

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, имаваме 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 институционализиран, 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 инкорпорирани 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 словите 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 социјалдемократските 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 надополнување, 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. Jaraus, 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 Kessl, 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

