

*Development of the Social Pedagogy
Развитие на социалната педагогика*

ДИСКУСИЯТА ЗА СОЦИАЛНАТА ПЕДАГОГИКА В ОБЕДИНЕНОТО КРАЛСТВО

Мая Чолакова

Югозападен университет „Неофит Рилски“

Резюме. Статията е изградена върху анализ на научни публикации и аналитични доклади по темата за социалната педагогика като относително нова теоретична и практическа парадигма в англоезичния свят. Представят се ключови интерпретации върху социалнопедагогическата концепция с акцент върху схващанията на автори от Обединеното кралство, където навлизането на социалната педагогика в традиционните за англо-саксонската социална работа полета се третира с необходимата предпазливост и критична саморефлексия.

Keywords: social pedagogy; UK

Увод

Темата за връзката между социалната педагогика и социалната работа, като взаимноизключващи се, припокриващи се или субординирани парадигми в третирането на социални проблеми, никак не е нова за академичната и професионалната общност в европейските страни. За Обединеното кралство обаче социалнопедагогическата идея, най-общо казано, е относително ново явление, което провокира твърде интересна дискусия, тъй като отправя предизвикателства към традиционния модел на работа в сферата на детското благосъстояние и образование – системи, които са силно зависими от културния и социално-политическия контекст в отделните страни и чувствителни към реформи поради своята исторически закрепена национална специфика и отговорност към възпроизводството на общността. Проследяването на дискусията по повод „явлението“ социална педагогика във Великобритания разкрива колкото познати и очаквани, толкова и специфични и уникални за британския контекст интерпретации, които безспорно допринасят към всеобщата „амбивалентност“ по отношение връзката социална педагогика – социална работа и за пореден път доказват, че е невъзможно, а вероятно и не е необходимо, да се търси общовалидна истина.

I. Контекст

Социалнопедагогическата парадигма започва да се дискутира в британските академични среди в началото на 90-те години на XX век (Cameron & Moss, 2011: 12), но интересът към нея се засилва неимоверно след началото на XXI век (Hatton, 2013; Petrie, 2013; Stephens, 2009). Концепцията за социална педагогика е въведена в англоговорещия свят от автори, за които английският не е майчин език, но бързо привлича вниманието на научната и професионалната общност във Великобритания и Ирландия (Hämäläinen, 2013).

Анализът на влиятелни публикации през последните 15 години води до извода, че социалната педагогика се намесва в британския контекст като възможен подход за подобряване на грижата за децата и повишаване компетентността на работещите с деца (Stephens, 2009; Cameron & Moss, 2011; Petrie, 2013; Hatton, 2013; Kornbeck, 2013) и е свързана с необходимостта от реформа в организацията на службите и професионалните роли на специалистите, въввлечени в грижата, благосъстоянието и образованието (Kyriacou, 2012). Сред конкретните причини за инициерирането на тази реформа са регистрираните и изнесени в пресата случаи на смърт и насилие над деца в семейства, наблюдавани от социалните служби (Kornbeck, 2013); физически наказания над деца в резидентни услуги; установените тенденции за по-висок риск от изключване или непосещаване на училище, въвличане в криминални деяния; диспропорционално висок процент забременяване в тийнейджърска възраст; по-висок риск от безработица и бездомност при напускането на деца от системата за обществени грижи в сравнение с общата популация (Petrie, 2013: 8).

В отговор на необходимостта от реформа в грижата за децата и младите хора британското правителство приема през 2003 г. Зелена книга „Всяко дете има значение“ (Every Child Matters), която съдържа набор от мерки за закрила и максимизиране на потенциала на всяко дете⁸⁾ (Stephens, 2009; Kyriacou, 2009; Petrie, 2013; Cameron & Moss, 2011) и е в основата на Закона за децата от 2004 г. Основните цели на правителствената инициатива са всяко дете, независимо от своя произход или жизнени обстоятелства, да има подкрепата, от която се нуждае, по посока на следните пет резултата: да бъде здраво; да живее в безопасност; да се забавлява и да постига; да има положителен принос; да постигне икономическо благосъстояние (Every Child Matters). Тази програма е част от поредица правителствени документи, целящи цялостна реформа в грижата за деца – от най-ранна възраст до 19 г. и до 24 г. за тези с увреждания¹⁾.

През 2008 г. правителството упълномощава изследователското звено Thomas Coram към Института по образование в Лондонския университет да осъществи пилотна програма, която да определи въздействието и да пред-

ложи най-добрия начин за въвеждане на социалнопедагогически подход в резидентната грижа за деца (Cameron et al., 2011). В програмата се наемат педагози, обучени предимно в Германия и Дания, които служат като ролеви модели на английските професионалисти (Stephens, 2009; Cameron et al., 2011; Kornbeck, 2013) с идеята да въведат подход в грижата, който възпламенява разбирането за социалната педагогика като цялостна перспектива към потребностите на всяко дете. Паралелно с нея се развива и програмата Head, Heart and Hands (Глава, сърце и ръце), ориентирана към приемната грижа, а социалната педагогика става основен импулс в работата на граждански организации като ThemPra (Theory meets Practice), въвеждащи социалната педагогика в резидентната грижа в Есекс, и Jacaranda, които формират социалнопедагогически консорциум и заедно с английския клон на ФИЦЕ (Fédération Internationale des Communautés Educatives) основават Мрежата за развитие на социалната педагогика (Social Pedagogy Development Network) – гражданско движение за формиране и развитие на социалната педагогика в Обединеното кралство (Petrie, 2013: 8).

В този контекст интересът към социалната педагогика във Великобритания нараства с бързи темпове и благодарение на обмяната на опит с професионалната и научната общност в континентална Европа (Cameron et al., 2011; Lorenz, 2009). Така социалнопедагогическата парадигма се интерпретира в рамките на сравнителни изследвания между британската социална работа и оригиналната германска концепция, както и практиката на социалнопедагогическата работа в континентална Европа.

II. Рефлексии върху социалната педагогика като теория, политика и практика

Според Petrie (2013) липсата на познание за социалната педагогика в Обединеното кралство се дължи отчасти на островното му положение и до голяма степен на липсата на компетентност в чужди езици. Британия е била „географски, исторически и политически различна от континентална Европа“ и по-малко отворена към нейните философски и образователни тенденции, отколкото са били другите европейски страни (Petrie, 2013: 4). С навлизането си в англофонския свят обаче социалната педагогика се оказва понятие без аналог и „буквално се загубва в превода“ (Cameron & Moss, 2011: 12):

„Терминът „педагогика“ в английския език се разбира като „науката за преподаването и ученето“, отнасяща се до образователните практики в класните стаи или училищата, които, на свой ред, често се асоциират с когнитивни и индивидуални подходи, образование в неговия тесен смисъл... Социалната педагогика, както вече предположихме, би могла да се разбере на английски език като „образование в неговия широк смисъл“ (Cameron & Moss, 2011: 12 – 13).

Разбирането за социална педагогика е много повече от само лингвистичен казус; то е свързано с културата и традициите и не може да бъде просто „импортирано“ в отделна страна (Hämäläinen, 2013; Cameron & Moss, 2011; Kornbeck, 2013). В този смисъл, англосаксонската традиция в социалната работа и грижата за деца в рамките на неолиберализма е търсенето на индивидуални причини и индивидуални решения на проблемите, от една страна, и ограничено разбиране за връзката между възпитанието и социалната работа, от друга (Cameron & Moss, 2011). В допълнение, за разлика от Шотландия, „социалната работа в Англия (и САЩ) традиционно има „индивидуалистичен“ подход в сравнение с по-колективистичните и „рефлексивно-терапевтични“ стилове в други страни (Payne, 2005; Berridge et al., 2011: 258). От друга страна, Coussée, et al. (2010) считат, че дори увлечението по социалната педагогика в Обединеното кралство се дължи на индивидуалистично разбиране:

...когато социалното в педагогиката се ограничава до холистичен поглед върху индивидуалното развитие на децата и младите хора, то социалната педагогика също няма да бъде в състояние да предпази педагогическите институции от въвличане в индивидуализирани стратегии за търсене на решение, разгърнати с цел лечение на социалните проблеми... Едно аполитично и неподплатено с достатъчно теория внасяне на социална педагогика няма да предотврати тази инструментализация (Coussée, et al. 2010: 801).

Изследователите признават, че най-голямото предизвикателство за системата е реориентацията от „по-тесния индивидуален към по-широкия социален контекст“ и преместването на фокуса от „грижата и закрилата“ във връзка с „практически и емоционални трудности“ към „всеостранно развитие, способности, цели“ и „педагогическа концепция за възпитанието, провеждано на обществено, както и на (заместващо) родителско ниво“ (Cameron & Moss, 2011: 14).

В анализ на историческото развитие на социалната работа в Европа Lorenz (2004; 2008) споделя, че социалната педагогика е водеща сред традициите в континентална Европа, но и „масово неразбран член на социалните професии“ (Lorenz, 2008: 625). Тя е тясно обвързана с германската концепция за *Bildung* (образуване, формиране), за разлика от *Erziehung* (образование), и следва да се разбира като културен проект, който излиза далеч извън училищната педагогика и понятието за образование в английския език (Lorenz, 2008). Нещо повече, за Stephens (2009) *Bildung* е „възпитание и изграждане на характера“ (Stephens, 2009: 344). От друга страна, възпитанието (в смисъл на *upbringing*) в английската традиция не е термин от контекста на работата с деца, доколкото е функция на семейството, но „улавя нещо от холистичната природа на социалнопедагогическия подход: ролята на педагога като „възпитател“ от името на обществото“ (Cameron & Moss, 2011: 13).

Според Lorenz (2004) „педагогиката става концепцията, която символизира културното възпроизводство на обществото“ след обединението на Германия през 1871 г., когато „модерното германско общество има единствената възможност да оцелее и преодолее заплахите от културна фрагментация и социална дезинтеграция чрез колективни усилия за сплотяване около един културен проект, чрез поемане на задачата за непрекъснато „самоформиране“ и по този начин превръщайки „формирането“ (Bildung) в задача, в която всеки отделен член на обществото има не само правото, но и задължението да участва“ (Lorenz, 2004: 633). Той цитира Hamburger (2001), според когото централната тема на социалната педагогика е в това гражданите да отстояват своята субектност и авторство не само чрез социализирането си в обществото, но и чрез активното си участие в създаването му (Lorenz, 2008). В този смисъл, социалната педагогика е дълбоко еманципираща по природа, тя е начин на мислене, който събира в едно социалните и педагогическите съображения и се отнася повече към морално-етичните, отколкото до технико-рационалните интереси на познанието, свързвайки се със социално-етични и социално-политически въпроси и ценности (Hämäläinen, 2013: 8).

Социалната педагогика в континентална Европа има три взаимосвързани сфери: политика, практика и теория (Cameron et al., 2011; Petrie, 2013). Политическите мерки са повече педагогически, отколкото свързани със здравеопазването, осигуряването на заетост или социални помощи и се осигуряват за специфични социални цели (Petrie, 2013). Така социалната педагогика прилага педагогически средства за коригиране на социалните проблеми за разлика от социалната работа, която е по-мултиперспективна (Stephens, 2009). Kornbeck (2013) прави извода, че:

„Докато социалната работа е свързана с „компенсация и лечение“ на базата на знания и ценности от психологията, терапията, социологията и правото, то социалната педагогика е ориентирана към фасилитиране на ученето, ангажиране с другия и е базирана върху знания и ценности от образованието (педагогиката), философията и хуманитаристиката“ (Kornbeck, 2013: 60).

Според Lorenz (2004) ключовата характеристика, която отличава социалната педагогика от социалната работа, е, че тя поначало не е ориентирана към дефицита, отнася се до всички деца и всички човешки същества, които се нуждаят от педагогическо ръководство за пълно разгръщане на своя потенциал (Lorenz, 2004: 636). В контекста на училището, социалната педагогика, казва Kyriacou (2009), включва всички деца, а не само (или предимно) онези ученици, които имат „проблеми“ или са идентифицирани от училището като даващи повод за тревога (Kyriacou, 2009: 104). Според него същността на социалнопедагогическия подход е свързана с концепцията за потребностите на детето, като цяло.

Изследвайки социалнопедагогическата традиция в Норвегия, Stephens (2009) твърди, че социалната педагогика означава и социалните педагози, и децата да споделят едни и същи жизнени пространства, „педагогика на взаимоотношенията“, която подготвя децата за съдружен живот. В неговата „хипотетична дефиниция“ социалната педагогика се свързва с учението и практикуването на грижи, обучение и възпитание, разглеждани като едно цяло, а не като обособени образувания, и с акцент върху намирането на педагогически начини за насърчаване и подкрепа на позитивното социално развитие (Stephens, 2009: 347).

Определяща черта на най-добрата социалнопедагогическа практика според Stephens (2009) е способността на педагога да се превърне в „сигурна база“ в живота на детето. Той подчертава, че заимства термина от психоаналитичната теория на Bowlby (2005), защото „персонифицира взаимоотношение, в което детето може да се обърне към значим и доверен възрастен за емоционално убежище и подкрепа“ (Stephens, 2009: 345). Социалната педагогика има повече общо с родителството, отколкото със социалната работа и социалната грижа, тъй като социалните педагози споделят всички аспекти от ежедневието на децата (Jackson, 2011: 102).

В търсенето на идентичност на социалната педагогика като парадигма за практиката Petrie et al. (2006) извеждат следните принципи, обобщени на базата на изследване в няколко европейски страни, които „дават известна кохерентност на социалната педагогика“ (Cameron & Moss, 2011: 6) и изразяват в най-голяма степен сърцевината на социалнопедагогическата концепция:

1. Фокус върху детето, като цялостна личност, и подкрепа за цялостното му развитие.
2. Практикуващият вижда себе си като личност във взаимоотношенията с детето или младия човек.
3. Децата и екипът обитават едно и също жизнено пространство, а не отделни йерархични сфери.
4. В качеството си на професионалисти педагозите се насърчават постоянно да осмислят своята практика и да прилагат научно разбиране и самопознание в условията на предизвикателства.
5. Педагозите имат практически умения, така че тяхното обучение ги подготвя да споделят много аспекти от ежедневието и дейностите на децата.
6. Груповият живот на децата се разглежда като важен ресурс: работниците следва да насърчават и да се възползват от групата.
7. Педагогиката се изгражда на основата на детските права, които не се ограничават до процедурни въпроси или законодателни изисквания.
8. Има акцент върху екипната работа и върху оценяване приноса на другите във „възпитанието“ на децата: други специалисти, членове на местната общност и особено родителите.

9. Централното значение на взаимоотношението, на изслушването и комуникацията (Petrie, 2013: 6 – 7).

Тези принципи са в основата на работата с деца във всякакъв контекст: резидентна грижа, детски ясли, предучилищни детски групи, училища, младежки клубове, болници и звена за работа с малолетни и непълнолетни правонарушители (Kyriacou, 2012: 44). Той акцентира на четири основни характеристики на социалната педагогика с деца: дълготрайни отношения между детето и социалния педагог, често споделящи едно и също жизнено пространство, което дава възможност за редовни взаимодействия; цялостен поглед за потребностите на детето по начина, по който един типичен родител би разглеждал потребностите на детето си (социалната педагогика може да се разглежда като форма на заместващо родителство); подобряване на благосъстоянието на детето като ключова задача чрез предприемане на практически действия за посрещане на потребностите на детето от грижа, благосъстояние, социално развитие и образование, чрез помагане на детето да развива позитивна самооценка и чрез овластяване му да взема решения и предприема действия по посока повишаване на своето развитие и благосъстояние; както и работа в тясно взаимодействие с родителите или грижещите се за детето и други професионалисти с цел задоволяване на неговите потребности (Kyriacou, 2012: 44).

Социалнопедагогическата практика според Cameron et al. (2011) има четири аспекта:

- многоизмерно и холистично разбиране на *благополучието*;
- *учене* през схващането за „компетентното“ или „богатото“ дете, където обучението не налага, а улеснява капацитета на децата да мислят самостоятелно;
- автентични и основани на доверие *взаимоотношения* между младите хора и специалистите, които са едновременно авторитетни и любящи, но и запазващи личното пространство;
- *овластяване* или насърчаване на активното ангажиране със собствения си и с живота в обществото, като това е фундаментално свързано с правата на децата и развиването на умения за живеене в демокрация (Cameron et al., 2011: 13).

В контекста на училището, Kyriakou (2009) определя пет отчасти припокриващи се измерения на социалната педагогика, разбирана като подход към всички деца: *грижа и благосъстояние*, отнасящи се до здравната и социалната грижа за децата и тяхното физическо и умствено благосъстояние; *включване*, което се отнася не само до децата със специални образователни потребности, но и до учениците, които са в риск да се почувстват маргинализирани от живота в училище поради различни причини, като раса, пол, социална класа, увреждане, нехаресване, ниски способности,

липса на родителска подкрепа и тормоз в училище; *социализация*, свързана с оказване на помощ на учениците да разберат как да се държат по социално приемлив начин в различни социални ситуации и среда, както и да устояват на натиска на връстници да се включват в нежелано и антисоциално поведение, като тормоз, кръшкане, употреба на дрога, криминални прояви; *академична подкрепа* за децата, които са в риск да се провалят в постигането на минималните нива на компетенции по грамотност и смятане, необходими за адекватно участие в живота, или които не се справят добре поради лични или социални обстоятелства (здравословни причини, жертви на насилие, живеещи в институция, въвлечени в криминални деяния); *социално възпитание*, свързано с напредъка на децата по отношение така наречената „пастирска“ (наставническа) програма, която се занимава с „личното и социалното развитие и благосъстояние на детето и покрива аспекти, като как да се отнасяме един с другото, морално възпитание, сексуално възпитание, гражданство, кариерно планиране и здравно възпитание“ (Kyriakou, 2009: 104 – 105).

Интересът към социалната педагогика не се ограничава само до грижата за деца, но и в работата в младежкия сектор, със зависими, с хора с увреждане, с възрастни хора, с жени и с общности (Hatton, 2013). Централната идея в социалната педагогика е свързана с творческата ѝ сила, с креативността като активен съвместен процес между социалния педагог / социалния работник и младия човек с цел повишаване на неговия потенциал, способността му за вземане на решения и подобряване на житейските му шансове. В основата на това взаимоотношение са понятията за равенство и уважение и изкореняването на неравнопоставените властови отношения (Hatton, 2012: 3). В работата с младите хора социалната педагогика следва да се разбира като дейност, която може да се ангажира както с индивидуалната, така и със социалната промяна; да бъде базирана на участието и включването и ориентирана към социално действие (Hatton, 2012: 11).

Социалната педагогика става повод и за интересна саморефлексия по отношение на собствената история. Опознавайки концепцията, се откриват връзки със социалнопедагогическата парадигма в рамките на самата Великобритания. Исторически съществуващи практики, свързани с реформаторски виждания, като тези на Thomas Barnardo, Robert Owen, Emmeline Pethick, Mary Neal (Lorenz, 2004; Petrie, 2013; Cameron & Moss, 2011), имат дълбок социалнопедагогически характер и се явяват „прототип на пионери на социалната педагогика в Обединеното кралство“ (Cameron & Moss, 2011: 15), но никога не са били възприемани като такива. По същия начин се открива отзвук на социалната педагогика в шотландския подход към социалното благосъстояние, с неговия фокус върху образованието „като двигател на индивидуалното благополучие и социалната кохезия“ (Cameron & Moss, 2011: 15).

В критично саморефлексивен порядък се признава непознаването не само на европейския подход към работата с деца, но и на собствените практики, което дава повод за констатацията: „Загубили сме връзка с нашето минало и нашите корени“ (Cameron & Moss, 2011: 15). Hatton (2013) добавя и три забравени елемента за практиката в страната: фокуса върху значението на взаимоотношението, базирано на равенство, партньорство и включване; подход към практика, която подкрепя „поемането на риск“; фокуса върху личността, като цяло, влияеща се от и влияеща върху средата на нивото на семейството, общността или преобладаващата култура на по-широката социална и културна среда.

От друга страна, отбелязва се, че педагогическият подход към социалните въпроси постига значително влияние в страни, които нямат традиции в социалната педагогика, чрез работата на бразилския философ и педагог Паоло Фрейре и неговата концепция за *conscientisation*, развита в „Педагогика на потиснатите“ и която е в основата на овластяващия подход и движението за анимация, добре познати в теорията и практиката на социалната работа (Lorenz, 2008; Hämäläinen, 2003; Kornbeck, 2013). Вникването в социалнопедагогическата концепция дава възможност за откриване на примери за социалнопедагогическа традиция в други страни от англоговорящия свят, като:

„Може да се спори например, че дихотомията Ричмънд – Адамс в САЩ е до голяма степен аналогична на дихотомията социална работа – социална педагогика в Европа: докато Мери Ричмънд (1861 – 1928) оформя социалната работа като експертна професия, включвайки професионална дистанция, научна оценка и терапевтични интервенции, Джейн Адамс (1860 – 1935) се застъпва за ангажиран, включен подход, споделящ живота на хората: подход, близък до този на социалната педагогика, дори да не е широко разработен върху образованието като теоретична рамка“ (Eberhardt, 2009; Kornbeck, 2010, 2013: 69).

Според Kornbeck (2013) понастоящем професията социална педагогика е паралелна и допълваща социалната работа не толкова като субординация между двете, а по-скоро като дихотомия.

Изследователите са на мнение, че има много неяснота и спорни моменти в интерпретирането на социалнопедагогическата концепция. Те са свързани, от една страна, с многообразието от схващания, което е отличителна характеристика на социалната педагогика от самото ѝ възникване, и то не само между отделните страни, но и вътре в рамките на всяка отделна традиция, и отправя предизвикателство към изграждането на самостоятелна теоретична концепция за социалната педагогика във всичките ѝ приложения, в това число като дял от науката, като теория, като поле на научни изследвания и като професионални дейности (Hämäläinen, 2013: 6 – 7). От друга страна, в бри-

танския контекст, преди всичко е „необходимо да се разработи социалнопедагогическа теория, която да е информирана както от европейската мисъл, така и да изследва британското общество с неговите специфични педагогически институции и политики“ (Petrie, 2013: 10).

В допълнение, задава се въпросът дали една „твърде германска“ концепция би била приета единодушно и без съпротиви в англосаксонския свят (Kornbeck, 2013: 58). Авторът успокоява скептиците на Острова с „иберо-американския опит за внасяне на германската социална педагогика от Испания“, който показва, че не става дума за „внос на едро“ на идеи и методи, и с решението на щатския университет в Аризона за разкриване на първата бакалавърска програма по „Социална педагогика“ през 2012 г. (Kornbeck, 2013: 69 – 70). „В крайна сметка, ако социалната педагогика може да се установи успешно и устойчиво в САЩ, започвайки базирана в Аризона, това няма ли да осигури доказателства на скептиците в ОК, че възприемането на социалната педагогика е възможно дори в (преобладаващо) англосаксонска култура?“ (Kornbeck, 2013: 70).

III. Заключение

Гражданските организации, в лицето на инициативата ThemPra, считат, че социалнопедагогическият подход е довел до подобрения в детските домове както по отношение на децата, тяхното чувство на щастие и благосъстояние, така и по отношение на персонала и екипите, свързано с по-добра мотивация за работа, по-добри взаимоотношения с децата и младежите, подобрена комуникация, по-висок процент задържане на работа и пр.²⁾. Petrie (2013) споменава обаче, че към момента социалната педагогика е до голяма степен „явление от долу нагоре“, без участието на правителството. В допълнение, заключенията от външна оценка на споменатата в началото програма, която тества ефективността на социалнопедагогическия подход в резидентната грижа в Обединеното кралство, „показват съдържаност и не пледират еднозначно в полза на въвеждането ѝ в пълен мащаб“ (Berridge, et al., 2011; Kornbeck, 2013: 61). Сред основните резултати се сочи, че пилотните услуги, наели социални педагози от континентална Европа, не показват по-значим напредък по отношение на благосъстоянието на клиентите, отколкото онези без социални педагози (Berridge et al., 2011: 259) и едва 2 от деветте пилотни услуги в програмата са демонстрирали, че са възприели изцяло социалната педагогика като общ принцип в подхода към грижата, което е по-малко от очакваното. Много моменти от концепцията са проблематични в условията на английската резидентна грижа, като споделянето на жизненото пространство, груповия подход и др. Отчита се, че ефектът от въвеждането ѝ е повлиян от националния контекст, тъй като в Обединеното кралство

„резидентните домове често осигуряват краткосрочна, преходна услуга за едно малко, по-голямо на възраст, хетерогенно проблемно ядро“ (Berridge et al., 2011: 257). Изводът от оценката е, че като цяло, развитието на социалната педагогика в английски условия следва да „вземе предвид историческия контекст, обществените норми и текущата роля на резидентната грижа в Англия“ (Berridge et al., 2011: 260 – 261).

Понастоящем четири висши училища в Обединеното кралство предлагат бакалавърски програми по социална педагогика – Университетът на Централен Ланкашър в Престън, университетът „Робърт Гордън“ в Абърдийн, колежът „Джордж Уилямс“ в Лондон и Университетът в Съсекс. В допълнение се предлагат и социално-педагогически модули²⁾. Очевидно, към момента не може да става дума за масово въвеждане на социалната педагогика като теория, практика и политика в английския контекст. Но пък:

„Социална педагогика... е до голяма степен неизползван ресурс за англоговорещия свят и може да служи не като нов „внос“ в изобилието от методи, оспорващи или подменящи социалната работа, а като огледало, в което традицията в социалната работа може да осъзнае собственото си богато, но също така оспорвано разнообразие, което вече съдържа много от същите елементи, както и традицията на социалната педагогика“ (Lorenz, 2008: 641).

NOTES/БЕЛЕЖКИ

1. https://en.wikipedia.org/wiki/Every_Child_Matters.
2. <http://www.thempra.org.uk/resources/studying-social-pedagogy/>
3. Cameron, C., Petrie, P., Wigfall, V., Kleipoedszus, S., Jasper, A. (2011). Final report of the social pedagogy pilot programme: development and implementation. Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London. April 2011. Retrieved [9.12.2016] [eprints.ioe.ac.uk/6767/1/Cameron2011Final\(Report\).pdf](http://eprints.ioe.ac.uk/6767/1/Cameron2011Final(Report).pdf)
4. Hatton. K. (2012). Youth Inclusion and Social Pedagogy: a UK Perspective. Biennale internationale de l'education, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, France.<halshs-00728722v2> Retrieved [9.12.2016], from <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00728722/document>
5. Hatton, K. (2013). Social Pedagogy in the UK: Theory & Practice. Retrieved [10.12.2016], from <http://www.russellhouse.co.uk/pdfs/Socialpedagogy.pdf>
6. Lorenz, W. (2004). Towards a European paradigm of social work – Studies in the history of modes of social work and social policy in Europe. Dissertation, Doktor der Philosophie (Dr.phil.) an der Technischen Universität Dresden. Retrieved [8.12.2016], from webdoc.sub.gwdg.de/ebook/disssts/Dresden/Lorenz2005.pdf

7. Berridge, D., Biehal, N., Lutman, E., Henry, L., Palomares, M. (2011). Raising the bar? Evaluation of the Social Pedagogy Pilot Programme in residential children's homes. Research Report DFE-RR148, Department of Education. Retrieved [10.12.2016], <http://www.york.ac.uk/inst/spru/research/pdf/Pedagogy.pdf>
8. Research Report DFE-RR148.

REFERENCES/ИИТЕПАТУПА

- Cameron, C. & Moss, P. (2011). *Social pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Charabaghi, K. & Groskleg, R. (2010). A Social Pedagogy Approach to Residential Care: Balancing Education and Placement in the Development of an Innovative Child Welfare Residential Program in Ontario. Canada: *Child Welfare*. 2, 97 – 114.
- Coussée, F., Bradt, L., Roose, R. & Booverne-De Bie, M. (2010). The Emerging Social Pedagogical Paradigm in UK Child and Youth Care: Deus Ex Machina or Walking the Beaten Path? *The British Journal of Social Work* 40 (3): 789 – 805.
- Hämäläinen, J. (2003). The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. *Journal of Social Work*, 3: 69.
- Hämäläinen, J. (2013). Defining Social Pedagogy: Historical, Theoretical and Practical Considerations. *British Journal of Social Work*, 1 – 17.
- Jackson, R. (2011). The origin of Camphill and the social pedagogic impulse. *Educational Review*, Vol. 63, No. 1.
- Kornbeck, J. (2013). Transatlantic issues in social pedagogy: What the United Kingdom can learn from Iberoamerica. *Scottish Journal of Residential Child Care*, Vol.12, No.1, 58 – 75.
- Kyriacou, C. (2009). The five dimensions of social pedagogy within schools. *Pastoral Care in Education*, Vol. 27, No. 2.
- Kyriacou, C. (2012). The role of social pedagogy and civic engagement in helping troubled 14-year-olds. *The Psychology of Education Review*, Vol. 36, No. 1, pp. 44 – 47.
- Lorenz, W. (2008). Paradigms and Politics: Understanding Methods Paradigms in an Historical Context: The Case of Social Pedagogy. *British Journal of Social Work*, 38, 625 – 644.
- Lorenz, W. (2008). Towards a European Model of Social Work. *Australian Social Work*, 61(1), 7 – 24.
- Petrie, P. (2013). Social Pedagogy in the UK: Gaining a firm foothold? *Education Policy Analysis Archives*, 21 (37).

- Smith, M. & Whyte, B. (2008). Social education and social pedagogy: reclaiming a Scottish tradition in social work. *European Journal of Social Work*, Vol.11, 1, 15 – 28.
- Stephens, P. (2009). The nature of social pedagogy: an excursion in Norwegian territory. *Child and Family Social Work*, 14, pp. 343 – 351.

THE DISCUSSION ON THE SOCIAL PEDAGOGY IN THE UNITED KINGDOM

Abstract. The article draws upon an analysis of scholarly publications and analytical reports on the theme of social pedagogy as a relatively new theoretical and practical paradigm in the English-speaking world. Key interpretations on the social-pedagogical conception are presented, with a focus on the views of authors from the UK, where the introduction of the social pedagogy in the traditional for the Anglo-Saxon social work fields is treated with the required caution and critical self-reflection.

✉ **Dr. Maya Tcholakova, Assoc. Prof.**
South-West University “Neofit Rilski”
Blagoevgrad, Bulgaria
E-mail: maya.tcholakova@gmail.com