

SODOBNA SOCIALNA PEDAGOGIKA V PRIMEŽU INDIVIDUALIZMA ALI NJEVOVA »ALTERNATIVA«?

285

SOCIAL PEDAGOGY TODAY: A DISCIPLINE IN THE
GRIP OF INDIVIDUALISM OR ITS »ALTERNATIVE«?

Ana Bogdan Zupančič, *univ. dipl. soc. ped.*
Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta
ana.bogdan.zupancic@pef.upr.si

POVZETEK

Mednarodni zgodovinski pregled razvoja socialne pedagogike nakazuje, da se je le-ta večinoma nahajala v prostoru napetosti med posameznikom in družbo. Njena vloga v nacionalnih kontekstih je bila predvsem »blažiti« posledice teh napetosti, kar jo opredeljuje kot korektivno prakso. Po drugi strani pa je vedno iskala tudi alternative obstoječim napetostim, ki so bile pogosto »nacionalno pogojene«. Tudi sodobna socialna pedagogika je še vedno umeščena v ta »medprostor« in z lastno »filozofijo« ter posledično načini delovanja, med katere sodita tudi »community work« in »community development«, predstavlja eno od alternativ sodobni neoliberalni turbokapitalistični logiki z individualizmom na čelu. Oblika delovanja, usmerjena v skupnost, je v Slovenji sicer prisotna, vendar ni eksplicitno poimenovana kot taka, zato želimo izpostaviti

razhajanja in vzporednice med na skupnost usmerjeno teorijo in prakso ter socialno pedagogiko v slovenskem kontekstu. Tako ponudimo enega od mogočih izhodov iz pretiranega individualizma v sodobni edukaciji. Ob razmišljanju o alternativah pa moramo vedno znova tudi reflektirati lastno družbeno-politično situacijo, v kateri se prakse, ki temeljijo na prevladujočih diskurzih, prikazujejo kot načela in vodila za profesionalno udejstvovanje. Kritično reflektivno razmišljanje o družbeno-političnih procesih kot posledicah (bio)politike lahko nakaže problematičnost prikazovanja nekaterih praks kot »alternativ«. Tako je prav taka reflektivna in kritična socialna pedagogika z intenco po nenehnem preizpraševanju ena izmed predlaganih »alternativ«, s katero lahko (os)mislimo njen družbeni položaj in vlogo na poti k neki novi realnosti, ki je tako v teoriji kot praksi na preseku individualizma in kolektivizma oz. osebne in kolektivne profesionalne odgovornosti.

KLJUČNE BESEDE: *socialna pedagogika, alternativnost, skupnost, individualizem, socialna edukacija*

ABSTRACT

A global overview of the development of social pedagogy shows that historically, the discipline has largely focused on the areas of tension between the individual and society. As its role in national contexts has been, above all, to alleviate the impacts of these tensions, this makes it a remedial practice. On the other hand, social pedagogy has always sought alternatives to existing, often nationally specific tensions. In this regard, today's social pedagogy still finds itself in between its own "philosophy" and the resulting modes of operation, including community work and community development, making one of the alternatives to contemporary neoliberal turbo-capitalist logic crowned with individualism. Although a community-oriented mode of operation can be found in Slovenia, it is not explicitly labelled as such. Therefore, our aim is to highlight the gaps and parallels between such community-oriented theory and practice, and social pedagogy in the context of Slovenia,

thus to propose one of the possible ways out of the excessive individualism in contemporary education. When considering alternatives, however, one should invariably reflect on one's own socio-political situation where practices based on dominant discourses are seen as the principles and guidelines for professional engagement. A critical reflection on socio-political processes as the implications of (bio)politics may indicate the questionability of declaring some practices "alternatives". It is precisely such reflective and critical social pedagogy with a tendency to constantly question itself that is one of the proposed "alternatives" able to give meaning to, and allowing one to think, its social position and role on the way to a new reality. In both theory and practice, this new reality lies at the intersection of individualism and collectivism, or personal and collective professional responsibility.

KEYWORDS: *social pedagogy, alternative, community, individualism, social education*

Naj predavanje začnem z zahvalo za vabilo. Moje prvo plenarno predavanje, in to na Kongresu Združenja za socialno pedagogiko! Počutim se »počaščeno« in hkrati prevzemam nase veliko odgovornost – odgovornost do kolegov, socialnih pedagogov, tudi svojih Učiteljev in vseh drugih udeležencev, strokovnih delavcev, ki tvorimo online skupnost na temeljih trenutne situacije.

UVODNA POJASNILA

Moje razmišljanje bo nekoliko posodobljeno tudi z aktualnim dogajanjem, saj se ne moram čisto izogniti dejstvom, ki spreminjajo naš svet. Ustavim se že pri pridevniku »alternativen«, ki je še v času, ko sem razmišljala o vsebini predavanja (spomladi 2020), imel čisto drugačen pomen, kot ga ima danes. Sprašujem se, če sploh lahko upravičeno in argumentirano trdim, da je nekaj alternativa, uokvirjena v lasten miselni »setting«, ki nekako ne zna (ali ne zmore) razmišljati o »digitalnem svetu« kot alternativni, pa čeprav se izkaže, da je v tem trenutku prav to edina alternativa. Tudi večina od (alternativnih) oblik socialnopedagoškega dela, v katere še vedno verjamem in jih strokovno zagovarjam (neposredno delo na »terenu«, pomen celostnega, izkušnjskega učenja, življenje z »uporabnikom« ipd.), je v tem trenutku postavljena pod vprašaj, kar me frustrira in utesnjuje. Tudi zato sem se v času priprave na predavanje nekoliko zatekla tudi v filozofijo, ki mi sicer ni ponudila našega »socialnopedagoškega optimizma«, zna pa ubesediti občutja in misli, ki jih sama včasih ne znam. Kljub temu da Alenka Zupančič Žerdin (2019) v Koncu trdi, da smo v procesu sodobne apokalipse, ko je »gumb že pritisnjen«, sem v tem uspela najti nekaj dobrega – v tem smo namreč vsi skupaj in končno imamo priložnost (kot pravi Boudieu, 2013, v prav tam), da izgradimo Svet. Vendar moramo najprej zbrati »pogum za brezup« o katerem govori Žižek (2017, v prav tam), občutiti smrtni strah, ne pa se zatekati v pasivni ali aktivni nihilizem. Slednji je lahko razlog, da tudi socialna pedagogika tiči v individualizmu in se, kot pravi Zadnikar (2015), pod vplivom t. i. intervencijnih strok osredotoča na osamelega posameznika.

Tak filozofski pristop lahko opredelimo kot alternativo in dopolnilo dosedanjim socialnopedagoškim teoretskim razpravam in morda bo moje razmišljanje v obliki kolaža naslednja od alternativ. Odločila sem se namreč, da nekoliko izstopim iz standardnih okvirov predavanja in vam v teh skupnih minutah predstavim kolaž misli. Razlog za to je Flakerjeva ideja kolaža, ki jo je opisal v manifestu *Direktno socialno delo* (2012), ki je (mimogrede) prav tako lahko zgled in navdih socialni pedagogiki. Avtor definira kolaž v razmerju do mozaika, pri čemer je pomembno, da ima izdelovalec mozaika pred seboj podobo, ki jo hoče ustvariti. Podobno kot Flaker tudi sama nimam take že vnaprej oblikovane podobe, le nekaj izhodiščnih misli in okvirnih tem, ki sem jih zajela že v povzetku. Menim, da trenutna družbena situacija negotovosti in strahu pri ljudeh sicer kliče po mozaični podobi, v kateri je svet urejen, zato da si oko in duša lahko spočijeta, vendar pa tega ne ponuja. Veliko bolj je dinamična, izzivalna, razbija skladnost podobe in ji uhaja, zato tudi frustrira in spodbuja ustvarjalnost, kot da bi bil »na delu« kolaž. Menim, da je taka oblika razmišljanja, ki ne obljublja srečnega enotnega konca, ki ne zadovolji in ne uspava, v trenutni situaciji moj edini mogoč odgovor/vprašanje. Upam, da mi bo uspelo delčke postaviti v dovolj konsistentno razmerje, da bom dovolj jasna, prodorna in izzivalna.

ZGODOVINA KOT ALTERNATIVA IN/ ALI ALTERNATIVNOST V ZGODOVINI SOCIALNE PEDAGOGIKE

Že zgodovinski pregled razvoja socialne pedagogike v mednarodni perspektivi nakaže, da se je le-ta večinoma nahajala v prostoru napetosti med posameznikom in družbo. Njena vloga v nacionalnih kontekstih je bila predvsem »blažiti« posledice teh napetosti, kar jo opredeljuje kot korektivno prakso. Po drugi strani pa je vedno iskala tudi alternative obstoječim napetostim (predvsem kot ideja in s pomočjo teoretskih konceptov, ne pa toliko v praksi) s tem, da so bile in so še vedno te alternative pogosto »nacionalno pogojene«. Kar je omenjeno v odstavku, je razlog, da razmišljam o zgodovini

kot alternativni in nato o alternativnosti v zgodovini socialne pedagogike. Odpiram vprašanje, če se lahko tudi v stroki, kot je socialna pedagogika, učimo iz zgodovine. Ali s tem pokažem pripadnost generaciji, ki romantizira zgodovino, o čemer je govorila Špela?

Raziskovanje teoretske preteklosti socialne pedagogike kot znanosti in stroke nam omogoča pregled nad raznolikimi opredelitvami in definicijami »socialne pedagogike« skozi zgodovino (Niemeyer, 2010). Pri tovrstnem raziskovanju je zato ključnega pomena upoštevanje vsakokratnih življenjskih kontekstov in motivov posameznih avtorjev (znotraj tega je potrebno problematizirati tako status in razredno pripadnost mislecev/avtorjev, njihov spol kot tudi primat nemških (oz. zahodnoevropskih avtorjev) opredelitev in definicij), hkrati pa se je potrebno izogibati trivializaciji oz. poenostavljanju, sklicevanju na trdno zasidrane konvencionalne argumente, ki lahko sicer poglobljene analize in tehtne premisleke prikažejo kot odvečne, nepomembne (prav tam). Gre za nevarnost, da bi bila zgodovina, ki jo zapišemo in s tem postane javni spomin, usmerjena predvsem »k iskanju herojske preteklosti, zaradi česar na površje priplavajo »slavna imena« (praviloma moška), »veliki dogodki« in »prelomnice«. V senci pa ostanejo »majhni dogodki« in kritični glasovi, ki jih taka zgodovina marginalizira, da izginejo v pozabo« (Zaviršek in Leskošek, 2006, str. 5). Med take kritične glasove bom na tem mestu umestila le dve ženski avtorici – Angelo Vode v slovenskem kontekstu in Helgo Marburger v nemškem – in pri tem pustila odprto vprašanje o tem, zakaj njuna dela niso umeščena v socialnopedagoški zgodovinski kontekst. So bila za čas, v katerem sta pisali, preveč kritična, »alternativna«?

V znanstveno prodornem zgodovinoepisju namreč ne smemo pozabiti na vprašanje, »na kateri ravni zgodovinskih dognanj dogodki nastopajo, kaj jih omogoča, jim daje obliko in jim zupanzagotavlja družbeno percepcijo«. (Rotar, 2004, str. 376) Ravno zato H. Marburger (1987) opozarja, da se moramo zgodovinskih analiz lotiti z veliko previdnostjo in znanstvenim pristopom, kot bi rekel Rotar (2004): kot specifični intelektualci, tudi s pomočjo vnaprej postavljenih kriterijev, ki jim bomo pri taki analizi sledili. Jaz danes ne bom predstavila poglobljene zgodovinske analize in se ne bom ukvarjala s kriteriji umestitve avtorjev med socialnopedagoške

klasike (to sem počela v doktoratu), ampak želim argumentirati »alternativno« vrednost socialne pedagogike. Najprej tudi s pomočjo zgodovine, saj bom na ta način, kot pravi Rotar (prav tam), problematizirala različne (socialnopedagoške) fenomene v aktualnih razlagah in odstranjevala fiktivne temelje samoumevnosti le-teh.

Zaradi pomanjkanja virov, v katerih bi posebej izpostavili kritične glasove, se bom kljub izpostavljenim pomislekom zatekla k favoriziranim socialnopedagoškim, pretežno nemškim avtorjem, ki zaenkrat ponujajo največ razprav, argumentiranju »alternativnosti« socialne pedagogike v prid.

Že Mager je leta 1844 (Bouillet in Uzelac, 2007) govoril o socialni pedagogiki kot o teoriji, ki v obzir vzame vzgojno (-izobraževalno) resničnost, kakor se udejanja v vsakokratni družbi. Opredelil jo je predvsem kot teoretsko priložnost analize, evalvacije dejanskega izvajanja pedagogike v določenem času in prostoru. Verjetno tudi zato, ker je pozival k metaanalizi in je bil bolj teoretsko usmerjen, pa tudi zato, ker je za subjekt raziskovanja vzel pedagogiko, ga večina sodobnih teoretikov ne vidi kot začetnika »klasične« socialne pedagogike. Sama menim, da je njegov doprinos pomemben in nas tudi danes opominja na nekoliko zapostavljeno metaanalitično vlogo, ki naj bi jo opravljala teoretska socialna pedagogika.

Avtorji zgodovinskih analiz (Bouillet in Uzelac, 2007; Niermeyer 2010 ipd.) so bolj enotni v tem, da je začetnik socialne pedagogike Diesterweg, ki jo je leta 1850 opredelil v Kažipotu za izobraževanje nemških učiteljev. Ta priročnik predstavlja del pedagoške literature, ki se ukvarja s političnim in socialnim kontekstom VIZ (podobno kot Mager). Tako je tudi v tem kontekstu socialna pedagogika alternativa, saj jo je avtor opredelil kot socialno vedo, ki se ukvarja s spremenjenimi socializacijskimi položaji mladih in raziskovanjem odvisnosti med družbenim in vzgojno-izobraževalnim. To zopet opominja na pomembnost refleksije, evalvacije in analize vzgojno-izobraževalnih praks, kar ohranja aktualnost avtorjevega teoretičnega prispevka. Alternativnost se kaže tudi v zavzemanju za reformo šolstva predvsem v dveh smereh:

1. Zmanjševanje vpliva cerkve in politike na šolstvo. Pri opredeljevanju vloge socialne pedagogike je izhajal iz prepričanja, da

so se vsi ljudje sposobni razvijati, spoštovati in skrbeti drug za drugega ter tako delovati v prid skupnosti, pri čemer naj bi socialna pedagogika kot praksa poskrbela predvsem za revne.

2. Demokratizacija vzgoje, v kateri bo vzgojno-izobraževalna dejavnost spoštovala posameznika in njegove potrebe.

Ali gre v tem primeru za tendenco k individualizaciji ali tudi za »povik k individualizmu«? Vprašanje, ki mi v slogu kolaža dovoljuje miselni preskok oz. navezavo na demokracijo in demokratične koncepte v sodobnem kapitalizmu. Gre namreč za to, da se koncepti in načela individualizacije, diferenciacije, inkluzije, človekovih pravic ipd. (zlo)rabijo znotraj demokratične politike. Če izpostavimo samo primer inkluzije, ki je kot *a priori* političen koncept uradno uveden s ciljem strukturnih sprememb v smislu socialnega (Hozjan, 2012), torej s ciljem preprečevanja socialne izključenosti, deluje neuradno v funkciji »služenja« kapitalu s ciljem čim večjega izkoristka vsake mogoče delovne sile za produkcijo kapitala.

Inkluzija kot taka neposredno ne more biti socialnopedagoški cilj, na kar nas opozarja Ūcar (2013), ki pravi, da se socialna pedagogika s tendenco neposrednih strukturnih sprememb ujame v politično past. Še posebej, ker ima avtor v mislih t. i. vsiljene, *ad hoc* spremembe, ki jih lahko vsili le politika od zgoraj navzdol.

Moč in emancipacijski potencial socialne pedagogike, tudi kot alternative, veliko bolj vidimo v spremembah, izzvanih od spodaj navzgor, po navdihu Freierjevega problematizirajočega izobraževanja, ki le posredno in počasi lahko spreminja družbeno-politično realnost, vendar te spremembe potem tudi zares živi, saj so take, da izhajajo iz »ljudstva«.

Poleg tega bi v zvezi z demokracijo in demokratičnimi koncepti ter načeli delovanja želela izpostaviti še razmišljanje Alenke Zupančič Žerdin (2019), ki se v razpravi sklicuje na Badiouja (2013, v prav tam) in njegovo vprašanje, kaj bi bil »falični emblem«, »avtentični simbol« našega sedanjega časa. Simbol je umestil v besedo »demokracija« in način, kako ta danes deluje. Označevalec »demokracija« ni na noben način skrit; kar je skrito in kar želi avtor izpostaviti, je to, da deluje kot »falos našega časa« oz. celo kot naš fetiš, kar A. Zupančič Žerdin (2019, str. 90) podkrepi z njegovim citatom:

»Danes je biti demokrat sentimentalna nujnost. Brutalno golo oblast, ki nas uničuje, začno priznavati in celo ljubiti vsi v tistem hipu, ko se zakrije z besedo »demokracija«.

To problematiziranje je dober zgled reflektiranja in kritične analize tudi v primeru, ko govorimo o alternativah, kakršna je demokracija. Na ta način problematiziramo demokratični princip oz. demokracijo kot tako in govorimo o ideološki (zlo)rabi tega koncepta, ki v oblasti ideologije sreče – kot odsotnosti frustracij in konfliktov – promovira le en, oblasti ustrezen način reševanja družbenih problemov (konsenz, sodelovanje) z »ničelno toleranco do nasilja«, ki ne ločuje med maligno in benigno agresivnostjo po Frommu (2013) in je v odsotnosti »šefa« – kot o njem govori A. Zupančič Žerdin (2019) – pravzaprav edini mogoč. Neavtoritarne prakse novodobnega »osvobajanja« oz. ponovnega zavzemanja prostora (kaj šele poskusi izzivanja socialnih konfliktov) so v takem ideološkem diskurzu oblasti lahko predstavljene kot nasilje kljub vsej miroljubnosti, ki jih bistveno razlikuje od radikalnejših revolucionarnih gibanj (kakršna poznamo iz časov 50., 60. let prejšnjega stoletja), ki so v imenu borbe podpirala tudi nasilje.

Pa se vrnimo nazaj v zgodovino. Ena izmed novejših raziskav (Janer in Ūcar, 2017) največjo enotnost glede začetnikov socialne pedagogike med akademiki ugotavlja v zvezi s Pestalozzijem in Natorpom, pa tudi Freirejem (predvsem v Španiji in J. Ameriki), zato na kratko še k tem avtorjem.

Pestalozzi (1747–1827) (Niemeyer, 2010) s slavnim citatom »S srcem, glavo in rokami« je v slovenski socialnopedagoški stroki poznan predvsem v povezavi z doživljajsko pedagogiko, v Veliki Britaniji pa so njegov citat vzeli za vodilo socialnopedagoške prakse. Menim, da je avtor s poudarjanjem pomena celostnega učenja in izkustvenega pristopa k učenju sicer prispeval pomembne alternativne vsebine, vendar pa se ni toliko poglobljal v razmerje med posameznikom in skupnostjo kot drugi od omenjenih avtorjev Natorp, katerega dediščina je zopet aktualna, verjetno tudi zaradi podobnosti družbenih procesov v njegovem in današnjem času.

Natorp (1854–1924) je kot prvi izpostavil socialno pedagogiko kot nasprotje individualistični, le na posameznika usmerjeni socialni pedagogiki, v kateri naj bi bilo glavno vodilo »vzgoja« za

skupnost. S tem je »ponudil« podstat za razmišljanje o socialni pedagogiki kot o delu, usmerjenem v razvijanje skupnosti, čeprav še vedno, nekoliko paternalistično, v okviru »skrbstvenih« institucij (Eriksson, 2011). Njegova temeljna ideja je, da je edukacija posameznika socialno pogojena in povezana s socialnimi pogoji za kulturo in kulturnimi pogoji za socialno življenje.

Čas, v katerem smo, nam jemlje vse po Natorpovem (Bouillet in Uzelac, 2007) (in tudi mojem) mnenju pogoje za socialnopedagoški vidik edukacije, kot da bi na nek način »negiral« socialno pedagogiko, kakršno smo doslej poznali, ali pa hkrati poudarjeno pričal o pomembnosti »glasnejšega in močnejšega« delovanja v zagovor taki edukaciji. Vendar, kot je rekla Špela, poti nazaj ni, zato je ključno vprašanje, kako »glasneje in močnejše« delovati v tej »novi realnosti«.

Pri nas je o skupnosti, takrat »zajednici«, veliko pisal Stanko Gogala (1901–1987) (Kroflič, 2005), ki bi ga na podlagi nekaterih idej lahko povezali s Natorpom. S svojimi deli je zagovarjal tudi socialnopedagoške misli in ideje.

Avtor (Kroflič, 2005) namreč v svojih moralno-etičnih stališčih ter pedagoških in filozofskih razpravah uporablja tudi nekatera ključna socialnopedagoška izhodišča in teme. Menim, da ga zato lahko izpostavimo kot ključnega teoretika in začetnika socialnopedagoških idej na področju reformske naravnosti k vzgoji in izobraževanju za skupnost, upoštevajoč individualnost posameznika in hkrati tudi zavedajoč se pomembnosti profesionalnega odnosa.

SKUPNOST IN (SLOVENSKI) DRUŽBENO-POLITIČNI KONTEKST

Pri vseh izpostavljenih avtorjih pa ne smemo spregledati vpliva »duha časa«. V Sloveniji se je »duh« v času Gogale »vnemal« za ideje socializma, komunizma, v katerem je skupnost nad, pred vsem. Torej kolektivna odgovornost nad osebno oz. skupnost nad posameznikom, na račun posameznika.

Takrat je socializem oblikoval t. i. »pojmovne mehanizme za vzdrževanje sveta« (Berger in Luckmann, 1988) za sebi lasten

družbeni svet s pomočjo različnih instanc nasilja, mitov, znanosti in terapije (oz. prevzgoje v našem primeru, op. a.) (Rupel, 1988), v katerem so bili ljudje z ovirami med deviacijami. Slovenska družba se je v tistem času na slednje odzvala s terapijo (ali bolje rečeno prevzgojo), ki želi take posameznike »prisiliti«, da ostanejo znotraj družbe/sveta pod točno določenimi pogoji, ali pa z nihilacijo, ki »zanika realnost vseh pojavov in njihovih razlag pojavov, ki se ne skladajo z danim svetom.« (Berger in Luckmann, 1988, str. 100). Takratni »dani svet« je zaznamoval prelom, o katerem govori J. Zorn (2006), pri čemer se nasloni na Foucaulta (2003, v Zorn 2006), v katerem se kot objekt oblastnih investicij vzpostavi populacija, kar pomeni, da oblasti ne zanima več le naraščanje števila prebivalstva, ampak predvsem zagotavljanje zdravih pogojev življenja za delovno ljudstvo (kapitalizem?). Poleg drugih se tako odpirajo tudi vprašanja o »pravilni« vzgoji otrok in mladine ter o moralni in materialni odgovornosti do otrok (Zorn, 2006). Vsaj deloma se nanašajo tudi na vsebine znotraj takrat formalno še neobstoječega socialnopedagoškega diskurza v praksi specializiranih vzgojnih institucij in počitniških kolonij za otroke. V omenjenem preobratu, ki je konstitutiven tudi za (ideološko obarvano) socialno pedagogiko, kot delom bio-oblasti, se začne t. i. poddržavljanje biološkega (Foucault, 2003, v Zorn, 2006), ko se oblast s pomočjo politike, znanosti ukvarja z življenjem ljudi in urejanjem vseh skupnih in za življenje značilnih procesov. Kar (tudi z glorificiranjem skupnosti na račun posameznika) vpliva na t. i. »kolektivno nezavedno« in se odraža na ravni družbe ter posledično tudi na ravni znanosti in strok, kot je socialna pedagogika.

Zato je verjetno specifika držav postsocializmov, med katerimi je tudi Slovenija, da so se procesi in pojavi, značilni za postmoderno, o katerih je med drugimi govoril že Beck (2001), pojavili kasneje kot v razvitejših zahodnih državah. Tako se z očitnimi posledicami neoliberalizma in kapitalizma, kot je izključno individualna odgovornost za lasten življenjski potek in s tem individualizem, ki gre v svoji narcistični različici tudi prek trupel, za marsikoga pa je izvor stiske, osamljenosti, nenehnih občutkov krivde, anksioznosti in tesnobe, kot jo opiše A. Zupančič Žerdin (2019), v Sloveniji bolj očitno soočamo šele v zadnjih 15, 20 letih, vmesno obdobje

pa je predvsem prežeto z raznolikimi tranzicijskimi procesi. To nam po eni strani sporoča, da moramo biti previdni pri transferju pomembnih zgodovinskih in drugih družbenih prelomnic, interpretacij znanstvenih razprav, konceptov dela, tudi ko/če gre za stroko in vedo, po drugi strani pa nam lahko omogoča pomembne zglede in oporne točke za čas, ki prihaja. Če se seveda želimo učiti, jih kritično vrednotiti!

KJE SE SREČATA (SLOVENSKA) SOCIALNA PEDAGOGIKA IN SKUPNOSTNO DELO, TEORIJA RAZVOJA SKUPNOSTI?

Zato sodobno »obujanje« skupnosti za socialno pedagogiko pomeni poziv k ponovnemu premisleku lastnih strokovnih praks in hkrati potrebo po teoretskem raziskovanju teoretskih prispevkov, ki pojasnjujejo in analizirajo različne teorije o skupnosti ter oblike in metode dela za in v le-tej. Eno takih ponudi tudi L. Eriksson (2011), ki primerja predvsem razhajanja in vzporednice med delom, usmerjenim v razvoj skupnosti, in socialno pedagogiko. Pri tej primerjavi se avtorica (prav tam) podobno kot jaz nasloni na zgodovinske temelje, vendar pa jih časovni obseg mojega razmišljanja žal ne dopušča dobro pojasniti, zato bom izpostavila le temeljne značilnosti/komponente vseh pristopov, usmerjenih v krepitev skupnosti, ki jih povezujemo z »revolucionarnim« mišljenjem in delovanjem sodobne socialne pedagogike. Thomas (1993; v Smith, 1996, 2006, 2016) že v 80. letih 20. stoletja navede, da »community work« obsega skupnostno akcijo, razvoj skupnosti, sistematično »socialno« načrtovanje, organizacijo/organiziranje skupnosti in ponudbo na skupnost usmerjenih storitev.

Tako lahko ugotovim, da večina doslej izpostavljenih avtorjev (Eriksson, 2011; Flaker, 2012; Freire, 2019; Zadnikar, 2015; itn.) v svojem pozivu k spremembam poudari pomen skupine oz. skupnosti, zato ni presenetljivo, da L. Eriksson (2011) v svojem prispevku sprva predstavi temeljna strokovna in teoretska izhodišča razvoja skupnosti, ki so večdimenzionalna, tudi kontradiktorna in nekoherentna, enako kot socialna pedagogika. V povezavi s teorijo razvoja

skupnosti jo kot pomembnejša izmed dimenzij v tej teoriji zanima predvsem mobilizirajoča, saj se temeljnim ciljem, tj. »osvoboditev državljanov« s pomočjo človeških in materialnih virov v skupnosti (prav tam), le-ta zelo približa vsebinam družbeno-kritične (radikalne) socialne pedagogike (o kateri natančneje piše H. Marburger (1987)). Avtorica prepozna prisotnost mobilizirajoče dimenzije tudi v socialni pedagogiki, predvsem na točki skupnostnih akcij, v katerih so tako socialni pedagogi kot »ljudstvo« soustvarjalci in akterji vsebine in posledično strukturnih, družbenih sprememb. Ta dimenzija se prepleta še z drugimi (predvsem skrbstveno, demokratično) in posledično mobilizira akterje na različne načine v smeri doseganja ideala/norme – mobilizacije »ljudstva« (Eriksson, 2011). Slednja je lahko glede na družbeno-politične razmere tudi zelo različno interpretirana in celo uporabljena kot sredstvo manipulacije ter vedno razpeta med adaptacijo (mobilizacija vsiljena od zgoraj) in emancipacijo, radikalizacijo, aktivizmom (od spodaj navzgor).

Poleg omenjene skupne točke v mobilizacijski dimenziji pa avtorica (prav tam) izpostavi nekatere splošne podobnosti med tradicijo razvoja skupnosti in socialno pedagogiko, kot so npr. holistično razumevanje edukacije, učenja in razvoja, usmerjenost na delo z marginaliziranimi skupinami in nenehna napetost med radikalno in konzervativno strategijo mobilizacije, ki se v obeh tradicijah kaže v obliki strokovnih in družbenih dilem. Če se pri slednjih osredotočimo zgolj na socialno pedagogiko, bi izpostavili: 1. dilemo pozicije socialnega pedagoga kot profesionalca (prav tam) v »izvrševanju oblasti« (v korekcijskem in adaptivnem smislu) (Foucault, 2004); 2. vprašanje ravnovesja odgovornosti, svoboščin, pravic med posameznikom in skupino, skupnostjo, »ljudstvom« (Eriksson, 2011); 3. eklektičnost in tudi fragmentiranost socialne pedagogike v teoriji in praksi kot oviro v skupnostnih akcijah (prav tam) in hkrati varovalo posameznikove integritete; 4. problematiko »čiste pedagoškosti« socialne pedagogike (prav tam), ki se po našem mnenju v praksi kaže kot poglobljanje razcepa med teorijo v smeri razmejevanja, kaj je in kaj ni socialna pedagogika, in prakso, v kateri se posameznih vsebin, disciplin ne da tako ostro zamejiti, in hkrati procesom šolanja kot osrednjim predmetom (šolske) socialne pedagogike, v katerem pogosto podleže t. i. »primatu interventnih

strok«, kot psihologijo, psihiatrijo, psihoterapijo (in svetovalno službo) poimenuje Zadnikar (2015); 5. ter ne nazadnje dilemo meje med civilno družbo in javnim sektorjem (prav tam), saj sedanja socialna pedagogika pogosto misli in želi podpreti predvsem prvo, reproducira in deluje pa za drugo (torej v prid javnemu sektorju in sistemski urejenosti le-tega) (prav tam).

VPRAŠANJE »URAVNOTEŽENE« SOCIALNE PEDAGOGIKE KOT IDEALA PROFESIONALNEGA UDEJSTVOVANJA

Danes se v težnji po uravnoteženi socialni pedagogiki govori o le-tej v ožjem in širšem pomenu besede. Prvi vsebuje predvsem prizadevanja na ravni posameznika in njegovega življenjskega konteksta (individualizacija), drugi pa je bolj usmerjen v krepitev načel, vodil in konceptov za profesionalno udejstvovanje, ki se nanašajo na celotno populacijo, s katero deluje, kar kaže tudi na družbeno, kolektivno odgovornost vede/stroke.

Sodobni ideal je torej profesionalno udejstvovanje, ki s skrbjo za posameznika posredno skrbi tudi za skupnost, družbo. Pa vendar, je res tako? Gre za aktivno vključevanje lokalne skupnosti v pomoč posameznikom, gre za prevzemanje odgovornosti s strani skupnosti ali se bolj pričakuje servisiranje s strani za to usposobljenih strokovnjakov? Koliko sodobni socialni pedagogiki uspeva ohranjati ravnovesje med posameznikom in družbo oz. delovanjem, ki bi bilo usmerjeno v oba nivoja, tudi upoštevajoč strukturne, sistemske ovire? Pri slednjih namreč vidimo še kako pomembno vlogo aktivnega državljanstva v okviru skupnosti, ki lahko predstavlja alternativo tudi nekaterim strukturnim in sistemskim oviram (kot medprostor med posameznikom in državo/družbo).

Iskanje ravnovesja/uravnoteženosti v socialni pedagogiki se mi zdi tudi eden od mogočih odgovorov na osamljenost, ki je posledica individualizma. Na pojav osamljenosti (kot tudi na strah in sram) opozarja Flaker (2012), ko govori o splošni družbeni pojavnosti osamljenosti zaradi zapovedane individualne odgovornosti – po zgledu Robinzona na eni in (posledično) samo-pomembnosti oholega

človeka na drugi strani, kar ubesedi tako: »Kazen za egoizem je večna osamljenost in posledični strah pred zunanjim, paranoja pred okoljem.« (Flaker, 2012, str. 180) S slednjim opozori na osamljenost kot posledico zgolj instrumentalnih odnosov z ljudmi. Poleg že omenjenih elementov pojma osamljenosti na njegovo večplastnost opozori tudi s pripisovanjem osamljenosti predvsem ostarelim pa tudi marginaliziranim skupinam (predvsem v povezavi z revščino) ter hkrati z opredeljevanjem razlike med osamljenostjo in samoto v družbi (prijateljev). Razmišljanje o osamljenosti zaključí takole:

Spoznanje, da si sam, je včasih boleče, včasih osvobajajoče, ko pa osamljenost prinese nazadovanje in nemoč, je pomembno, da se povežemo z drugimi. Da smo sami, je družbeni konstrukt, osamljenost pa posledica družbenih procesov; izumiti je torej treba načine, kako biti skupaj (in kako biti sam) – narediti družbeno konstrukcijo skupnosti. (Flaker, 2012, str. 181)

Pri »gradnji« družbene konstrukcije skupnosti pa bi morali imeti v mislih problematiko, na katero opozarja Š. Razpotnik (2004), ko govori o obljudi trdnih identitet (ki so tudi v pripadnosti neki skupnosti), kot je primer nacionalizma in na njem utemeljene skupnosti. Podlaga za slednjo je pravzaprav lažna zavest, ki temelji na selektivnih utemeljitvah in elementih mita. Tudi to je družbeno konstruirana skupnost, mar ne? Kot je razlagal že Marx (v prav tam), se slednja namreč pojavi zaradi odtujevalnih učinkov kapitalizma in avtoritarizma, ki se znova pojavijo v postmoderni, ko obstaja »več različnih vidikov globalizacije, ki delujejo v smeri oslabitve neposrednih face-to-face skupnosti, torej družine, lokalnih skupnosti in podobnih zavezujočih skupnosti.« (prav tam, str. 75)

Z gotovostjo lahko trdimo, da gre v Flakerjevem primeru za zavestno, načrtno in premišljeno pozivanje k družbeni konstrukciji skupnosti, ki ima na nek način podobne (samo)regulacijske mehanizme kot socialna pedagogika – kritično (samo)refleksijo, družbeno kritiko, socio- in metaanalitično držo, ki omogoča vpogled v zablode lažne zavesti. V tem primeru bi lahko potegnili vzporednico s socialnopedagoško konstruktivistično spiralo, ki je nikoli

dokončana »zgodba«, v tem primeru skupnost, ter se s pomočjo dialoga in refleksije vedno znova rekonstruira, redefinira in preoblikuje v skladu s konsenzom vseh vključenih deležnikov. (Ne odpravi pa problema izključenosti, ali pač?)

ZAVESTNA DRUŽBENA KONSTRUKCIJA SKUPNOSTI KOT UTOPIJA

Pa vendar, kaj kažejo prakse in ali lahko v njih prepoznamo potencial za zavestno družbeno konstrukcijo skupnosti? Če je slovenska situacija podobna švedski, kjer je socialna pedagogika bolj vezana na posamezne institucije in temelji na individualni perspektivi (Eriksson, 2011), potem se Flakerjeva (2012) ideja sliši precej utopično. Pa vendar bo za teoretski začetek tudi utopično dovolj dobro. Fromm (2013) je utopijo definiral kot nekaj, kar se sicer še ni zgodilo, ni pa nujno, da se ne bo. Kar na nek način poudari tudi Krmelj (2016), ki o utopiji govori kot o kraju, ki ga ni, vendar razgalja objektivno sprejeto resničnost:

*Svojemu času in njegovim prisilam lahko kljubujemo
le, če se mu ne podredimo. Gesta kljubovanja obstoje-
čemu, sodobnemu, /.../. Šele v nemogočem se začne
človek /.../*

In če se vrnem nazaj na prakso ter upoštevam na spletni strani (ZZSP, 2019) navedeno raziskavo, katere vzorec sicer ni reprezentativen (kaže se potreba po raziskavi z reprezentativnim vzorcem), nam pa ponudi pregled prevladujočih zaposlitev socialnih pedagogov¹ potem ugotovim, da jih manj kot 8 % dela tudi v nevladnem, manj institucionaliziranem sektorju, kar kaže na to, da bi za Slovenijo, kar se tiče institucionalnega delovanja, prav tako lahko rekli, da deli usodo s Švedsko.

¹ Najpogosteje so socialni pedagogi zaposleni v šolah – 54 %, še vedno pogosto v vzgojnih zavodih, mladinskih domovih ali stanovanjskih skupinah – 31 %, precej manj v vrtcih – 8 %, ostali pa drugod (CSD, zapor, nevladna organizacija, s. p) (ZZSO, 2019).

Zato se sprašujem, če to ne pomeni tudi več možnosti za prakticiranje individualistične perspektive. V šolskem in drugih institucionalnih okoljih je s poudarjanjem mehkih biopolitičnih diskurzov in posledično praks, med katere sami štejemo tudi individualizacijo in inkluzijo, posameznik pomembnejši od skupnosti, ki naj bi se (če malo poenostavimo) prilagodila tako, da bi lahko on optimalno deloval ter hkrati dosegal čim boljše (predvsem) učne rezultate. Kako taki prevladujoči diskurzi vplivajo na socialnopedagoško stroko in profesionalno udejstvovanje? Menimo, da se vpliv kaže na različne načine, med katerimi želimo izpostaviti predvsem dva: zaposlitvena nasproti profesionalni identiteti ter spregledan potencial inovacije v dinamiki večine in manjšine.

Pri prvi prihaja do zamenjave poklicne in zaposlitvene identitete. Pri slednji gre za pripadnost in lojalnost organizaciji, instituciji, v kateri je posameznik zaposlen, ki doprinaša k oblikovanju specifične identitete zaposlenih (Hozjan, 2006). Če torej v poklicni identiteti ni neke skupne oprijemljive točke za identifikacijo, to skupno točko nadomesti institucija. To zamenjavo v praksi lahko opazimo v različnih sekcijah znotraj poklicnega združenja, kjer je še posebej močna sekcija socialnih pedagogov v osnovni šoli in tudi v odsotnosti metarefleksivnih razprav, ki bi problematizirale ravno to zamenjavo. Zaposlitvena identifikacija namreč daje prednost institucionalni pripadnosti, poklicna profesionalnim načelom in vrednotam in če naj bi bila slednja »močnejša«, potem bi morali pogosteje naleteti na opozarjanje na diskrepance med institucionalnimi praksami in profesionalnimi načeli ter vrednotami v kritičnih refleksivnih razpravah.

Drugi pa se navezuje neposredno na socialnega pedagoga kot praktika, »ki se pri svojem delu na različne načine srečuje s pomenom in pomembnostjo manjšin« (Vec, 2017, str. 169). Ne samo da dela z manjšinami, tudi sam je pogosto v vlogi manjšine, kar s seboj prinaša dinamiko značilnega so-vplivanja manjšine in večine z različnimi mogočimi izhodi (prav tam), v čemer sami vidimo tudi emancipatorni potencial. V tem smislu je še posebej zanimiv del dinamike, ki je opredeljen kot inovacija – »proces, v katerem lahko konsistentna manjšina pod določenimi pogoji spremeni prevladujočo normo« (prav tam, str. 170). Začetek procesa je lahko že v

tem, da je neka skupina zaznana kot manjšina, kar je izvorna točka konfliktnosti, ki sproža vsaj tri vrste odzivov večine: 1. polarizacijo, 2. izogibanje in 3. približevanje, renormalizacijo oz. spreobrnitev. Prva dva odziva sta pravzaprav oviri, s katerima se mora socialni pedagog ustrezno soočati, da bi čim večkrat prišlo do procesa približevanja, ko gre za »integracijo temeljnih načel konstruktivnega delovanja socialnega pedagoga kot manjšine« (prav tam, str. 174). Prav v tem delovanju je potencial za spremembe in moč, ki jo imajo socialni pedagogi, če ob tem poznajo tudi temeljne dejavnike vplivanja manjšin, med katerimi avtor (prav tam) našteje tudi stalnost oz. konsistentnost ter preteklo diskriminacijo in občutja krivde (Moscovici, 1980, v Vec, 2017) in še postopnost, ponavljanje, argumentacije, strpnost in ne nazadnje širjenje podpore za svojo idejo. Vsi naštetih dejavniki so pomembni tako za delovanje v neposredni praksi kot tudi za krepitev emancipatornega potenciala (alternativnost) na ravni uveljavljanja koncepta socialne pedagogike kot manjšine v razmerjih do drugih, bolj uveljavljenih in tradicionalnih večinskih konceptov.

ZAKLJUČNE MISLI

Če se v zaključevanju razmišljanja zopet nekoliko naslonim na trenutno situacijo ter koronakrizo v vseh razsežnostih in jo povežem s temeljnim izhodiščem Natorpa, ki je socialno pedagogiko ustoličil kot proces približevanja k popolni humanosti na podlagi učenja in življenja z drugimi v skupnosti in družbi, kjer ima ljudska kultura osrednjo vlogo, potem ni potrebno posebej izpostavljati pomembnosti njene vloge v tem obdobju. Vprašanje, ki se meni osebno najbolj izrisuje, pa je, kako okrepiti moč socialne pedagogike, vseh njenih akterjev, da bomo lahko skupaj branik pravičnosti, humanosti in socialnosti?

Zelo dobra in premalo »izkoriščena« ideja se skriva v temeljnih izhodiščih pedagogike zatiranih, katere cilj ni zgolj osvoboditev slednjih, ampak tudi zatiralcev. Menim, da je v tem primeru torej ključno vprašanje »Kako pa?« Kako sploh priti do njih, tistih, ki v simbiozi z gospodarjem (kapitalom) in v njegovem imenu zatirajo,

izkoriščajo in se okoriščajo, pod katerimi pogoji in kdaj, če kdaj, bi sploh lahko razmišljali o drugačnem, »osvojenem« življenju? Freirejeva ideja v teoriji zveni obetavno, kako je s prakso?

Predstavljene multitudes so obetavna alternativa (dober zgled nam lahko predstavlja recimo Direktno socialno delo, zapisano kot manifest), ki ima potencial, da bi »zagrabila« tudi zatiralce, vendar pa terja tudi tvegane osebne odločitve, prevzemanja odgovornosti in odrekanja privilegijem, ki so posledica nadzora politike z »zategovanjem« pasu. Kar pa nas ne bi smelo ustaviti ... ali pač?

Kar mene ne ustavi, je vtis, da praksa kliče po preiščeni akciji, ki terja tudi dobro poznavanje delovanja mehanizmov nadzora in moči, ujetosti v ideologije, svojevrstno diplomacijo in kljub vsemu tudi politični in medijski angažma (čeprav bi lahko rekli, da s tem kažem na ujetost v prevladujočo ideologijo), v prid delovanja multitud in kot podlago za »izkoriščanje« virov moči v prid krepitvi stroke in njene temeljne »filozofije«, ki jo družba (kot kaže) potrebuje.

Ker pa se (v državah postsocializmov) del slabih izkušenj zaradi forsiranja kolektivne identitete (iz časa socializma in komunizma) najverjetneje še vedno prenaša kot kolektivno nezavedno, nam to onemogoča zaupanje v politiko, oblast, posledično pa tudi v stroko. Po eni strani se tako upiramo, po drugi pa pričakujemo navodila, zato je pomembno, da se razmisleka o prednostih skupnosti lotimo z vso previdnostjo. Če se namreč zatečemo v gloričiranje skupnosti, lahko pozabimo, da pomen in vsebina pojma z vidika vključevanja/izključevanja zajemata celoten kontinuum obeh nasprotujočih si procesov (ko ustvarjanje neke skupnosti hkrati zanika samo sebe). Od popolne vključenosti, pravzaprav zlitja s skupnostjo, do popolne izključenosti posameznika, ki se ne uspe asimilirati. Zato je še toliko pomembnejše vprašanje, ki ga izpostavlja Flaker (2012), kakšne skupnosti sploh hočemo in kako lahko »izgradimo« vključujoče skupnosti, ki bodo omogočale ravnovesje med vključenostjo in »izključenostjo« v prid varovanja lastne integritete, kako ustvariti okolje, kjer bomo hkrati osebno in kolektivno odgovorni.

Sam izpostavi ustvarjanje t. i. »sublimnih« skupnosti, ki se realizirajo v vsakem srečanju ljudi in se uresničujejo kot zavedanje »človeškosti«, spoštovanja, solidarnosti, etike ne-izključevanja

in humorja. Je to sodoben alternativni koncept in kako bi lahko zaživel v praksi?

Verjetno bosta v prihodnosti – tako kot v primeru multitud, o katerih govori Zadnikar (2015), kot tudi v primeru gibanj, ki želijo ustvariti/delovati kot sublimne skupnosti – v ospredju vprašanja, ki ju izpostavi Flaker (2012): »Kaj storiti v prihodnosti/Kaj lahko storimo v prihodnosti?« oz. »Kako organizirati akcijo, ki bo zares delovala v skupnosti, jo obnavljala in zares ustvarjala?« (prav tam, str. 12) Ob tem pa poudari še, da moramo ugotoviti, »kakšne skupnosti hočemo in si želimo, najti načine, kako iz avantmarša preiti v dejavnosti, ki bodo zagotovile resnične ljudske fronte odpora ali široke fronte akcij, in kako prestaviti v višje organizacijske in akcijske prestave.« (prav tam, str. 12)

Morda pa je eden od odgovorov tudi branje ...

Ko boste imeli nekoč morda na razpolago dovolj časa, se predvideva zadostna otopelost, da itak ne boste imeli pojma, kaj bi sami s seboj izgubljeni v času počeli. Kdaj pride torej na vrsto povezovanje v konstruktivni kritiki in aktivnem spreminjanju družbenih vzorcev v smeri razvoja humanosti? Branje kot krepitev empatije, izražanja in razumevanja sveta je akt najbolj konstruktivnega in dolgoročno učinkovitega upora poneumljanju in izkoriščanju človeške prilagodljivosti skozi zgodovino (Rebolj, 2020).

LITERATURA

- Beck, U. (2001). *Družba tveganja: na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.
- Berger, P. L. in Luckmann, Th. (1988). *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Bouillet, D. in Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Eriksson, L. (2011). Community development and social pedagogy: traditions for understanding mobilization for collective self-development. *Community Development journal*, 64(4), 403–420.
- Flaker, V. (2012). *Direktno socialno delo*. Ljubljana: * cf.
- Freire, P. (2019). *Pedagogika zatiranih*. Ljubljana: Krtina.
- Foucault, M. (2004). *Nadzorovanje in kaznovanje: nastanek zapora*. Ljubljana: Krtina.
- Fromm, E. (2013). *Anatomija človekove uničevalnosti*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Hozjan, D. (2006). *Poklicna identiteta pod lupo strukturalnega funkcionalizma*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Hozjan, D. (2012). Razumevanje socialne kohezivnosti in inkluzije v kontekstu družbe blaginje. V D. Hozjan in M. Strle (ur.), *Inkluzija v sodobni šoli* (str. 9–18). Koper: Univerza na Primorskem.
- Janer, À. in Úcar, X. (2017). Analysing the dimensions of social pedagogy from an international perspective. *European Journal of Social Work*, 20(2), 203–218.
- Krmelj, J. (2016). *Utopia. Arehologija raja*. Pridobljeno s <https://www.drama.si/repertoar/delo?id=2041>.
- Krofič, R. (ur.) (2005). *Stanko Gogala: Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Marburger, H. (1987). *Razvoj in koncepti socijalne pedagogije*. Priručni material. Zagreb: Fakulteta za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.
- Niemeyer, C. (2010). *Klassiker der Sozialpädagogik. Einföhrung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Razpotnik, Š. (2004). *Preseki odvečnosti: nevidne identitete mladih priseljenk v družbi tranzicijskih vic*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Rebolj, S. (2020). Pismeni, polpismeni in nepismeni: Če ne bomo brali, nas bo pač pobralo. Pridobljeno, 13. 10. 2020, <https://www.portalplus.si/mobile/4025/ce-ne-bomo-brali-nas-bo-pobralo/>.
- Rotar, Drago B. (2004). Problematizacije: Reartikulacije preteklosti, rekognosciranja sedanosti. V M. Foucault, *Nadzorovanje in kaznovanje: nastanek zapora* (str. 363–382). Ljubljana: Krtina.
- Rupel, D. (1988). Očrt drugačne sociologije. Komentar k *Družbeni konstrukciji realnosti* Bergerja in Luckmanna. V P. L. Berger in Th. Luckmann, *Družbena konstrukcija realnosti* (str. 197–212). Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Smith, M. K. (1996, 2006, 2016). 'Community work'. *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. Pridobljeno z www.infed.org/mobi/what-is-community-work.
- Úcar, X. (2013). Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach. *Education policy analysis archives*, 21(36), 1–16.
- Vec, T. (2017). Vloga socialnega pedagoga (v luči razmerja med manjšino in večino) /socialnopsihološki pogled na vlogo socialnega pedagoga/. V G. Meško in D. Zorc Maver (ur.), *Za človeka gre! Zbornik, posvečen Vinku Skalarju* (str. 169–180). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Zadnikar, D. (2015). Pedagoško delo in sodobne transformacije. *Socialna pedagogika*, 19 (1–2), 1–22.
- Zaviršek, D. in Leskošek, V. (2006). Uvod. V D. Zaviršek in V. Leskošek (ur.), *Zgodovina socialnega dela, Med družbenimi gibanji in političnimi sistemi* (str. 5–13). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Združenje za socialno pedagogiko* (2019). Pridobljeno s <http://zzsp.org/2020/01/06/e-clanek/>.
- Zorn, J. (2006). Socialno skrbstvo po drugi svetovni vojni: Nova ideologija in stare vrednote. V D. Zaviršek in V. Leskošek (ur.), *Zgodovina socialnega dela, Med družbenimi gibanji in političnimi sistemi* (str. 61–82). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Zupancič Žerdin, A. (2019). *Konec*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.