приоритет на отворањето центри за поддршка на старите во остварувањето на правата, за што се изјаснија 29,2% од нив; курсеви за зголемување на знаењата за секојдневното живеење; развој на информативниот систем за добивање на повеќе информации за можните едукации за старите лица.

За обезбедување на континуирано доживотно образование,

најголем број на стари лица, и тоа 46,5%, сметаат дека не е потребна помош.

Се воочува и мала мотивираност за едукација на старите лица. Кај поголемиот број од анкетираниите стари лица преовладува мислењето дека не е потребна едукација и вработување на лица над 54 години бидејќи има многу млади луѓе кои се образовани и невработени. А, на прашањето кој може да оствари континуирана едукација, 10,7% од старите лица сметаат дека тоа може да го остварат НВО.

Графикон бр. 2 Потребите на постарите лица за информации за правата и услугите од различни области



На прашањето колку повозрасна популација е вклучена во образовниот процес поради стекнување на вештини за вработување или поради индивидуални интереси, само 14,5% од старите лица истакнаа дека се вклучени поради стекнување на вештини за вработување. Голем број на стари лица не се вклучени во процесот на образование и тоа поради немање на интерес - 25,4%, а 21,3% од старите лица сметаат дека не постојат соодветни институции за образование на возрасни лица.

Можноста на старите лица да формираат здружение не е доволно искористена. Постојат само НВО Универзитет Трето животно доба, и НВО во „Шутка“. И покрај сознанието дека постојат здруженија на стари лица, само 20,2% од старите лица се вклучени во нив, Сојуз на пензионери

17,2%, 2% во НВО формирани од страна на старите лица. На прашањето што организираат здруженијата, како најприсутна активност се екскурзиите - 14,1%, а 9,1% предавањата на теми за кои старите имаат интерес.

Проучувајќи ја потребата за добивање повеќе информации за правата и организираниите социјални услуги за старите лица, 70,5% од нив истакнаа дека имаат потреба за повеќе информации, и тоа, 41,3% од старите лица истакнаа дека имаат потреби за информации за постапките за остварување на правата од областа на здравствената заштита, 35% од социјалната заштита, потоа постапката за остварување на правата од пензискиот систем, вработување и многу малку за образование.

Заклучок

Во Република Македонија не постојат посебни институции за образование на возрасни, ниту, пак, се алоцираат финансиски средства за таа намена, што не е во согласност со Законот за образование на возрасни кој ги опишува можностите и формите на едукација.

Постои недостиг од инфраструктурни капацитети на сите нивоа на образование, само во поголемите градови има можности за преквали-

фикација, доквалификација и континуирано образование, и тоа при Агенцијата за вработување, Работничкиот универзитет и во рамки на мал број на НВО.

Потребно е обезбедување на стандарди во квалитетот на континуираното и доживотното образование на возрасните, во зависност од индивидуалните интереси и потреби на старите лица и согласно потребите на пазарот.

Summary

This paper analyzes the continuing education of the elderly in relation to: the need, coverage, availability, quality secured, and obstacles in achieving what is defined by the laws in the education system.

Education of the elderly should lead to significant progress on eradicating of poverty and overcoming the problems of the elderly in the systems of social protection, labor market / unemploy-

ment, health care which are leading to further social exclusion. Differences in education of the old population are source of status differences in later life. Exclusion of older people from continuing education is specifically expressed in those with incomplete primary, i.e. secondary education, and poorer people as well as people from rural areas. This opens space for the further exclusion of the elderly.

Литература

- Abrahamson, P. (1997) Combating Poverty and Social Exclusion in Europe, u W. Beck, L. van der Maesen i A. Walker (eds.) The Social Quality of Europe. The Hague: Kluwer Law International.
- Abrahamson P., (1995) Welfare Pluralisms towards a New Consensus for European Social Policy? Current Politics and Economics of Europe, No 5.
- Агенција за вработување на Република Македонија: <http://www.zvrm.gov.mk/>
- Државен завод за статистика на Република Македонија: <http://www.stat.gov.mk/>
- Evropska socijalna povelba: http://www.covekovi-prava.gov.mk/html/evropska_socijalna_povelba.htm
- Закон за образование на возрасни, „Службен весник на РМ“, бр. 7/2008
- Меѓународни документи за човекови права: <http://www.covekovi-prava.gov.mk>.
- Министерство за труд и социјална политика: <http://www.mtsp.gov.mk>
- Министерство за труд и социјална политика (2004), Реформи во социјалната заштита, Скопје.
- Министерство за труд и социјална политика (2007), Социјална слика на РМ, Скопје.
- Министерство за здравство на Република Македонија: <http://www.zdravstvo.gov.mk>
- Munday B. (1993), Social Services in Europe, European Institute of Social Services, Berlin.
- Podgorac S., (2008), Ostarati na otoku, Institut za migracije i narodnosti, Zagreb
- Social Exclusion Unit (2001) Preventing Social Exclusion. Report by the Social Exclusion Unit, March
- UNDP - United Nation Development Programme: <http://www.undp.org/>
- World Health Organization – Regional Office in Europe <http://www.euro.who.int/>
- World Health Organization (WHO): <http://www.who.int/en/>

Проф. д-р Нано Ружин

Декан на Факултетот за политички науки

ФОН Универзитет, Скопје

ОБРАЗОВАНИЕТО НАСПРОТИ ПОЛИТИЧКАТА МАНИПУЛАЦИЈА

Резиме:

Трудот прави преглед на статусот и значењето на образованието во различни општествени уредувања, преку историск осврт на состојбите од СФРЈ, до денешна Македонија. Притоа, авторот става посебен акцент на политичките манипулации, истакнувајќи дека политичките науки и анализи недоволно го истражуваат овој феномен. За разлика од теоретските анализи, авторот истакнува дека практиката на политичката демагогија и лага е сè почеста, посочувајќи примери како од меѓународната политика, така и од македонската политичка сцена. Во тој контекст, авторот нагласува дека младите лице треба да изградат критички дух кој ќе ги преиспитува политичките говори, демагогии, влијанија и манипулации. За таа цел, авторот ја истакнува важноста на толеранцијата и дијалогот, како и образованието кое придонесува за овие вештини, како клучни сегменти за перспективите на младите кои живеат во мултиетнички општества.

Историски социјални димензии на образованието

Поразот на комунистичкиот режим кој се сруши како кула од карти во 1989 година, беше логичен след на повеќе евидентни и ограничувачки фактори на еднопартискиот политички систем, како што беа: пресијата врз општеството, постојаната контрола врз очајното барање на внатрешниот непријател, партиското арбитрирање, стопанската неефикасност, отсуството на демократијата, отсуството на приватната иницијатива, контролираното граѓанско општество, што не можеше да продолжи во недоглед.

Меѓутоа, вистинскиот проблем не се однесува толку на неговото рушење, колку на неговата: егзистенција, кристализација, имплементирање, извонредниот капацитет и способност да ја материјализира утопијата, преживувањето во текот на бројните генерации, силата на убедувањето, експанзијата, идеологизацијата на науката и на интелигенцијата, едукацијата, медиумите, соцреалистичката сликовница, комунистичката иконографија и демагогија. Дали бевме во колективно слепило? Дали се работеше за една историска глупост? Во која мера се работеше за една општествена нелогичност? Дали уште еднаш стана евидентно дека историјата не е ниту логична, ниту апсурдна?

Едноставно, тоа беше историја како и останатата историја која треба да ја поимаме. Потребно е таа историја да ја разбереме и да извлечеме

поуки и заклучоци. Факт е дека комунизмот доживеа соодветен успех, популаризам и бранувања кои се должат на многу субјективни и објективни фактори. Како да се протолкува и објасни тој успех? Митолошкиот успех на комунизмот не може да се разбере само како еден извршен акт. Напротив, потребна е анализа на неговата долгорочност и, пред сè, анализа на неговите мечтаења и имажинации. Анализа и на неговите доктрини и носители на тие доктрини. Анализа на тезата за создавањето на *новиот човек*, на новиот лик на младинец, продукт на специфичното образование и индоктринација. Израз на една специфична идеолошка матрица.

Всушност, се работи за една програмирана митологија, која долго време била впишана во дијалектиката на противречноста, како од економска и социјална, така и од политичка природа во која верувал Карл Маркс, таткото на новата утопија која се потпираше повеќе врз одбивањето на историјата, на историјата со нејзините турбуленции и неправди, отколку врз некој нов реален проект.

Златниот век, земниот рај, илјадагодишното кралство, бројните варијанти на одбивањето кои ја изразуваат носталгијата, желбата за создавање на еден нов свет, на едно дефинитивно време на слобода и хармонија, ги пронаоѓаме во базата на марксистичкото учење. Илјадаго-

дишниот сон, со неговите револуционерни епизоди на завршетокот на Средниот век и почетокот на модерната епоха, фигурираат во големите оски на комунистичката идеологија. Во оваа димензија, Господ беше заменет со Прогресот и со законите на Историјата, кои беа умешно аргументирани со помош на невидениот развој на науката и технологијата во текот на втората половина на 19. век.

Додека во развиените западно-европски општества јакнеше работничкото движење, а Маркс од Лондон, преку *Комунистичкиот Манифест* им порачуваше на работниците на Европа *Пролетери од сите земји обединетите се!* во капиталистичката општествена рамка продолжува социјалната и општествено-културната поларизација меѓу работниците со нивните семејства, од една, и работодавачите со останатата финансиска елита, од друга страна. Општеството на индустриски развиените држави стануваше сè поекспозивно, а анархистите, на чело со Прудон, Бакуњин и Кропоткин, ја отпочнаа анархистичката критика на полицајската држава, иста онаа држава против чии економски и социјални инженерции пишуваа Адам Смит, Давид Рикардо, Џон Лок и останатите класични либерали, еден век претходно.

Во овој период, образованието на широките работнички маси сè уште е мислена именка. Образованието, главно, е ексклузивно резервирано за буржоаските слоеви, меѓу кои ги пронаоѓаме бројните авантуристи, револуционери, левичари кои

зачестија со критиката за социјалната неправда и сиромаштијата. Дел од овие филозофи се појавија со нови проекти за еден поправичен свет, но и натаму остануваат одвоени од широките маси, синдикални движења и бунтовнички организации. Во овој период, многу ретко меѓу носечките интелектуалци на 19. век и на почетокот од 20. век се среќаваат интелектуалци кои потекнуваат од работнички или селски семејства.

Кога во 1882 година, Бизмарк на голема врата ја најавува големата социјална реформа, и кога напоредно се развива социјалната правда во одредени сегменти на работничката класа, постепено созрева и идејата за потребата на образованието на работничката класа. (Подетално за Бизмарк - Нано Ружин: *Современи системи на социјална заштита*, Скопје, Филозофски факултет, 2006, стр. 38). Тејлоризмот во Велика Британија и фордизмот во САД, како и новите научно-технолошки револуции со кои се воведува сериското производство и потрошувачкото општество, веќе на образованието гледаат како на услов без кој не се може во посложените технолошки процеси на производство. (Patrick de Lobier – *La politique sociale dans les sociétés industrielles de 1800 a nos jours*, Paris: Economica, 1984, стр. 8) Избувнувањето на двете светски војни означува и почеток на корените на глобализацијата, но и на евидентната потреба од образована работничка и средна класа. Реформите на социјалната заштита под tutorство на Лорд Бевериџ, по Втората светска војна ко-

нечно означија победа на концептот на социјалната држава. Овие придобивки се особено евидентни во државите на Скандинавија и Западна Европа.

Во овој поствоен период веќе никој не се сомнева во потребата за образованието на работничката класа, нејзината доквалификација или преквалификација. Напоредно, афирмацијата на моделот на *еднакви можности*, како еден од условите за неговата имплементација, го наметнува императивот за бесплатното или евтиното образование и стимули-

рање на младите за нивно успешно вклучување на пазарот на трудот токму преку знаењето. Трендовите на социјалната држава се општо прифатливи и за државите на реалниот социјализам. Иако овие држави се далеку од либералната демократија и пазарното стопанство, сепак, настојуваат да воведат дел од социјалните проекти на Бевериџ. Впрочем, зарем револуцијата не беше и социјална револуција. (Подетално за Бевериџ – Нано Ружин: *Современи системи на социјална заштита*, Скопје: Филозофски факултет, 2006, стр. 44)

Соцреалистичко толкување на социјалната политика

Во Советскиот Сојуз на Сталин, социјалната политика се толкува како некоја буржоаска измислица, бидејќи според Сталиновата доктрина, најдобрата социјална политика е економската советска политика. Најблиску до моделот на Бевериџ се приближува социјалната политика на поранешната југословенска федерација, која на почетокот била еднoпартиска, бидејќи корисници на истата можеле да бидат само докажани комунисти. Втората карактеристика на комунистичката социјална политика е нејзиниот редистрибутивен карактер. Сепак, најпозитивното во социјалниот домен на комунистичкото општество било образованието и тоа, пред сè, основното образование. Државите со огромни стапки на неписменост, отпочнале со големи акции на описменување, надминување на традиционалното општество, еманципацијата на жена-

та и урбанизацијата на руралните средини. Решавањето на социјалното прашање било поставено врз идеолошка основа. Пред секоја позначајна мерка за социјални потреби бил вметнат префиксот *револуционерна*, и затоа првиот период на социјалното заздравување и обнова, кој следувал веднаш по завршувањето на војната, бил под силно влијание на советската сталинистичка доктрина и се утврдува како период на преземање на широки програми на *револуционерни социјално-политички мерки*. (Душан Лакичевиќ: *Увод у социјалну политику*, Београд: Савремена администрација, 1975) На тој начин, југословенската федерација волунтаристички и соцреалистички ја отпочнала обновата на државата, а по раскрстувањето со Сталин, го отпочнала најголемиот политички експеримент на Балканот – општественото самоуправање.

Резултатите на почетокот биле охрабрувачки и често исклучително интересни за еврокомунистичката интелигенција на Запад. Меѓутоа, по интензивирањето на првите економски кризи, доаѓа до израз слабоста на политичкиот и економскиот концепт на самоуправувањето.

Слабоста на Југословенската федерација беше нејзиното договорно и непродуктивно стопанство и еднопартизмот. Југославија имаше шанси да успее доколку во почетокот на седумдесеттите успееше мас-движењето за либерализација на Југославија. За жал, стариот Маршал Ј. Б. Тито не беше во состојба да го сфати новиот дух на времето. Едноставно, тој беше човек роден во минатиот век, кој својот максимум го покажа со обединувањето на југословенските народи и со историското НЕ кон Сталин, во 1948 година. Меѓутоа, југословенското општество покажа завидни резултати во образовниот домен. Значително се зголеми бројот на студентите на високообразовните институции и на дипломираните, со што државата во текот на седумдесеттите почна да се вбројува во редот на држави кои претендираат кон клубот на средно развиени држави. Сепак, економските и политичките фактори ќе влијаат врз дестабилизацијата на вештачката југословенска творба која немаше сила да се реформира. Нејзината имплозија беше неминовна.

Со раздружувањето на АВНОЈ-ска Југославија, во 1991 година, Република Македонија се здоби со

политичка независност, но и со една тешка транзиција исполнета со бројни неповолни социјални трендови, како што се: висока стапка на невработеност со над 32%, пораст на релативната сиромаштија на стапка од 32-33%, апсолутна сиромаштија на околу 30.000 семејства, пораст на ексклузијата, социјалната поларизација, маргинализација на работничката класа и синдикатот, тешко градење на средниот социјален слој, недостаток на живеалишта, лоша здравствена и социјална заштита.

Напоредно, Владата ги зајакна активностите околу зголемувањето на опфатот на образованието преку дисперзираните факултети, намалување на цената на студирањето и општата и универзална отворност на факултетите кон сите оние што имаат желба да студираат. *Знаењето е сила - знаењето е моќ*, прерасна во основниот слоган на новата образовна политика на Владата на Република Македонија. Бројот на младите дипломирани студенти е во постојан пораст, но моќта на стопанството значително заостанува зад бројот на невработените работоспособни млади меѓу 18 и 27 години, кој изнесува 200.000, односно 75% од невработените во Република Македонија се млади лица. Овој број е сериозна социјална бомба со задршка која лесно може да дегенерира во големо незадоволство слично на она во: Тунис, Египет, Сирија, Либија. Името на Мохамед Буазизи кој се самозапали со што беше инициран бунтот на младите дипломирани против диктаторот Бен Али, стана

персонификација на незадоволство-то на *понижените* од плоштадите на: Каиро, Триполи, Мадрид, Атина, Солун, Скопје, Загреб. Во оваа насока, мошне е значајна малата книшка на францускиот евреј, Стефан Хесел, кој ги повика младите да се побунат, *Indignez-vous*. (Stephan Hesel-Indignez vous – *Бунете се*, Скопје, Три, 2011)

Политичката манипулација

Во центарот на секоја политичка игра ја пронаѓаме манипулацијата и демагогијата. Тоа значи дека откако постои општеството, постои и политичката лага која е осмислена, организирана, искалкулирана и неопходна. Да се размислува за политиката, а да не се земе предвид постоењето на политичката лага, води кон наивност и грешка во евалуацијата. Како што констатира Пиер Ленен (Pierre Lenain - *Le mensonge politique*, Paris: Economica, 1988, стр. 7) „...илузорно е да се верува дека политиката може да постои без политичка лага...“. Политичкиот живот онака како што го познаваме во Македонија и пошироко, подразбира зголемена стапка на политички манипулации и лаги и тоа на повеќе нивоа. Од друга страна, и покрај евидентноста на нејзиното опстојување, политичките науки и анализи мошне мал простор ѝ советуваат на политичката лага.

Во историјата на политичките теории, кога се зборува за политичките лаги, единствено се истакнува името на Макијавели кој му советува на својот Принц (Владетелот) дека

Младите имаат право да се бунат, да бидат лути на системот кој ги заборава и ги исклучи од социјално-политичките и културните текови. Дали младите можат да бидат изманипулирани со помош на демагогијата и емотивниот лажен патриотизам?

составен дел на уметноста на владеењето со народот е токму лагата. Денес, во општеството на демократијата кое настојува да ја негува деонтологијата, политичката етика, лагата е лошо примена од страна на јавното мислење и се третира како персонификација на лошото и негативното во политиката. Меѓутоа, во заемната битка за освојувањето на власта, политичките противници го забораваат *fair play* однесувањето и играат врз аргументите на лагата, ветувајќи невозможни проекти. Во едно, настојуваат остро да ги оспоруваат празните или сомнителните ветувања на нивниот политички ривал. Кон таквата пракса не е имуна и македонската политичка сцена: „Гласајте за нас, а јас ви ветувам дека за шест месеци ќе добиеме покана за членство во НАТО и ЕУ“, „Претседателот на партијата лаже дека избирачкиот список е пречистен“, „Лидерот на оваа партија е лажго“, „Лидерот лажеше, тој ги лажеше сите“. Ова се дел од пораките кои заемно си ги упатуваа двете најголеми партии во Македонија за време на предизборната кампања во

мај 2011. И покрај зачестени емпи-
риски реминисценции на политичките
лаги, во теоријата аналитичарите
ретко го употребуваат изразот *поли-
тичка лага*. Овој *пропуст* е разбир-
лив со оглед што во својот свет
политичарите се трудат да остават
слика на скромни и чесни луѓе, луѓе
со добра волја, верни кон принципите,
транспарентноста, љубовта кон
вистината. Ако политичарот биде
фатен во големата лага, тој ризикува
политичка смрт, како што беше
случајот со Никсон, Претседателот
на САД во седумдесеттите, со афе-
рата Watergate, или со секс-сканда-
лот на Директорот на ММФ, Доминик
Штрос Кан, или словенечкиот евро-
пратеник, Зоран Талер. Политичката
лага е дел од политичката комедија
под разновидни форми, како што се
дисимулација, наивност, манипула-
ција.

Вистината во политиката е ре-
лативна, адаптирана, испланирана.
Политичарот е приморан да лаже до
онаа граница до која постои опасност
да стане сомнителен и затоа посто-
јано вели: „...Ќе ви ја зборувам ви-
стината и само вистината...”. Меѓу-
тоа, и претераното повторување на
оваа реченица може да ги зголеми и
сомнежите кон политичарот. Проце-
сите, во суштина, се случуваат во
самиот систем, во чии рамки играчот
мора да прави како и останатите и
да ги имитира. Претензиите на игра-
чот постојано да покажува морал и
верба кон вистината, поседува и не-
кои граници. Кога се даваат лекции
по морал, за да се дискредитира
противникот, тоа треба да се ефек-
туира интелегентно и внимателно.

До каков профил преку образованието

Во епохата на глобализацијата
и големиот трансфер на информации
и знаења, разбирливо е дека обра-
зованието на младите мораа да
доживее соодветна еволуција, со
цел да се изгради соодветен профил
на младиот човек. Тој мора да е нао-
ружан со минимум вештини за елек-
тронските знаења, но и да разми-
слува рационално и критички во
однос на секој авторитет. *Dubito ergo
cogito ergo sun* - *Се сомневам, значи
мислам, мислам значи постојам* е
принципот кој го пронаоѓаме во
Декартовото *Cogito ergo sun* – *Ми-
слам значи постојам*, кој е во основа
на рационализмот. Критичкиот при-

стап кон сите амбициозни авто-
ритети, политичари, академици, е
обврска за секоја индивидуа. Мла-
диот треба да изгради во својата
свест еден критички дух низ чија ма-
шинерија ќе може да ги преиспитува
и ресетира сите судови, влијанија и
манипулации. Само со помош на
таквиот пристап кон политичките го-
вори, демагогијата или теориите,
младиот ќе може објективно да се
позиционира во однос на разните
влијанија и ставови. Младите мораат
да покажуваат и еден интелектуален
немир, постојано да се динамично
расположени кон темата која за нив
е предизвик, но и да имаат чувство

за: компарација, каузалност, рационалност, заклучување, индуцирање, анализа, синтеза. Комплетната личност бара од младиот да има чувство за дијалог и толеранција. Што значи толеранцијата и дијалогот за младиот човек кој живее во мултиетничко

општество? Какви се перспективите за надминување на недоразбирањата и на подобро заемно разбирање на другиот етникум. Зошто, денес, е потребна толеранција, разбирање и образование во оваа насока?

Толеранција и дијалог

Толеранцијата е мултидимензионален поим. Наједноставната дефиниција за толеранцијата гласи: почитување на различните убедувања и навики на другите луѓе. Наспроти тоа, нејзиниот пандан – нетолеранцијата, претставува недостаток во почитувањето на различните убедувања и навики. На балканскиот микрокосмос, каде со векови заеднички живеат бројни етникуми, култури и религии со своите иконографски обележја, толеранцијата и нетолеранцијата се сменуваа циклично.

Периодот на деведесеттите години, кога се распадна комунизмот и југословенската федерација, беше одбележан со најгруби форми на меѓуетнички судири, етничко чистење и нетолеранција. Новите државни граници меѓу некогашните републики и автономни покраини на поранешната Федерација, воспоставија нов меѓуетнички поредок. Во новосоздадените држави, насилството, заплашувањето, војната и дипломатијата значајно ја променија етничката слика: некаде беше намалено етничкото малцинство, како што беше случај во Хрватска, Словенија и на Косово, што овие држави на одреден

начин ги приближи кон концептот на држава-нација. Во други случаи, како Босна и Херцеговина, меѓуетничките односи беа причина за трендот на создавање на држава-нација во секој ентитет и паралелна етничка демократија, со симболично учество на другите етникуми. Во трети држави, како Република Македонија, изразот етничко малцинство беше заменет со изразот етничка заедница, согласно Охридскиот договор. Овие елементи значајно влијаеја врз општествените текови во државата. И покрај промените кои настапија со Охридскиот договор, овој документ автоматски не ги разрешува наталожените проблеми од минатото. Односите меѓу ентитетите се постојано оптоварени со споредни, или перманентни тензии, најчесто сврзани за прашањето на негувањето, загриженоста и зачувувањето на идентитетот. Во некои случаи, загриженоста за сопствениот идентитет е ексесивна и претерана.

Во новата етничка балканска пирамида, Европејците кои долго време не го разбираа, или наивно го третираа балканскиот човек со неговиот етнички багаж, почнаа да го разбираат Балканот, но со задоц-

нување од една деценија. Со употребата на принципот на *морковот и стапот*, настојуваа да ги измират нетолерантните етникуми кои амбициозно ја промовираа изградбата на демократијата од европски димензии.

Демократијата сама по себе е нераскинливо поврзана со дијалогот и толеранцијата: *Луѓе водете дијалог, дијалогизирајте во стилот на Липхарт*, сугерира францускиот медијатор Anne Godignon.

Дали нашата демократија би се задоволила со индиферентната толеранција. Дали во една демократија е доволна само толеранцијата? Таа не е најиделната состојба на меѓуетничките односи.

Често, во почетната фаза на консолидацијата на односите по некој меѓуетнички стрес, се пристапува кон фазата на помирување, односно кон моделот на меѓуетничка индиферентност. Овој модел може да биде наметнат од страна на управувачот на корисниот менаџмент (меѓународниот мониторинг), а подоцна и од страна на колективната самоконтрола помогната од страна на заедничките институции, мешовитите административни и безбедносни сили.

Таквата состојба би можела да се преведе со силогизмот: соседот не се бира, јас ќе живеам со тебе иако тоа многу не ми се допаѓа. Невербата меѓу етникумите сè уште

е доминантна. Таквата дијалогика беше присутна во Македонија по првите години на кризниот менаџмент од 2001 година.

Во таквата чувствителна меѓуетничка фаза, најголемиот заеднички непријател на демократијата и толеранцијата е изразен преку личноста на демагогот и демагошките флоскули. Демагогијата е спротивна на духот на демократијата, толеранцијата и на дијалогот, бидејќи настојува да ги догматизира. Затоа, супервизијата на меѓународната заедница и условите за исполнување на Охридскиот договор што ги наметнаа ЕУ и НАТО, претставуваа најдобра гаранција против демагогијата и догматизмот на вообразените домашни политичари.

Следната фаза на толеранцијата е воспоставување на дијалогот. Духот на демократијата и дијалогот заемно се надополнуваат, но тоа не значи дека дијалогот треба да се одвива по секоја цена и да се одвива во надреалистички димензии. Од една страна, заради стратешката или етничката претпазливост, постои тенденција на разни медијатори кои го поддржуваат исклучително позитивниот дијалог, а ги избегнуваат сите можни судири на идеи, што може, заради волунтаризмот, да го поткопа и загрози духот на дијалогот и толеранцијата, а од друга страна, не е пожелен ниту судир на идеи, ниту ставови по секоја цена.

Лекции на толеранција

Во овој контекст, од големо значење е активната на невладините организации. За сите нив, основна цел беше да се воспостави и се одржи желбата за толеранција и дијалог. Доколку страните ја прифатат толеранцијата, *првата лекција на толеранцијата* по стабилизацијата е покажување на желбата за дијалог. Таквата желба ја искажаа и Македонците и Албанците по кризата од 2001 година, дотолку повеќе што оваа криза која не ја третираме како војна не создаде катарза, бидејќи конфликтот и трагедијата на убивање беа неутрализирали на време.

Втората лекција на дијалогот и толеранцијата е духот на отвореноста на обете страни. Во тој контекст, со својата отвореност и самокритика кон сопствениот етникум предначат интелектуалците, како што порачува Алфред Гросер: *Ќе биде голем пораз на интелектуалците или политичарите желни за популизам, доколку го критикуваат спротивниот етнички блок*. Големината на интелектуалците е да ги критикуваат грешките и слабостите на сопствениот етникум, а да ги штитат малцинските заедници во својата средина. Големината на Македонците во Скопје или Битола е да ја заштити малцинската заедница од секоја манипулација, насилство или дискриминација од мнозинството. Големината на албанските интелектуалци

од Тетово, Гостивар или Приштина е да го заштитат етничкото малцинство на Македонците и останатите заедници од самоволието, насилството или дискриминацијата на мнозинската етничка заедница. Или, како што порачува нашиот пријател Адам Михник, еден од водачите на полската *Солидарност* во 90-тите: *Биди адвокат на својот сосед, на соседниот етникум*. За оваа лекција може да се дискутира, но еден од условите за таквиот дијалектички етнички скок е појавата на мултиетничките партии и лоби групи. Иако таквата замисла сè уште е далеку од таквата реалност, самиот чин што на последните претседателски избори кандидатот Селмани привлече повеќе од 4% од македонските гласови, е факт кој охрабрува.

Третата лекција на толеранцијата и дијалогот е перманентната способност и готовност на страните за дијалогот. Во овој контекст до израз доаѓа заинтересираноста и улогата на политичките партии за долгорочниот интерес во политичката партиципација.

Четврта лекција на дијалогот е одговорноста и интелектуалниот и политичкиот дигнитет на оние кои раководат и го водат дијалогот пред своите граѓани и етнички заедници.

Правила на дијалогот и толеранцијата

Успешно водениот дијалог и толеранција претпоставуваат неколку значајни правила:

- Ниту една позиција, освен оние кои се од стратешки или од наднационален интерес, или она што Richelieu го нарекува **Raison d'état**, не се брани по секоја цена;

- Ништо не се ревандицира за себе и за сопствениот интерес што може да биде на штета на другите етникуми и култури;

- Нервот на толеранцијата и дијалогот не трпат идеолошки флоскули, лаги и измислици;

- Целта на толерантните луѓе на дијалогот не е триумфот на нивните погледи и идеи и победа врз другата страна, туку создавање на најширок консензус со ривалските етникуми и култури;

- Целта на дијалогот е убедување на спротивната страна во супериорните морални и етнички ква-

литети на луѓето што го водат дијалогот. Имено, личноста во дијалогот, која се дефинира преку толеранцијата, пожелно е да поседува страст и заинтересираност за дијалогот, целосно да учествува, да биде истрајна и упорна. Напоредно, неопходно е да се поседува чувство за објективна оценка, самоконтрола и отворен дух;

- Не е пожелна претерана желба за полемика, но треба да се има секогаш предвид дека човекот е суштество од крв и месо. Независно од неговите лични чувства, потребно е чувство за правда, мири достоинство.

Народите и интелектуалците на Балканот ги поседуваат овие особини, но најчесто се под влијание или контрола на политиката, националистичките струи или краткорочните погледи и интереси на разни идеолози, кои националните интереси ги поимаат на штета на другите етникуми и култури во сопствената држава.

Заклучни констатации

Поаѓајќи од претходното, може да констатираме дека е неопходно младиот човек да ги поседува напред споменатите квалитети, за успешно да се адаптира на светот на науката и техниката, на општеството во кое се манифестираат бројни процеси, општеството во кое интернетот и електрониката, исто така, можат да станат критериум на интелектуална и социјална дискриминација, но и општество на големи поли-

тички манипулации и демагози кои опстојуваат помеѓу нас, во политиката, на универзитетите, во медиумите, во целото општество. Во мултиетничкото општество, и воопшто во општеството каде што постојат малцински групи и сегментирани единици, различни социјални групи, како според поднебјето, возраста, професионалната ориентација, невработеноста, полот, сексуалната ориентација, филозофиите на толе-

ранцијата и дијалогот, можат да послужат како ориентири за изградба на една здрава и полезна млада индивидуа, за похомоген заеднички живот и просперитет на младите. Во овој контекст, не треба да бидат маргинализирани и останатите граѓани, особено оние од третата возраст.

Токму на ова место би сакал да го истакнам долгогодишниот напор, труд и организациски придонеси на иницијаторот на бројни форми на образование на младите и постарите, на професор Дивна Лакинска. Таа го промовираше Институтот за социјална работа при Филозофскиот факултет, но ја промовираше меѓу првите и потребата за едукација и образование на лицата од третата возраст.

Денес, живееме во епоха на едно релативно младо општество, каде младите настојуваат со својот мирен дух и темперамент да ги покажат и докажат сопствените вредности. Но, младите, исто така, се мошне чувствителни на неправдите. Ова е време на младите, тие тоа денес го потврдуваат низ светските плоштади и метрополи. Единствено останува да го поддржиме нивното бунтување и нивната јасна визија за промените во општествата во кои се маргинализирани или отстранети. Тие имаат право на партиципативна демократија, без посредство на политичките партии.

Abstract:

The article reviews the status and function of the education in different societal arrangements, through historical analysis and contextualisation of conditions in former Socialist Federal Republic of Yugoslavia to current conditions in independent Macedonia. The author gives special emphasis to the political manipulation, a phenomenon that is rarely analysed within the political sciences, but a practice which is more evident in recent days, though identification of examples in the current world political affairs, but also on the national political scene. In that relation, the author notes that young people should construct a critical spirit/approach that will challenge political speeches, demagogies, political influences and manipulations. For achievement of this goal, the author outlines the importance of tolerance, dialogue and education that promotes these skills, as key segments for the perspectives of young people in multi-ethnic societies.

Референци:

- Лакичевиќ, Д. (1975) *Увод у социјалну политику*, Београд: Савремена администрација;
- Lenain, P. (1988) *Le mensonge politique*, Paris: Economica
- Lobier, P. (1984) *La politique sociale dans les societes industrielles de 1800 a nos jours*, Paris: Economica
- Ружин, Н. (2008) *Современи системи на социјална заштита*, Скопје: Филозофски факултет
- Хесел, С. (2011) *Бунете се*, Скопје: Три

Проф. д-р Моника Шукала

Католички Универзитет за применети науки

Падерборн, Германија

Образовната сиромаштија како социјално-политичко и педагошко прашање

Одделот за социјална работа во Падерборн е во контакт со проф. Лакинска од почетокот на 1990-тите. Од тогаш, имавме заеднички студентски и професорски размени, заедничка истражувачка работа, особено во доменот на споредување на социјалната политика и социјалната заштита, социјалната медицина и психологијата.

РЕЗИМЕ

Трудот прави анализа на релацијата меѓу социјалното потекло, образованието и сиромаштијата. Притоа, авторот дава дефинициски преглед на образовната сиромаштија и нејзините причини, го обработува прашањето за различните значења кои ги имаат дискусиите за сиромаштијата и образованието во однос на социо-политичките и педагошки мерки, и истакнува кои неопходни реформи се потребни во Германија. Во анализата трудот прави осврт и на состојбите во различните социјални држави во Европа. Авторот истакнува дека тесната поврзаност меѓу ниските квалификации, пониското образовно ниво и невработеноста може да придонесат за една перманентна кариера на сиромаштијата. Во тој контекст, авторот смета дека е неопходно проширување на образовната инфраструктура како на предучилишното, така и на училишното образовно подрачје, кое преку задачите на социјалната работа и социјална педагогија не треба да се фокусира само на оние без, или со низок степен на образование, или на припадниците на ниските социјални слоеви. Во тој контекст, социјалната педагогија и социјалната работа не треба да се разберат само како дополнување на политичко-општествените текови, туку тие треба да претставуваат нивен критички коректив.

Клучни зборови: сиромаштија, образование, PISA, детска сиромаштија, социјална педагогија

Сиромаштијата е тема за која што со години се дискутира во земјите од Европската Унија. Дека се работи за еден повеќедимензионален општествен феномен, којшто е зависен од конкретните социјални и политички услови и зависно од нив може да се менува, претставува еден консензус во научно-емпириската дискусија (1). Иако сè уште недостасува единствена дефиниција, во меѓувреме се тргнува од едно ЕУ сфаќање, според кое за сиромашен се смета оној кој има на располагање 60% помал приход од просечниот. Ова гледиште, кое се ориентира врз материјалната ситуација и е познато како релативна сиромаштија, постепено се развива во Германија во една поширока смисла на ограничени можности за самореализација и недостаток на компетенции и образование. Алмендигер (Allmendinger) континуирано придонесе, поимот на образовна сиромаштија во Германија да остане тема на дискусија (2). Исто така, резултатите од ПИСА¹ студијата и лошиот успех на Германија поставија патоказни импулси за едно поинтензивно соочување со последиците и причините на образовната сиромаштија. Алармантно беше сознанието за една генерална растечка распространетост на детската сиромаштија (3).

Поврзаноста на ограничувањата за образовни можности, со недостигот на компетенции, исто како и социјалното потекло и наследените

(неповолни) шанси сè повеќе ја определуваат дискусијата за детската сиромаштија (4). Образованието е најдоброто средство против сиромаштијата. Образовните шанси истовремено се животни шанси, шанси за самореализација и оспособување.

Во следниот дел, по еден краток дефинициски преглед на образовната сиромаштија и нејзините причини, треба да се обработи прашањето за различните значења што ги имаат дискусиите за сиромаштијата и образованието во однос на социо-политичките и педагошки мерки, како и кои неопходни реформи се потребни во Германија. На крајот, истото ќе биде обработено и во однос на споредливи ЕУ-земји.

Образовната сиромаштија се дефинира врз основа на недостатокот на сертификати, односно свидетелства за формално завршување на образованието или врз основа на минимални компетенции. Како сиромашно образовани важат лица кои не завршиле еден повисок образовен секундарен степен, ниту, пак, имаат стручно образование. Друг критериум е класификацијата во поединечен најнизок степен на компетенција за секое од проверените подрачја во ПИСА-тестот: читање, математика и природни науки (5).

Во Германија, образовната експанзија во 70-тите години придонесе за значително проширување на сертифицирани матурирања/дипломи-

¹ Programme for International Student Assessment (PISA)

рања. Исто така, последичните истражувања на првата ПИСА-студија од 2000 година јасно покажуваат подобрување на образовните компетенции. Сепак, овие два резултата не смеат да дадат лажна претстава, бидејќи ниту образовната експанзија, ниту подобрувањето на компетенциите, доведоа до значително редуцирање на разликите во можностите помеѓу социјалните слоеви. Во Германија, докажан и неоспорен факт е дека образовните шанси за децата и младите се во силна корелација со нивното социјално потекло. Повисокото школско образование е во доменот на децата од средните и највисоките слоеви. Нивното учество е четирипати поголемо во споредба со учеството на децата од работнички семејства (6). Тоа продолжува и во високото образование. Само шест од 100 работнички деца студираат на високи школи, додека учеството на студенти од финансиски силни и високи социјални слоеви континуирано расте (7). Околу 45% од учениците кои посетуваат ниско основно училиште (Hauptschule) потекнуваат од пониските социјални слоеви. Врз основа на резултатите од ПИСА-студијата и различните истражувања на Институтот за германска економија може да се констатира дека способноста за учење на децата и младите во Германија многу зависи од семејната положба. Пониското образовно ниво, образовната далекусежност, миграцијата, имаат силно (негативно) влијание врз способноста за учење (8). Така, ПИСА-студијата од 2003 ги поврзува семејната структура, завршувањето на образо-

ванието и работната активност на родителите, со математичките компетенции на младите. Споредено со другите земји, оваа поврзаност во Германија се проценува на 22,8%. Повисоки вредности (9) имаат само Унгарија, со 27,0% и Белгија, со 24,2%.

Приходите на родителите, всушност, ја одредуваат позицијата во образовниот систем. Сепак, ако тие се набљудуваат самостојно, тогаш се помалку валидни во споредба со образовниот статус. Пјер Бурдије (Pierre Bourdieu) смета дека поседувањето култура и образование ја пронаоѓа својата смисла во социјалното позиционирање. Културниот капитал, како објективен, инкорпориран и инситуционализиран, во „голема мерка е детерминиран, ако сакам социјално да напредувам“ (10). Во оваа смисла, објективниот капитал е сличен со материјалниот статус, кој во наследувањето на социјалните позиции сè уште ја има најслабата улога. Уште повеќе, наследувањето на инкорпорираниот капитал е значително детерминирано. Според Бурдије (Bourdieu), кој во овој контекст укажува на наследниот човечки хабитус, се работи за „систем на граници“ (11), коишто индивидуата ја спречуваат и ограничуваат во нејзината мобилност кон другите социјални слоеви. Спротивно на тоа, институционализираниот капитал мора да се стекне, пред сè индивидуално и тоа преку академско образование. Индивидуалното здобивање на академското образование, сепак е условено, или се покажува

како фикција, бидејќи успешното завршување на образованието во голема мера е зависно од веќе постојниот инкорпориран капитал.

Бурдије (Bourdieu) уште во 60-тите години критикува дека школскиот систем не е праведен во однос на правото на еднакви образовни шанси (12). Оваа критика во Германија сè уште е релевантна (13). Изгледа дека на германскиот школски систем сè уште не му успева да ги изедначи детерминирачките влијанија од семејната средина во насока на зголемени еднакви шанси и право на партиципација. Истото поврзано со сиромаштија претпоставува фатални констелации. Младите од слоевите со пониско или без образование, кои со помош на наставата во училиште не успеваат да се здобијат со квалифицирано образование, по-

ради зголемената потреба од квалификувана работна сила на пазарот на трудот, ќе останат со „празни“ раце. Ако порано завршувањето на ниско основно образование (Hauptschule) беше предуслов за вклучување во занаетчиско и/или стручно обучување, така сега овие работни места или се рационализирани или заради повисоките квалификации се структурно изменети. Тесната поврзаност меѓу ниските квалификации, пониското образовно ниво и невработеноста, може да придонесе за постојано зголемување на сиромаштијата. Образовната сиромаштија е поврзана со материјалната сиромаштија и неопходните социјални државни трансфери. Мерките за доквалификација и преквалификација повлекуваат големи трошоци, што од економска перспектива е сосема неефикасно.

Што мора да стори Германија за да ја намали образовната сиромаштија?

Социјално-политичкиот и социјално-педагошкиот проблем, на којшто треба да се работи, се состои во тоа, потенцијалните можности и способности да се реализираат структурно и индивидуално. Структурата и индивидуалноста се меѓузависни, но од гледиште на социјалната политика, како и социјалната работа/социјална педагогија, имаат сосема различни перспективи.

Социјално-политички значи дека е потребно да се развие и консеквентно да се примени една инвести-

циона образовна политика како дел од превентивната социјална политика.

Поврзаноста меѓу социјалната и образовната политика во превентивна смисла сè уште нема своја изградена традиција во Германија. Образованието има повеќе карактер на една дополнително израмнувачка социјална политика. Социјалниот буџет покажува високи издатоци за мерките за доквалификација и преквалификација во однос на интеграцијата на пазарот на трудот, како и

за подоцнежното пензионирање (14).

Превентивната образовна социјална политика, со мерките за регулирање на социјалниот стаус, е процес кој бавно се одвива. Токму овие инвестиции, пак, се потребни за намалување на образовната сиромаштија.

За разлика од Германија, во другите европски и воневропски земји е поинаку. Кај англосаксонскиот модел примарно се инвестира во образовната политика, наместо во политиката на социјалното осигурување. Начелно, послабиот социјален буџет во: Велика Британија, САД, Канада, Нов Зеланд, има негативни последици врз здравјето и стареењето, и токму затоа истиот не претставува „best practice” модел, туку претпоставува високи инвестиции во идното образование. Во сите земји, поврзаноста меѓу социјалното потекло и образовните компетенции е многу помалку изразена.

Во скандинавските земји, на различно ниво, но во иста мера, се инвестира во двете подрачја. Спомнатата поврзаност во овие земји, исто така, послабо е изразена. Како во либералните, така и во социјал-демократските социјални држави, инвестициите во раното детско образование и воспитување се повисоки отколку во конзервативните држави.

Социјалната политика во рамките на европската интеграција има повеќе второстепено значење и е организирана според отворениот метод на координација, но се заснова

врз едно сфаќање со кое во иста мера се опфатени образованието и социјалната сигурност. Поделените области кои се карактеристични за Германија потребно е да се укинат и прашањето за распределба на одговорноста за превентивното влијание врз животната ситуација е неопходно повторно да се креира.

За Германија сè уште е типичен случајот на „посебен пат на полудневно училиште” (15), со слабо организирани педучилишни установи за згрижување и воспитување на децата, како и организирање на целодневна настава за нив, што значително придонесува за зацврстување на социјалната нерамноправност и образовната сиромаштија.

Додека семејствата кои живеат според овој модел инвестираат приватно и неформално во образованието независно од училиштето, овие инвестиции за децата од слоевите без, и со ниско образование, се недостапни. Училиштата сами не се во состојба на овие деца да им понудат сеопфатен развој.

Неопходното проширување на образовната инфраструктура се однесува во иста мерка на предучилишното, како и на училишното образовно подрачје и има потреба од диференциран педагошки концепт со методски сеопфатен аранжман на учење. Фиксирањето единствено на стручната настава токму во училишен контекст, може само делумно да одговори на многукратните задачи. Затоа, опишаните дискусии мора да се прошират консек-

вентно и врз основа на една социјално-педагошка перспектива. Такви пристапи се веќе присутни, само ако се помисли дека Германија веќе неколку години инвестира во раното образование и воспитување на децата.

Логиката на ова потребно проширување не смее преку задачите на социјалната работа и социјална педагогија да се насочи само на оние без, или со низок степен на образование, или на припадниците на ниските социјални слоеви, за истите повторно да се интегрираат во општеството (16). Ова би било соодветно за една неолиберална програма и рационалност и би соодветствувало со актуелниот дискурс за ниските слоеви.

Сензибилноста за процесите на социјалното ограничување од гледиште на социјалната работа мора да биде поврзана со пристапот за оспособување на лицата. Под оспособување (*capabilities*), согласно Марта Нусбаум (Martha Nussbaum) се подразбира многукратност на шансите во различни комбинации и квалитети. Со тоа се прави разлика во однос на начините на функционирањето (*functionings*) (17). Додека функционирањето се однесува на нешто конкретно да се направи или да се стане (18), оспособувањето се состои во тоа што на поединецот му се овозможува животен концепт со индивидуална слобода, кој е насочен кон неговото животно искуство и е во сооднос со неговата животна

ориентација, а не е дефицитарно ориентиран како кај дискусиите за ниските слоеви.

Овде спаѓа и дискусијата за поддршка на резилентноста во контекст на детската сиромаштија (19). Без детално да се навлегува во резултатите од истражувањата, она кое ја карактеризира резилентноста е промена на перспективата од еден дефицитарен, кон пристап кој се ориентира на ресурсите. Таа е помалку насочена кон способноста за прилагодување, односно е насочена кон активно совладување на проблемите. Активниот ресурсен пристап не претставува насочување во веќе постоечки структури, туку многу повеќе претставува откривање на силни страни на различни животни прилики со сите нивни многукратности, при истовремено структурно менување на проблематичната ситуација.

Ако овие резултати се сфатат сериозно и се надоврзат на дискусијата за образовната сиромаштија, тогаш би требало да биде јасно дека (социјално) педагошките концепти треба да заземат посебно место, наспроти политичко-општествените текови. Од перспектива на рамноправна партиципација, саморазвивањето и самоопределувањето за сите членови на општеството, потребно е социјалната педагогија и социјалната работа да не се разберат само како нивно дополнување, туку во оваа смисла тие треба да претставуваат критички коректив.

Abstract:

The article explores the relation between the social background, education and poverty. In doing so, the author gives review of definitions regarding educational poverty and its causes; outlines the meaning of different discussions of poverty and education in relation to socio-political and pedagogical measures, and also identifies the necessary reforms needed in this respect in Germany. The article also compares the similar conditions in different welfare state models in Europe. Factors that lead toward a permanent career of poverty are lower qualifications, lower education level and unemployment. In that relation, the author considers as necessary the expansion of educational infrastructure on pre-school and other school levels, which through the goals of social work and social pedagogy should not be only focused on those without or with lower education or those from lower social strata. In this context, social work and social pedagogy should be understood not only as complementary to the socio-political mainstream but as their critical corrective.

Литература:

1. Vgl. Huster, Ernst-Ulrich; Jürgen Boeckh; Hildegard Mogge-Grtojahn (Hrsg.): Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung. Wiesbaden 2008;
2. Vgl. Allmendinger, Jutta; Stephan Leibfried: Bildungsarmut, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 53 (2003), 13:12-18;
3. Vgl. Butterwegge, Christoph; Karin Holm; Margherita Zander u.a. (Hrsg.): Armut und Kindheit. Ein regionaler, nationaler und internationaler Vergleich. München 2008;
4. Vgl. Holz, Gerda: Kinderarmut und soziale Ungleichheit – Familienpolitik weiterdenken! In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit, H 2, 70: 68-81;
5. Vgl. Anger, Christina; Axel Plünnecke; Susanne Seyda: Bildungsarmut und Humankapitalschwäche. In: IW-Analysen Nr. 18, Köln 2006;
6. Vgl. Allmendinger, Jutta; Rita Nikolas: Bildung und Herkunft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 44-45/2006, 36: 32-38;
7. Vgl. ebd.
8. Vgl. Anger u.a (wie Anm. 5)
9. Vgl. PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Münster 2004;
10. Bourdieu, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg 1997, 37;
11. Vgl. ebd., S. 33;
12. Vgl. Bourdieu, Pierre: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg 2001, 21;
13. Kuhlmann, Carola: Bildungsarmut und die soziale „Vererbung“ von Ungleichheiten, in Huster u.a. (wie Anm. 1), 316: 301-319;
14. Vgl. Allmendinger u.a. (wie Anm. 2);

15. Vgl. Jarausch, Konrad; Christina Allemann-Ghionda: Die Zeitpolitik der Kinderbetreuung und Grundschulerziehung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 23 / 2008, 5: 3-7;

16. Vgl. Heite, Catrin; Alex Klein; Sandra Landhäußer; Holger Ziegler: Das Elend der Sozialen Arbeit – Die 'neue Unterschicht' und die Schwächung des Sozialen, in: Fabian Kessel, Christian Reutlinger, Holger Ziegler (Hrsg.): Erziehung zur Armut? Wiesbaden 2007, 61: 55-80;

17. Vgl. Nussbaum, Martha: Women and Human Development. Cambridge 2000;

18. Vgl. Heite u.a. (wie Anm. 16);

19. Vgl. u.a. Zander, Margherita: Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz. Wiesbaden 2009; Richter, Antje: Wie erleben und bewältigen Kinder Armut? Eine qualitative Studie über Belastungen aus Unterversorgungslagen und ihre Bewältigung aus subjektiver Sicht von Grundschulkindern einer ländlichen Region. Aachen 2000; Wustmann, Corinna: Was Kinder stärkt: Ergebnisse der Resilienzforschung und ihre Bedeutung für die pädagogische Praxis. In: Fthenakis, Wassilos E.: Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg 2003.

Превод од германски јазик:

Милинка Трајковска

м-р Владимир Илиевски

Ана Сидеровска

Оливера Грбиќ:

Универзитет во Бања Лука,
Факултет за политички науки,
Бања Лука, Босна и Херцеговина

РАЗВОЈ НА РЕГИОНАЛНАТА МРЕЖА НА ШКОЛИ ЗА СОЦИЈАЛНА РАБОТА

Мисија на обединувањето на школите за социјална работа

Во февруари 2000 година како локален координатор на меѓународната организација SweBiH, работев на проектот за отворање на Школа за социјална работа при Универзитетот во Бања Лука, Република Српска. SweBiH како организација делуваше на подрачјето на Босна и Херцеговина од 1997-2003 година, поддржувајќи ги реформите во областа на менталното здравје и развојот на социјалната работа (Laberkvist и Mehić - Basara, 2003, стр. 9), а во рамките на својата мисија како особено важен елемент го истакнуваше „помирувањето меѓу различните групи во БиХ“ (Jacobsson, 2003, стр. 13).

Во рамките на координаторските активности, во мај 2000 година беа повикани сите школи за социјална работа од поранешна Југославија на Регионална конференција за меѓународните

стандарди во високото образование за социјална работа. Во јуни 2000 година, на конференцијата учествуваа по двајца претставници од школите за социјална работа од универзитетите во: Белград, Загреб, Љубљана, Сараево, Скопје и Бања Лука, Министерството за здравје и социјална заштита на Република Српска, претставник од Здружението на стручни работници на Република Српска и тројца гости со посебна покана: Walter Lorenc, Malcolm Payne и Darja Zaviršek. Институтот за социјална работа го претставуваа проф. д-р Дивна Лакинска и проф. д-р Марија Донева. Непосреден резултат од конференцијата според Heslle (2001) беше основањето на регионална мрежа меѓу универзитетите на учесниците на конференцијата, што овозможи меѓународна соработка во областа на образованието и истражувањата.

Регионална мрежа на школи за социјална работа

Проф. д-р Дивна Лакинска како претставник на Филозофскиот факултет при Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ и Националниот центар за континуирано образование за социјален развој, учествуваше на дванаесет состаноци на Регионалната мрежа на школите за социјална работа. Првиот состанок се одржа во Бања Лука, Босна и Херцеговина, во септември 2000 година, кога главна тема беше: Развојот на наставниот план и програма на студите за социјална работа во Бања Лука (Mirjanić i Grbić, 2003). Потоа следеа работни средби во Сараево и Љубљана, во 2001 година, во Загреб и Берлин, во 2002 година, Стокхолм и Скопје, во 2003 година, Белград и Бања Лука, во 2004 година, Сараево и Дубровник, во 2005 година. Овие состаноци беа посветени на развој на заедничката практика и овозможуваа расветлување на разликите кои постојат во практиката (Hessle, 2005).

Заклучок

Со своето активно учество, проф. д-р Дивна Лакинска не само што придонесе за развојот на мрежата на школи за социјална работа во периодот од 2000-2004 година, туку, воедно, ги прошируваше нашите сознанија поврзани со развојот на образованието на социјалните работници во Македонија.

Во текот на овие состаноци, проф. д-р Лакинска активно учествуваше како член на регионалната мрежа и ги споделуваше искуствата од областа на образованието на социјалните работници во Македонија. Како домаќин, во Скопје, во 2003 година, не само што го организираше состанокот на Регионалната мрежа на школи за социјална работа, туку на своите соработници успеа за тој краток период да им го доближи културниот и социјалниот контекст на Скопје и Македонија. Како предавач, во 2004 година учествуваше во Бања Лука во рамките на Педагошките денови за наставен кадар при Отсекот за социјална работа на Филозофскиот факултет во Бања Лука. Со позитивниот став и ведриот дух, отсекогаш придонесуваше за пријатната и жива атмосфера во рамките на Регионалната мрежа.

Потврда за ова е и нејзиниот текст со наслов: Образованието на социјалните работници во Македонија и текстот во коавторство со доц. Борнарова: Континуираното образование на социјалните работници – пат кон одржливост на социјалната работа, објавени во книгата, Одржливиот развој и социјалната работа (2005).

На крајот, би кажала дека проф. Лакинска, како вистински амбасадор на социјалната работа во Македонија, отвори патишта за нови облици на соработка и им овозможи на помладите колеги и соработници да продолжат со меѓународната соработка започната во

рамките на Регионалната мрежа на школи за социјална работа, која со текот на времето се трансформираше во EESrSW (Источно-европска асоцијација на школите за социјална работа).

Литература

Jacobsson, L. (2003). SweBiH projekt. Hessle, S., Lorenz, W., Payne, M. i Zaviršek, D. (2001). Uspostavljanje međunarodnih standarda u visokom obrazovanju za socijalni rad. Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet, стр. 11-14

Ed. Hessle, S., Lorenz, W., Payne, M. i Zaviršek, D. (2001). Uspostavljanje međunarodnih standarda u visokom obrazovanju za socijalni rad. Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet.

Hessle, S. i Zaviršek, D. (2005). Uvod. Ed. Gavrilović, A. (2005). Održivi razvoj i socijalni rad. Studija slučaja regionalne mreže na Balkanu. Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet

Lagerkvist, B., Mehić-Basara, N., Vaniček, D. i Puratić, V. (2003). Reforma mentalnog zdravlja u Bosni i Hercegovini [sa posebnim osvrtom na Dorpinos SweBiH-a/Švedskog Istočnog Komiteta/Sida 1997-2001]. Sarajevo: SweBiH

Mirjanić, Ž. i Grbić, O. (2003). Uspostavljanje škole za socijalni rad. Lagerkvist, B., Mehić - Basara, N., Vaniček, D. i Puratić, V. (2003). Reforma mentalnog zdravlja u Bosni i Hercegovini [sa posebnim osvrtom na Dorpinos SweBiH-a/Švedskog Istočnog Komiteta/Sida 1997-2001]. Sarajevo: SweBiH, стр. 45-48.

Активностите на Универзитетот Трето доба – Скопје

М-р Томе Димишковски,

Претседател на УО на Универзитетот Трето доба

Иницијативата за основање на Универзитетот Трето доба во Република Македонија произлезе од клучокот на расправата на јавната трибина, на тема: Образование за живот во трето доба, што беше одржана на 17 декември 1998 година во салата на град Скопје, на која проф. Дивна Лакинска пренесе искуства од работата на универзитетите трето доба во: Полска, Франција, Словенија и други земји.

Во рамките на планираните активности за одбележување на 1999 година како година на старите лица во светот, на 16 февруари 1999 година се одржа Основачкото собрание на Универзитетот Трето доба – Скопје, како здружение кое треба да делува на територијата на цела Македонија.

Со формирањето на Универзитетот Трето доба во Република Македонија, проф. д-р Дивна Лакинска, експерт за образование на возрасните, иницира и реализира процес на граѓанско образовно движење на возрасните за квалитетно подобрување и содржинско осмислување на животот на постарите луѓе, менувајќи

го сфаќањето за улогата на доживотното учење во животот на луѓето од третото доба. Идејата е воведување на образование за забава, насочено кон иманентните потреби на постарите луѓе да бидат оспособени за насочено планирање и самоорганизирање на разновидни доброволни активности за осмислено исполнување на слободното време и ефикасна инклузија на пензионерите во општествениот живот, нови амбиции и перспективи за постарите луѓе.

Потврда за позитивната улога на првичните резултати од делувањето на Универзитетот Трето доба – Скопје, беше постојаниот пораст на бројот на активните членови – студенти - слушатели - ученици, во обличите на делување на ова Здружение на граѓани, постојаното збогатување на програмските содржини и облици на делување, како и неговото претставување како позитивен пример на:

- Симпозиумот што го организира Министерството за труд и социјална политика и Заводот за социјални дејности на РМ, на тема: *Староста и стареењето во*

Република Македонија;

- Јавната трибина, на тема: *Состојби и перспективи на Универзитетот Трето доба – Скопје*, што се одржа во салата на Собранието на град Скопје, на 21 декември 2001 година;
- Организираните семинари во пензионерското одморалиште Каплановска Бања, на тема: *Може ли е живот без лекови во третото доба*;
- Републичко советување, на тема: *Доживотното учење - нов облик на пензионерскиот живот*, одржано на 30 март 2002 година во Сојузот на пензионери на Македонија;

- Основањето разграноци на Универзитетот Трето доба во Битола, Гази Баба и Гостивар.

Дивна Лакинска иницира нова филозофија на третото доба, таа беше главната спона и носител на неколку проекти поддржани од HELPAGE INTERNATIONAL, преку кои Универзитетот Трето доба стекна меѓународна афирмација.

Членовите на Универзитетот Трето доба упатуваат јавна благодарност на проф. д-р Дивна Лакинска за нејзиниот огромен придонес во осмислувањето и реализирањето на едукативната програма за доживотно учење и активен живот во третото доба.

364-787.7(497.7)

Активности на здружението Центар за образовна поддршка ДЕНДО ВАС

Жаклина Дурмиш

Во октомври 1998 година започна реализацијата на модел-проектот Програма за поддршка на образованието на деца и младинци Роми во општина Шуто Оризари, финансиски поддржан од Фондацијата Институт отворено општество Македонија (ФИООМ) и Кинг Бодуен Фондацијата. Програмата и активностите беа подготвени од страна на ФИООМ и професорката Дивна Лакинска, како претставник на невладината организација Центар за социјални иницијативи Надеж. Тие изготвија тригодишна иновативна Програма, која

имаше за цел да го следи и поддржи процесот на образованието на децата Роми од предучилишна возраст, до завршување на средното образование.

Консултант во имплементацијата на проектните активности беше професорката Дивна Лакинска. Тимот за имплементација броеше вкупно 10 луѓе од разни профили и со различно искуство: социјални работници, педагози, правници, и др. Сите имаа свој замислен план за имплементација на активностите и на со-

станоците, сите кажуваа за своите резултати, дилеми и проблеми. Професор Лакинска без коментари ги ислушуваше сите и на крајот мирно и тивко ќе побараше еден куп документи кои се поткрепа на секоја активност и кои укажуваат на резултатите и тоа од план за имплементација, списоци на присутни, дневни листови, записници, евидентен лист за секое дете – корисник и други.

Во проектот не беа планирани овие документи и затоа немавме обврска да ги изготвуваме, но професор Лакинска со својата искреност, човечност, знаење и професионално искуство објасни зошто ни е потребно документирањето на секоја активност, зошто ни се портфолија и семејни досиеја за секое дете. Таа ни даде поттик да изградиме визија: еднакви можности за децата и младите Роми во општеството. И, вредно работевме сите заедно во изготвувањето на тие документи, а таа ни даваше насоки и препораки за надминување на тековните проблеми кои произлегуваа во работата со децата, родителите и училиштата.

Таа е заговорник на транспарентноста и отчетноста и на крајот од секоја школска година правевме анализи на успехот на децата, контрибуцијата на проектот во тој успех

и развојот на семејството. Добиените податоци ги презентиравме пред други невладини организации, институции, родителите и донаторите.

Професор Дивна Лакинска со своите идеи и предлози за тоа време беше многу понапред од сите други, заедно со директорот на проектот веќе размислуваше за проширување на активностите и како да се опфатат поголем број на деца кои имаат потреба од поддршка во образованието, како и оддржливоста на проектот. Податоците кои ги добивме од документите кои ги водевме укажуваа на реални успеси и напредок на децата корисници на проектните активности и врз основа на нив успеавме како тим заедно со нашиот консултант Дивна Лакинска да се промовираме и развиеме план за поголем опфат на деца.

Во моментот постојат четири образовни центри во Македонија: еден во Скопје, два во Куманово и еден во Прилеп. Професор Дивна Лакинска иако веќе не е консултант на овој проект, таа сè уште е најголемиот поддржувач и советник за подобрување на активностите во Центарот во Скопје, кој го води Здружението Центар за образовна поддршка ДЕНДО ВАС.

Програмски активности на HELP AGE INTERNATIONAL во Република Македонија

Елизабета Куновска,

програмски соработник во периодот 2003-2007 година

Програмските активности на меѓународната организација Help Age International (ХАИ) од Англија во Македонија, во голема мера се поврзани со проф. Дивна Лакинска, односно преку активното учество на Националниот Центар за континуирано образование за социјален развој и Универзитетот Трето доба, како организации кои беа формирани од проф. д-р Лакинска. Освен директен соработник на ХАИ од Лондон, професор Лакинска беше и советник на вработените во регионалната канцеларија на ХАИ во Љубљана, Словенија. Таа беше и иницијатор за организирање на македонската мрежа на невладини организации за стари лица, на чии средби несебично ги пренесуваше искуствата кои ХАИ ги споделуваше на меѓународните конференции. Повеќегодишната програма, насловена: Оспособување на немоќните стари лица да се борат против дискриминацијата во Југоисточна Европа, беше насочена кон актуелизирање на прашањето за исклученоста и дискриминацијата на старите лица, како низ целиот регион на Југоисточна Европа, така и во Македонија.

Во рамките на оваа програма, професор Лакинска беше иницијатор на повеќе активности:

- Учествоваше во идентификување на проблемите на старите лица по региони и проследување на добиените резултати до соодветните институции и организации;
- Поттична формирање на волонтерски групи за самопомош;
- Беше активна во креирањето на база на податоци за старите лица во општина Шуто Оризари;
- Секогаш упорна, за да ја намали дискриминацијата на старите лица во нивните семејства, организираше работилници и состаноци со лицата кои се грижат за старите лица во семејството;
- Организираше и реализираше обуки на НВО за стари лица за помош и поддршка на семејствата кои се грижат за стари, изнемоштени и сиромашни лица;
- Организираше предавања за подобрување на квалитетот на живеење на старите лица (унапредување на здравјето, исхраната и виталноста во третото доба);
- Иницираше организирање на клубови за стари лица во руралните средини преку блиска соработка со Министерството за труд и социјална политика и македонскиот Каритас;

- Се заложуваше за воведување на бесплатен автобуски превоз на стари лица над 65 години и доделување на социјална пензија за лица над 65 години, кои не оствариле пензија по основ на работен стаж.

Професор Лакинска, визионер, секогаш беше поттикнувач на новини и позитивни практики за унапредување и подобрување на квалитетот на живеење на старите лица. Успешно реализираните цели и идеи ќе останат доказ за нејзината посветеност, ентузијастички дух, верба во себе и во подобрата иднина за сите.

304(083.94)

Центар за обука за социјален развој, поддржан од УНДП при Институтот за социјална работа и социјална политика

Д-р Соња Стефановска - Трајаноска, УНДП

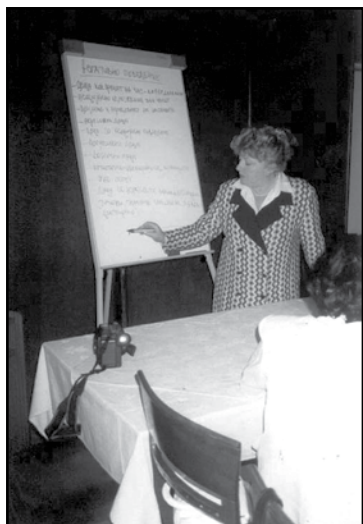
Во периодот од 1998 до 2000 година, со професор Дивна Лакинска работевме на проектот за формирање на Центар за обука за социјален развој при Институтот за социјална работа и социјална политика, кој го реализираше Програмата за развој на Обединетите нации (УНДП) во Македонија. Проектот беше нејзина оригинална идеја и имаше за цел да создаде ресурсен центар каде студентите, професионалците и практичарите кои се занимаваат со социјална работа ќе можат континуирано да се надоградуваат за да можат компетентно да се справат со предизвиците на новите времиња.

Кога почнавме заедно да работиме на проектот, веднаш сфатив (со задоволство) дека професор Лакинска не ги претставува факултетските

кабинети и неприменливите теории. Во социјалната работа, Дивна Лакинска беше борец без стеги, со визија за суштината и со илјада и една идеја за нова еволуција. Професор Лакинска со невидена леснотија истовремено правеше стратегии, пишуваше извештаи, држеше предавања, возеше автомобил при страшни невремиња и газеше во длабока кал да стигне до целта. Оти таа не беше само професор, таа беше вистински учител.

Во името на мојата организација УНДП, и тогаш, и сега, се радувам што проектот успеа да понуди иновативни модели, искуства и знаења за неколку стотици лица, со што им овозможи да станат дел од современите трендови во социјалната работа.

**ДОДАТОК:
ФОТОГРАФСКО ДОСИЕ ЗА ДЕЛ ОД
ПРОФЕСИОНАЛНИТЕ АНГАЖМАНИ НА
ПРОФ. Д-Р ДИВНА ЛАКИНСКА**



ДОДАТОК: ФОТОГРАФСКО ДОСИЕ



