

СТРУКТУРИ ДИСКРИМІНАЦІЇ В ДОСТУПНОСТІ ОСВІТИ ДЛЯ МОЛОДІ – МІЖНАРОДНІ ПЕРСПЕКТИВИ

Надя Лобнер

*Центр етики та дослідження бідності (ZEA) Зальцбургського університету;
громадська організація «Phurdo-Zentrum Roma Sinti» (Австрія)²⁰*

Анотація:

На підставі явища невідвідування шкільних занять соціально незахищеною молоддю осмислюються структурні умови, що призводять до соціальної ізоляції в системах освіти, а отже, репродукують бідність. Критикується прийнята в суспільстві теза, що рівень бідності можна знизити завдяки освіті: вести мову про подолання бідності за допомогою освіти можна за умови, що освітні системи та установи будуть доступними для всіх і запобігатимуть соціальній ізоляції. Критично оцінюється принцип можливостей, розглядається явище пропуску навчальних занять і відмова від участі в суспільному житті, робиться спроба системного опису відносин в освітніх системах, які (ре)продукують ізоляцію.

Лобнер Надя. Структури дискримінації в доступності образования для молодежи – международные перспективы

На основании непосещения школьных занятий социально незащищенной молодежью осмысливаются структурные условия, приводящие к социальной изоляции в системах образования, а следовательно, репродуцирующие бедность. Критикуется принятый в обществе тезис, что уровень бедности возможно снизить благодаря образованию: говорить о преодолении бедности посредством образования можно при условии, что образовательные системы и учреждения будут доступны для всех и смогут предотвращать социальную изоляцию. Критически оценивается принцип возможностей, рассматривается явление пропуска учебных занятий и отказ от участия в общественной жизни, делается попытка системного описания отношений в образовательных системах, которые (ре)продуцируют изоляцию.

Lobner Nadja. Structures of discrimination as for education availability for young people – international prospects

Studying the phenomenon of staying away from classes by socially disadvantaged youth the author is pondering over the structural conditions resulting in social isolation in education systems and, therefore, reproducing poverty. The article criticizes a socially accepted statement that the level of poverty can be reduced with the help of education: to speak of overcoming poverty with the help of education is possible on condition that education systems and institutions are available for everybody and prevent social isolation. The author gives a critical assessment of the principle of opportunities, studies the phenomenon of staying away from classes and refusing to take part in social life; an attempt of system description of relations in education systems which reproduce isolation has been made.

Ключові слова:

доступність освіти, соціально незахищена молодь, бідність, дискримінація, соціальна ізоляція, принцип можливостей.

доступность образования, социально незащищенная молодежь, бедность, дискриминация, социальная изоляция, принцип возможностей.

availability of education, socially disadvantaged youth, poverty, discrimination, social isolation, principle of opportunities.

1. Вступ

Там, де люди живуть у несприятливих умовах, звичайне надання освітніх послуг і підготовка кадрів виявляються недостатніми. У такій ситуації набуває важливого значення участь у формуванні умов для навчальних процесів і систем. Для дітей, підлітків і молоді, які відвідують освітні установи, останні є тими закладами, де вони вчаться бути частиною громадськості. Те, як організована взаємодія між учителями, учнями та батьками, є віддзеркаленням того, як формуються владні відносини і соціальні структури в системі освіти. Якщо молоді люди не мають можливості брати участь у соціальних відносинах або така участь насправді виявляється псевдоучастю, вони вчаться через тонкі механізми, що означає соціалізація та соціальний контроль. У цьому контексті слід також розглянути процеси соціальної інтеграції та ізоляції. Коли в освітніх системах молоді люди розуміють, що для свого визнання серед однолітків або вчителів потрібно мати певні матеріальні речі чи надавати якісь послуги, що навчальні заклади є місцями страху (Kaiser 1983)

і блокують пізнавальні навчальні процеси, що вони – джерело стресових ситуацій і невдач, то додаткові індивідуальні заняття не допоможуть ефективному розв'язанню цих проблем, оскільки вони вимагають фундаментальних змін у системі освіти.

Тому у статті, виходячи з явища невідвідування шкільних занять соціально незахищеною молоддю, робиться спроба осмислення структурних умов, що призводять до соціальної ізоляції в системах освіти, а отже, репродукують бідність. Головно, критикується необачно прийнята в суспільстві теза, що рівень бідності можна знизити завдяки освіті. Як свідчать емпіричні дані досліджень бідності, що проводилися серед підлітків (Holztrattner/ Lobner/ Zenz 2011), щоб вести мову про подолання бідності за допомогою освіти, освітні системи та установи повинні бути доступними для всіх і запобігати соціальній ізоляції.

У статті насамперед критично оцінюється принцип можливостей, далі – розглядається явище пропуску навчальних занять і відмова від участі в суспільному житті, робиться спроба

²⁰ Переклад з німецької – Олена Лебедева.

системного опису відносин в освітніх системах, які (ре)продукують ізоляцію. Для ілюстрації негативних наслідків таких відносин наводиться зразок позитивного досвіду освітніх установ, що являє собою контрастний приклад. Він наочно демонструє, як розширення можливостей щодо участі в суспільному житті та розвиток навичок тісно пов'язані між собою. Також порушується питання про те, як визначення бідності, що базується на основі емпіричних результатів і ставить молодь у центр цього визначення, може допомогти глибокому розумінню явища «відмова від відвідування навчальних занять».

2. Принцип можливостей у дослідженні бідності та його актуальність для системи освіти

Принцип можливостей або *capability approach*, який останніми роками набув актуальності в дослідженнях бідності, є вихідною точкою у наших роздумах про структури дискримінації молоді щодо доступної освіти. Якщо ми спиратимемося на цей принцип, то бідність може бути визначена як брак навичок і можливостей для реалізації (*deprivation of capabilities*). Такий підхід дає змогу безпосередньо врахувати життя людей, що існують у бідності, та уникнути спотворень, що виникають, коли бідність визначається лише через такі поняття, як малий прибуток, володіння незначною кількістю матеріальних цінностей або суб'єктивне відчуття щастя.

Принцип можливостей дає підстави по-іншому подивитися на життєві «ситуації дефіциту», розглядаючи їх, насамперед, як брак внутрішньоцінних можливостей для реалізації. Так, наприклад, низький рівень прибутків часто є важливим складником цієї проблеми, проте не може розглядатися окремо від інших причин, що репродукують бідність, яка розглядається нами на основі принципу можливостей як багатомірне явище і містить цінну інформацію для дослідження (Graf 2011 b, 100 і далі). Цей принцип є теоретичним підґрунтям нашої статті про структури дискримінації в доступі до освіти. Доступ до системи освіти, як зазначає засновник принципу можливостей Амартія Сен (Amartya Sen), є однією з інструментальних свобод і соціально зумовленою можливістю, а отже, центральним поняттям у боротьбі з бідністю. А. Сен наголошує на необхідності врахування значного обсягу інформації про реальне життя людей. Для того, щоб мати можливість концептуально охопити таку інформацію, дослідник використовує дві категорії. Він розглядає стани (*beings*) і дії (*doings*) як режими функціонування людини. Належне харчування, гарне самопочуття та здоров'я, причетність є прикладами людських функцій і складниками людського життя. До того ж, А. Сен вважає, що свобода особистості мати можливість жити

життям, яке вона свідомо обирає для себе, має вирішальне значення. Для того, щоб це довести, дослідник використовує термін «спроможність» (можливість).

Термін «спроможність» (можливість) стосується способів життя, які насправді доступні для людини (Graf 2011a, 21). Проте можливості окремої людини залежать від зовнішніх обставин і можуть також визначатися як *можливості реалізації* (Graf 2011b, 94). Можливості реалізації є необхідною умовою для того, щоб жити життям, до якого людина прагне, і мати можливість робити те, що вона вважає за потрібне й важливе (Kesselring 2003, 88–92). Режими функціонування відрізняються тим, що вони дійсно реалізовані, тоді як можливості реалізації пов'язані з опцією вибору різних варіантів (Sen 1993, 38–39). Якщо розуміти можливості реалізації як широкі можливості та свободи, необхідні для того, щоби втілювати власні життєві плани, то можливостями реалізації є, наприклад, такі, як бути здоровим, спілкуватися, брати участь у громадському житті, показуватися без сорому публічно. Відповідно, матеріальні ресурси стають засобами для того, щоб мати можливість добре жити й робити те, що вважається цінним (Graf 2011 b, 95). Отже, обов'язок суспільства – забезпечувати рівне ставлення до своїх членів шляхом створення однакових базових можливостей. Бідність А. Сен інтерпретує як брак можливостей для реалізації, відмову індивідам у певних основних можливостях для досягнення ними базових функцій (Sen 1987, 36; Ruggeri 2003; Arndt 2006, 8). Визначальним при цьому є рівний розподіл можливостей реалізації, а також меншою мірою те, як індивіди використовують ці можливості. А. Сен визначає різницю в рівні життя різних людей, порівнюючи їхню свободу фактично вибирати серед наявних можливостей. Тому неприпустимо виходити з реалізації таких можливостей, оскільки реалізація завжди залежить від волі кожної окремої людини (Lessmann 2007).

Марта С. Нуссбаум у дослідженнях теорії добробуту також розглядає створення політичних і соціальних систем, які б давали змогу людям вести багате й повноцінне життя. Вона погоджується з А. Сенем, що головною метою політичного планування повинно бути розширення можливостей громадян для здійснення ними своїх фундаментальних можливостей, і наводить список основних людських можливостей із десяти пунктів (Nussbaum 1999, 200 і далі). Проте дослідниця критикує А. Сена за його неприйняття універсальних нормативних визначень, унаслідок чого принцип можливостей реалізації стає сумісним з етичними позиціями, які вважаються недостойними та засуджуються міжнародними конвенціями. Саме це може зумовити появу проблем у

боротьбі з бідністю й дослідженнях бідності, особливо в тих, де порушується це питання, оскільки дослідники стикаються з різними уявленнями про мораль у різних культурах і традиціях, а також із різними поглядами на цінності та стандарти благополучного життя. Тому М. Нуссбаум намагається об'єднати універсальні етичні стандарти у принципі можливостей і запропонувати перелік основних із них, які є важливими для кожної окремої людини, а тому повинні забезпечуватися й підтримуватися кожною державою (Nussbaum 2000, 74; Graf 2011a, 23e; Graf 2011b, 97). Дослідниця твердить, що ці базові можливості походять із кантівської ідеї людської гідності і мають транскультурну згоду (Nussbaum 2000, 72; Graf 2011a, 24; Graf 2011b, 97).

У цьому контексті слід зазначити, що М. Нуссбаум розглядає перелік базових можливостей як пропозицію, що повинна бути обговорена й може бути переглянута. Вона підкреслює, що йдеться саме про можливості реалізації, а не режими функціонування, і саме тому держава повинна створити умови, щоб усі можливості в цьому переліку могли б бути реалізованими, але ця реалізація залежить від рішення кожної окремої людини (Graf 2011b, 97e). У четвертому пункті М. Нуссбаум наводить такі можливості реалізації: «Можливість виявляти почуття, використовувати уяву, мислення, аналіз – і все це у той «дійсно людський» спосіб, який формується і культивується відповідними вихованням та освітою і охоплює навички читання й письма, а також основні математичні й наукові знання, але жодним чином не обмежується ними; спроможність через створення самостійних релігійних, літературних, музичних творів на основі пережитих подій випробувати свої можливості уяви та розуму; можливість використовувати свій розум у такі способи, що гарантують політичну й творчу свободу вираження думок і свободу віросповідання; можливість набуття позитивного досвіду та позбавлення непотрібного болю» (Nussbaum 1999, 200 і далі; Nussbaum 2010; Graf 2011b, 98). Уряд повинен, як твердить дослідниця, намагатися створити такі соціальні основи, щоб усі люди могли розвивати свої можливості. Отже, політика має не тільки забезпечити ресурси для виховання та освіти, а й створити виховний і освітній простір, який дає би підліткам і дорослим можливості для розвитку всіх своїх властивостей, необхідних для гарного життя або життя високої якості. Політика має певною мірою гарантувати кожній людині основні можливості. Лише досягнення певного порогу можливостей розвитку відповідає людській гідності. Якщо ж члени суспільства «систематично живуть нижче від цього порога, то це, за твердженням М. Нуссбаум, несправедливо, трагічно і

є приводом для негайної активної діяльності держави» (Graf 2011b, 100).

Термін «спроможність» К. Седмак визначає як «здатність впливати на причинно-наслідкові факти» або як «здатність до розвитку шляхів перетворення можливості й для реалізації можливостей (...)». Спроможність – це вміння перетворити можливість на реальність. У цьому сенсі спроможність пов'язана з відкриттям простору для реалізації можливості в межах своїх повноважень» (Sedmak 2011, 29). Тут також вбачається зв'язок із дослідженням бідності: спроможність на суб'єктивному рівні пов'язана з умовами, які виходять за рамки суб'єкта. Доступ до можливостей завжди пов'язаний із доступом до ресурсів. Спроможність і ресурси пов'язані між собою настільки, наскільки людина може задіяти свої можливості для розкриття ресурсів. За допомогою цих ресурсів вона може реалізувати більше можливостей. Люди, які мають обмежений доступ до можливостей, наприклад тому, що ресурси утримуються або тому, що доступ до можливостей другого порядку ускладнений, – соціально вразливі в певних ситуаціях, якщо їх позбавити можливостей, якими вони володіють (Sedmak 011, 33). Критикуючи принцип спроможності, К. Седмак твердить, що можливості завжди до чогось прив'язані. «Можливість не існує ізольовано, а завжди є частиною низки можливостей» (Sedmak 2011, 36). Також визнання того, що можливості мають різну цінність і різне соціальне та культурне значення, відіграє важливу роль у боротьбі з дискримінацією в системах освіти. Не всі можливості однаково цінуються в соціальній, культурній та політичній площинах (Sedmak 2011, 37 і далі).

Щодо освіти, то тут необхідно враховувати такий аспект: можливості є динамічними, тобто вони можуть розвиватися або зникати. Крім того, можливості є конкурентоспроможними: вони конкурують одна з одною. Окремі можливості не можуть бути збережені в тій самій інтенсивності (Sedmak 2011, 40). Отже, К. Седмак пропонує ввести термін «фундаментальні можливості», під якими розуміє ключові можливості. При цьому йдеться про можливості, що слугують основою для інших можливостей. Дослідник розрізняє можливості (уміння) першого і другого порядку. До умінь першого порядку належить здатність трансформувати ситуації, тоді як уміння другого порядку мають властивість, яка дає змогу змінювати вміння. Тому ключовими вміннями є вміння другого порядку, оскільки вони відкривають доступ до додаткових умінь. К. Седмак порушує питання про те, що вміння другого порядку можуть бути визнані за основоположні й доходить висновку, що фундаментальні вміння є такими, що дають змогу виконувати роботу з

ідентичності (Sedmak 2011, 42 і далі). Тому до фундаментальних навичок належать: а) спроможність до саморефлексії для створення власної ідентичності; б) спроможність приймати рішення та виносити судження як ґрунтовне вміння для розвитку дієвого простору, в) уміння підтримувати дружні стосунки для відчуття потрібності; г) уміння формулювати питання для створення власної теорії світу; д) відчуття причетності для створення особливої активної життєвої позиції (Sedmak 2011, 48)

3. Участь і неучасть : про відмову брати участь в освітніх процесах

Освітні процеси, на переконання К. Седмак, повинні розвивати фундаментальні навички (Sedmak 2011, 49). Але що відбувається, коли молоді люди відмовляються брати участь у цих освітніх процесах? На позначення такої відмови у фаховій педагогічній літературі використовуються різні терміни. Одним із них є «прогули» – відмова від відвідування шкільних занять. Прогули згодом можуть зумовити рішення залишити школу, що, безперечно, є серйозною проблемою. Шляхи дієвого розв'язання окресленої проблеми слід шукати в основному на мікрорівні та мезорівні (Kittl-Satran 2006; Thimm 2000; Oehme 2007; Ricking 2009), зосереджуючи увагу на відносинах учнів, батьків, групи однолітків, школи та ринку праці. Той факт, що макрорівень може бути для молодих людей мотивом для відмови від участі в заняттях і досі не береться до уваги ані в емпіричних, ані в теоретичних дослідженнях, що розкривають причини, через які молодь пропускає заняття або й зовсім залишає школу. Бідність – не причина того, що учні не відвідують школу, хоча емпіричні студії доводять, що конфлікт у відносинах із батьками та/або відсутність піклування з боку батьків можуть стати такими причинами (Kittl-Satran 2006, 159). Емпіричні результати дослідження Anja Oehme виявили, що для молодих людей відсутність їх у школі має сенс або є «психо-логічною» поведінкою: погляд зсередини, на думку молоді, та пов'язана з цим аргументація дає підстави розуміти прогули як дієву поведінку (Oehme 2007, 269 і далі; 327 і далі).

Відмова брати участь у заняттях є однією з форм невідвідування школи. К. Седмак у статті «Етика і щастя вчительської професії» пише про труднощі, з якими стикається молодий учитель, коли учні у класі не виявляють жодного інтересу до шкільних занять і жбурляють бутерброд із ковбасою йому в спину. Молодому вчителю вдається через несподіваний вчинок повернути до себе увагу учнів, зокрема, підняти з підлоги бутерброд і надкусити його (Sedmak 2009).

Під час досліджень бідності серед молоді науковці стикалися з подібними ситуаціями, а

також познайомилися з багатьма молодими людьми, що не відвідують школу й активно провокують подібні ситуації навіть під час проведення самого дослідження або під час інтерв'ю в рамках дослідження. Відмова в будь-якій формі засвоювати навчальні програми та отримати який-небудь документ про освіту шляхом досягнення певного рівня успішності в навчанні, а отже, вищого соціального статусу, є важливою проблемою в дослідженнях бідності, а її розв'язання може сприяти новаторським відкриттям. Це можна проілюструвати прикладами, взятими з міждисциплінарного дослідницького проекту з дослідження бідності в Австрії, Сальвадорі й Україні в аспекті участі молоді в освітніх процесах. В усіх трьох дослідженнях використовувалися однакові методи, а їхні результати аналізувалися членами міждисциплінарної команди (Holztrattner / Lobner / Zenz 2011, 31–228; 397–450).

Так, в одному з недержавних дитячих будинків м. Харкова під час практичного дослідження, у межах якого були проведені активні спостереження, групові дискусії, шість оповідних інтерв'ю і десять напівструктурованих інтерв'ю з молоддю (Lobner 2008), було зафіксовано явище відмови молоді від участі в навчальних процесах так само, як і у проведених Karoline Zenz практичних дослідженнях у Зальцбурзі (Zenz 2010). Крім того, мали місце також деякі дуже цікаві заяви про освіту, які аналізувалися з погляду їх значущості для подальшого бажання молоді прилучатися до соціального, культурного, економічного й політичного життя. Дослідження бідності серед молоді в аспекті участі в освітніх процесах уможливають визначення таких вимірів бідності, які дають змогу нам зрозуміти причини соціальної ізоляції, відмови від активної життєвої позиції та девіантної поведінки. Як переконаємося, емоції, пов'язані з досвідом бідності, не лише «гальмують» участь таких молодих людей у різних сферах життя та послаблюють їхню стійкість (Zenz 2010, 152 і далі), а й призводять до несолідарної поведінки щодо інших людей, що опинилися в скрутному матеріальному становищі. Постійний страх щодо неможливості забезпечити своє існування є причиною втоми, самовідсторонення, нестачі енергії, уникання проблем і зниження рівня соціальної кооперації, яка так необхідна для формування мереж соціальної підтримки (Holztrattner / Lobner / Zenz, 398 і далі). Відносини, що спричиняють бідність, можуть формувати цілі суспільні підсистеми.

«Уважаємо, що більшість молодих людей має проблеми в цій сфері: з одного боку, їм складно знайти роботу, що відповідає їхнім інтересам і талантам, оскільки вони часто не знають, що насправді є для них цікавим. З іншого боку, зберегти роботу або місце навчання також

виявляється доволі складно. Молодь часто ігнорує проблеми, що виникають, або ж відчуває, що вимоги до неї є занадто високими. Молоді люди не здатні розв'язати власні проблеми. Одні життєві проблеми часто зумовлюють інші. Отже, кількість проблем збільшується й наявні стратегії їх розв'язання можуть виявитися непридатними. Рівень толерантності до розчарувань у багатьох молодих людей виявляється дуже низьким. Якщо йдеться про великі виклики, такі, як подолання проблем у навчанні, то, відповідаючи на них, молоді люди часто обирають, здавалося б, найпростіший спосіб: визнати цілі сумнівними або ж відразу відмовитися від них» (Zenz 2010, 152).

Відмова молодої людини від інтерв'ю або невідвідування нею школи не означає її неспроможності до участі взагалі. Це розуміння прийшло тільки тоді, коли між молодими людьми й дослідниками виникли відносини довіри й було встановлено емоційний контакт. У такій ситуації було надано перевагу методу включеного спостереження, оскільки навіть із тими підлітками, які відмовлялися брати участь в інтерв'ю або у груповій дискусії, можна було розмовляти, а також спостерігати за ними. Ці розмови були неглибокими й швидко переривалися, але вони давали можливість з'ясувати причини відмови від участі. Найчастіше це були сором і невпевненість, що заважали молодим людям брати участь у дослідницькому проекті. Однак ті, що прогулюють шкільні заняття, не відмовлялися від участі як такої й були готові до участі в інших заходах, будучи цілком адекватними й творчими. У межах об'єднаного дослідницького проекту бідності вкрай рідко спостерігалось, щоб молоді люди чинили опір будь-якій формі навчання або ж відмовлялися від участі в цьому дослідницькому проекті (Holztrattner / Lobner / Zenz 2011, 428 і далі). Накопичені під час практичних досліджень у 2005–2008 рр. емпіричні дані щодо бідності серед молоді в Україні, у Сальвадорі та в Австрії (Holztrattner / Lobner / Zenz 2011) виявили деякі докази того, як певні умови в системі освіти (ре)продукують бідність серед молоді. Є три аспекти, які чітко вказують нам, на що треба зважати при аналізі освітніх систем, якщо ми бажаємо взяти до уваги їх дієвість у боротьбі з бідністю.

4. Емпіричні результати дослідження бідності серед молоді

Аргумент, що освіта як така є дієвим засобом подолання бідності, оскільки вона знижує ризик стати безробітним, із погляду досліджень бідності в аспекті участі справедливий лише частково. Необхідні великі й суттєві зміни в системі освіти, щоб освіта дійсно сприяла подоланню бідності. Актуальні емпіричні дослідження вказують на те, що освітні системи через їх інтеграцію з іншими

соціальними підсистемами та недостатні можливості для участі в них молоді зумовлюють конкуренцію і селекцію серед молодих людей і поділяють їх на успішних та неуспішних, а отже, стають причиною бідності. Заяви молодих людей в інтерв'ю, а також аналіз даних, зібраних за допомогою якісних методів дослідження бідності, дали змогу з'ясувати питання: як взаємодіють рамкові та соціальні структури в системі освіти, і чи вони насправді дають можливість молодим людям розвивати свої навички або ж, навпаки, позбавляють їх цих можливостей і гальмують розвиток навичок у розумінні А. Сена й М. Нуссбаум? Школи як освітні установи є частиною життя молодих людей і навчають їх участі в суспільному житті, культурі, економіці та політиці. Проте у шкільній соціальній сфері діти та молодь можуть відчути, що таке соціальна ізоляція.

4.1. Соціальна ізоляція у шкільній соціальній сфері

Чи є школа простором для ізоляції або інтеграції, залежить не тільки від педагогів, що там працюють. Для молоді, що потерпає від бідності, навчальні заклади часто виявляються інститутами соціального контролю, у яких вони принижуються, оскільки «індивідуалізація соціального злидення» (Lobner 2005, 65 і далі) переживається як дисциплінарний механізм. Неуспішність у школі, так само як і безробіття, сприймається як особиста недоля та, як і всі соціальні проблеми, інтерпретується через персоналізацію, що зумовлює психічні диспозиції, особисту неадекватність, почуття провини, страхи, конфлікти, неврози. Через те, що соціальні кризи інтерпретуються як персональні кризи, деякі люди змушені для розв'язання своїх проблем вдаватися до соціальних і політичних коаліцій, які, однак, мають винятково ситуативну й тематичну специфіку. Збіг соціальних протиріч і ситуацій ризику в життєвих планах окремих осіб можуть призвести до психологічної та соціальної нестабільності у внутрішньому житті людини і стати «живильним» середовищем для психосоціальних криз. Свідченням того, що соціальні проблеми персоніфікуються, є той факт, що соціальна робота сьогодні ґрунтується на соціально-педагогічній допомозі тим особам, які її потребують (Lobner 2005, 67 і далі). Через те, що рівень життя середнього класу став загальною нормою, у школі приховується соціальна нерівність. Рівень життя, що виходить далеко за межі задоволення основних потреб і відображає суспільство споживання, дає молодим людям, які походять із тих сімей, де немає вільних коштів, бо вони мають бути витрачені на покриття основних потреб, відчуття того, що вони неспроможні йти в ногу з однолітками. Дані досліджень, проведених в Австрії, Сальвадорі й

Україні (Lobner 2008; Holztrattner 2011; Zenz 2010) чітко вказують на більш глибокі рівні відчуження й соціального контролю у шкільній соціальній сфері:

а) Дівчина із Зальцбурга розповідає про свою агресивну поведінку щодо директора школи після того, як він назвав її бабусю «повією» (Lobner 2008, 267 е).

б) Багато підлітків, які ростуть у недержавному дитячому будинку в м. Харкові, зізнаються в інтерв'ю, що не наважуються казати в класі або своїм новим друзям, що вони залишилися без батьківської опіки, оскільки через забобони стосовно «дітей із дитбудинків» і «соціальних сиріт», вони побоюються соціальної ізоляції (Lobner 2008, 230 і далі).

в) Підлітки одного із селищ у Сальвадорі побоюються ізоляції з боку своїх однокласників через свій скромний одяг або через недостатнє піклування з боку батьків, наприклад, унаслідок міграції одного з батьків у США і подальшого виховання лише одним із батьків, що призводить до зниження рівня їх успішності у школі (Holztrattner 2011, 247 і далі; 418 і далі).

У цих небагатьох прикладах чітко окреслені обсяги соціальної ізоляції, яка в системі й через систему освіти а) принижує людину через її соціальні та сімейні умови; б) ізолює її через дискурс бідності та репродукування забобонів; в) чинить тиск на людину через установлені стандарти, що орієнтуються на середній рівень життя.

4.2. Інфраструктури відчуження

Щоб чітко уявляти просторову інфраструктуру відчуження, у нашій статті ми звертаємося до «прийому» *цільного опису* (Ryle 1971; Geertz 1993; Sedmak 2003) на основі емпіричних даних з України. Там не було жодної безпосередньої заяви підлітків в інтерв'ю, проте ми дійшли певних висновків опосередковано, виходячи з поведінки деяких молодих людей і спостережень за ними. Оповідання на тему бідності в літературній формі дало змогу зрозуміти вразливість людини, яка зростає в бідності, й показало, що через обмеження просторових інфраструктур бідні люди також обмежені у своїх діях (Sedmak 2003, 16 сл.). Цей щільний опис бідності серед молоді у виправній школі для соціальних сиріт дав змогу нам з'ясувати реальне значення абстрактного терміна «відчуження».

Уявіть собі, що ви живете в дитячому будинку в бетонній пустелі з блочних будинків, не можете регулярно бачити своїх батьків, і вас готують через спрямовану на підвищення продуктивності праці систему освіти до кар'єри низькооплачуваних працівників на текстильній фабриці. Вже тепер ви знаєте, що ви ніколи у вашому житті не зможете створити сім'ю, бо не

маєте ні квартири, ні будинку, і ваш прибуток ніколи не буде достатнім, щоб сплатити оренду за квартиру, якщо у вас народиться дитина. Ви стали свідком розлучення власних батьків і маєте мало сподівання, що ваш власний шлюб буде щасливим. Дорослі, з якими ви проводите найбільше часу і які вас виховують, кажуть вам щодня, що ви маєте вчитися й успішно закінчити школу, щоб згодом знайти роботу. Пізніше – вам говорять – ви будете мати краще життя. Але ви самі прекрасно знаєте, що це лише обіцянка, бо в повсякденному шкільному житті бачите підкуп учителів батьками інших дітей. Учитель, який викладає у вас суспільствознавство, ветеран війни, учасник війни в Афганістані має навчити вас, як працює демократія. Вночі ви не можете спати, тому що гардини на вашому вікні недостатньо щільні й пропускають світло від вуличних ліхтарів і неонових вивісок. Щоранку ви прокидаєтеся вже о 5:00 години, бо голодні. До сніданку ще три-чотири години, і коли настає час іти до школи, ви вже стомлені. Зі однокласниками у вас погані стосунки. Ніхто не хоче мати справу з вами, тому що ви з дитячого будинку, і батьки однокласників гадають, що спілкування з вами шкодить їхнім дітям. Окрім шкільної форми і спортивного костюму, ви не маєте ніякого іншого одягу. Можливо, у вас ще є джинси і светр, які потрапили до вашого дитячого будинку зі секонд-хенду. Єдине, що вам дарує радість, – акробатичний курс у дитячому будинку, бо коли ви виступаєте, то отримуєте визнання від людей, які вас, як правило, ігнорують. Ваша сестра відвідує танцюклас у дитячому будинку. Вона відчуває те ж саме, що й ви, але до цього додається те, що вона любить барвисті, блискучі костюми, особливо костюми для танцю живота, у яких вона відчуває себе принцесою. Голова благодійної організації міста, у якому розташований ваш дитячий будинок, має власний невеликий гарний будинок із садом у селі. На автомобілі, що фінансується за благодійні кошти, він їздить щодня з села до міста, де розташований офіс. Ціни в передмісті настільки високі, що навіть учителі та вихователі дитячого будинку не можуть там щось собі купити. Ця благодійна організація фінансово й політично утримується однією визнаною благодійною організацією багатой європейської держави. Регулярно ви будете фотографуватися, щоб ваше усмінене обличчя могли б опублікувати в журналі або річному звіті благодійної організації. На обкладинці журналу ви знайдете номер рахунку в банку, на який приймаються пожертвування. За ці великі суми грошей знищується велика ділянка лісу, де ви раніше гуляли з вашою бабусею, знищується, щоб побудувати новий дитячий будинок. Більший і гарніший. Але ви знаєте, що це не що інше, як продовження

бетонних джунглів, бо обставини, через які сім'ї у вашій країні руйнуються, не змінилися: матері й батьки, як і раніше, без роботи, соромляться цього, нудяться і гають свій час перед телевізором, дивлячись мильні опери. Все, що вони бачать на екранах телевізорів, наводить їх на негативні думки. Вони починають сперечатися. Нещасні та зранені, батьки розлучаються і шукають любов через інтернет-знайомства. Багато дітей, так само як і ви, залишаються з матір'ю, яка не має достатньо сил, щоб забезпечити сім'ю. Розлучення залишило емоційні шрами, які не загоюються так швидко, як би хотілося. Туга за коханням і безпекою спонукає матір до швидких пошуків нового чоловіка, але ці «любовні стосунки» закінчуються після алкогольних, наркотичних і сексуальних ексцесів позбавленням батьківських прав, тому що люди довкола вас втручалися у ваше життя не для того, щоб допомогти, а для того, щоб покарати, і завжди тільки те й робили, що казали: мама має взяти себе в руки.

Бетонні джунгли, у яких зростає цей підліток, не є чимось специфічно українським. Це місце може бути будь-де у світі, й історія цієї молодого людини може відбуватися щодня в кожній точці світу. Тому що правила людяності можуть бути знищені скрізь у світі, якщо в соціальній системі ігнорується взаємодія окремих елементів, що репродукують бідність і не визнається термінова необхідність уживання коригувальних заходів.

Лякає те, що через бідність ви більше неспроможні задовольнити свої основні потреби в їжі та сні, тому що природні ресурси були зруйновані під час будівництва міста, і ви не маєте коштів, щоб залишити це місце. Така ситуація є небезпечною для життя. Наведений вище опис життєвої ситуації ґрунтується на результатах досліджень, які були отримані у співпраці з українськими підлітками у великому робітничому районі м. Харкова. Через включене спостереження та інтерв'ю дослідник був свідком нічного неспокою підлітків. Поведінка молодих людей робить очевидним цей дискомфорт, але вони не можуть сформулювати це вербально, оскільки в системі освіти та виховання їх навчають, що такий спосіб життя є нормальним, і відкритий опір такому способу життя поставив би під загрозу саме їх існування. Якщо молода людина за незадовільну поведінку буде виключена з дитячого будинку, вона опиниться на межі виживання. При відвідуванні деяких інших дитячих будинків на сході України можна було спостерігати за іншими інфраструктурами відчуження: багато державних шкіл-інтернатів є великими навчальними закладами з кількома будівлями на закритій території. Діти й молодь, які ростуть у цих будинках, мало контактують із зовнішнім світом, оскільки вони не залишають цих територій навіть для того, щоб

ходити до школи. Отже, їхні соціальні контакти зосереджуються на власному соціальному середовищі. Крім того, діти й підлітки з обмеженими можливостями майже всюди відділені від суспільства, мало спілкуються зі здоровими однолітками. Інклюзивна освіта неможлива, тому виникають соціальні ієрархії, у яких бідні дискримінують ще бідніших і люди з обмеженими можливостями перебувають на найнижчому рівні цієї ієрархії. Стає зрозумілим не тільки те, що ці просторові інфраструктури репродукують соціальну ізоляцію, а й те, що серед маргінальних і бідних виникають подальші соціальні ієрархії, які призводять до відчуження людей один від одного та від світу.

4.3. Економічна оцінка освіти

Оцінка освіти у грошовому вимірі в суспільствах, де за законом доступ до середньої та вищої освіти є офіційно безкоштовним, а фактично пов'язаний із фінансовими витратами, може спричинити явища, що продукують бідність. Дослідження, проведені в Україні, дали змогу виявити факти, які підкреслюють зв'язок між хронічним недофінансуванням сектора освіти, появою корупції у сфері освіти та експлуатацією студентів. Відповідно до законодавства, навчання в Україні є безкоштовним, але результати опитувань вказують на те, що в усіх державних і приватних коледжах та університетах, принаймні неофіційно, стягується плата за навчання (Lobner 2008, 173). Молоді люди, що перебувають під опікою держави, здобувають безкоштовну освіту і, як правило, від них не вимагають доплат ні за вступ до навчального закладу, ні за окремі іспити (Lobner 2008, 209). Студенти, які є бідними, але держава ними не опікується, неодноразово розповідали про хабарі викладачам; батьки учнів під час неформальних розмов також повідомляли про те, що вони платять учителям, а також фінансують із власної кишені ремонтні роботи у школах. Крім того, часто фіксуються факти оснащення університетських будівель новими меблями у вигляді спонсорської допомоги з боку деяких багатих родин, що дає підстави говорити про привілейований статус членів цих родин під час навчання. У зв'язку з недофінансуванням української системи освіти співробітники університетів не мають адекватного прибутку. За зізнаннями студентів, які, на жаль, не були зафіксовані технічними приладами під час інтерв'ю, але були зроблені у конфіденційних розмовах у контексті включеного спостереження, все це призвело до корупції в оцінці знань. Доволі часто студенти пропонують своїм викладачам гроші, щоб легше скласти іспити; окремі викладачі або навіть освітні установи загалом збирають певні грошові суми за іспити. Отже, в Україні складно говорити

про дотримання стандартів якості освіти, що, так само, зумовило зниження рівня довіри українців до документів про освіту. Ці явища в системі освіти також призвели до того, що студенти з бідних сімей залежать від додаткових заробітків і потреби знайти необхідні фінансові ресурси, щоб надати послуги, яких не вимагають від тих студентів, що можуть запропонувати значну фінансову допомогу навчальним закладам та/або викладачам. Через нерівність гендерних відносин у цих умовах іноді можна спостерігати відносини експлуатації, на жаль, і сексуальної, за умови, що такий тип відносин обіцяє швидкі додаткові прибутки, заступництво або отримання інвестицій (Lobner 2008, 165 і далі, 172 і далі; Lobner 2010). Особливо складно для молодих людей знайти після успішного закінчення навчального закладу добре оплачувану роботу, щоб вивести свою родину зі стану матеріальної скрути (Lobner 2008, 182; 219)

4.4. Важливість активної участі в боротьбі з молодіжною бідністю за допомогою освіти

Як було зазначено й продемонстровано на прикладах з емпіричного дослідження, освіта не може автоматично знизити рівень бідності, але в навчальних закладах, а також у системах освіти повинні бути створені такі умови, щоб освіта могла розкрити свій потенціал у боротьбі з бідністю. Іншими словами, наведені вище емпіричні результати дали змогу дійти висновку, що системи освіти, які займають однобоку позицію стосовно підготовки молодих людей винятково до участі в ринку праці й споживання, ризикують бути недовгими з погляду подолання бідності, а отже, суперечитимуть тим позиціям у контексті принципу можливостей, які були б необхідні для проектування майбутнього життєвого світу в розумінні «успішного життя». Участь в освіті або ж участь в освітніх системах не може більше сприйматися як участь у культурному сенсі. Якщо система освіти розуміє навчання лише для потреб ринку, то йдеться про чисту саморационалізацію для «активної участі в усіх наявних ринках праці, зв'язках і визнаннях» (Bröckling 2005, 9). У цьому контексті виникає питання: чи є приклади передового досвіду, які доводять, що участь молоді в системах освіти зменшує її соціальну ізоляцію, відчуження та зниження стандартів якості освіти? Де знайти приклади, що свідчатимуть про прагнення забезпечити реалізацію принципу можливостей у навчальних закладах? Де знайти приклади успішної інтеграції? Наскільки важлива власна активна участь молоді в освітніх системах?

Зальцбург має успішну інтегративну модель цілісного навчання. Це школа імені Йозефа Рерля в землі Зальцбург, що тісно співпрацює з Національним інститутом слухової та зорової освіти.

Школа, яка спочатку була створена для дітей і молоді з вадами слуху зі всієї федеральної землі Зальцбург, починаючи з дитячого садка і до завершення ними професійної підготовки, є школою повного дня з індивідуальною підтримкою учнів, можливостями для відпочинку, послугами лікування (наприклад, логопедії і трудотерапії), професійним навчанням, столярною майстернею, садом і городом, групою позакласного навчання, інтернатом і комунальними квартирами для молоді. Вже декілька років цю школу можуть відвідувати й здорові діти, при цьому спостерігається так звана «зворотна інтеграція»: у таких інклюзивних класах викладають відразу двоє вчителів, а діти, що не мають проблем зі слухом, також вивчають мову жестів. Оскільки діти-інваліди використовують слухові апарати та кохлеарні імпланти, то дітям легко дається спілкування один з одним обома мовами. Очевидно, що діти, які нормально чують, відвідують цю школу з інших причин, наприклад, відчують труднощі інтеграції у звичайних школах або зазнають ізоляції й тому не можуть успішно навчатися: це діти з ADS і ADHS, обдаровані діти, діти з розладами слухового сприйняття, діти з темним кольором шкіри. У школі імені Йозефа Рерля кожного тижня діти самі обговорюють і розв'язують проблеми, що виникають. Отже, діти навчаються стратегій подолання складних проблем і шанобливого, толерантного ставлення один до одного. Особливістю цієї школи є те, що батьки всіх учнів є членами Асоціації Батьків, що захищають інтереси своїх дітей, на відміну від освітньої політики.

Цей практичний приклад показує, як можна сприяти розвитку базових навичок молоді через шкільну освіту й участь молодих людей у її структурах, складниками яких є робота педагогів, шкільна інфраструктура та соціальні структури. Така форма сприяння може допомогти не лише дітям і підліткам з обмеженими можливостями. Вона являє собою модель, що уможливорює дитячий розвиток загалом, оскільки зменшує соціальну ізоляцію і дає змогу всім учням удосконалювати свої базові навички. Звичайно, організація такого навчального закладу – чи то як модельного проекту, чи то як звичайної школи – потребує громадської та політичної поінформованості всіх суб'єктів, для того, щоб: 1) людська гідність була вищою за економічні цінності; 2) будь-яка установа системи освіти, зокрема й групи позакласного навчання та дитячі садки, являли собою «інструментальні свободи», що уможливлювали б успішне життя тут і зараз, а учні б набували навичок, які б забезпечували їм успішне життя в майбутньому; 3) ці інструментальні свободи являли б собою істотний внесок у зниження рівня бідності й запобігали соціальній ізоляції.

Якщо ми порівняємо наведений приклад передової практики, який є одним із небагатьох (і відносно невідомий навіть у місті Зальцбург), із розглянутими умовами соціальної ізоляції (4.1.), просторового відчуження (4.2.) й економічного тиску (4.3.), нам доведеться визнати, що ці умови стали нормою в освітніх системах у різних культурних контекстах і, очевидно, сприймаються людьми як «нормальне явище», хоча молоді люди й чинять опір такій формі навчання й освіти. На жаль, у суспільному дискурсі школа Йозефа Рерля досі не сприймається як приклад передового досвіду інклюзивної освіти, а лише розглядається як освітній заклад терапевтичного та спеціального напрямку. Її потенціал як моделі школи, що є вагомим внеском у дискусію з питань освіти в контексті зменшення масштабів бідності ще й досі як слід не оцінений. Саме такі навчальні заклади володіють знаннями, необхідними політикам у галузі освіти, щоб критично осмислити вплив освіти на подолання бідності. Завдання соціальної етики в цьому контексті може полягати в тому, щоб охопити емпіричні результати досліджень бідності серед молоді й показати приклад успішної боротьби з нею в освітньому дискурсі. Коли йдеться про інклюзивність освіти, то не слід обмежуватися висновками досліджень інвалідності та тематизувати відсутність соціальних, інтелектуальних, комунікативних, інфраструктурних та економічних бар'єрів. При цьому можна поширити культурну модель інвалідності, яка передбачає, що інвалідність є результатом стигми (Waldschmidt 2003; Waldschmidt 2005), на все коло дискусій щодо проблем соціальної ізоляції в системах освіти й розглянути в перспективі питання про культурну самобутність, прийняття, різноманітність, індивідуальну та колективну відповідальність, визнання членів суспільства і культурних змін (Waldschmidt 2005).

Висновки

Освіта з погляду молодіжно-орієнтованого визначення бідності

Коли йдеться про бідність серед молоді в контексті дискримінації щодо доступності освіти, ми повинні усвідомлювати, що бідність і соціальна ізоляція визначаються не лише з матеріальних позицій, а мають також емоційний аспект (Holztrattner / Lobner / Zenz 2011, 410 і далі). Бідність спричиняє душевний біль і психічні та фізичні проблеми зі здоров'ям. Результати спільних досліджень бідності серед молоді дали змогу Holztrattner, Lobner і Zenz визначити поняття «молодіжно-орієнтована бідність». «Бідність серед молоді являє собою постійну або тимчасову ізоляцію молодих людей від соціально значущих сфер життя. Через поєднання індивідуальних і

структурних чинників доступ молоді до матеріальних і нематеріальних активів ускладнений або ж взагалі неможливий, що значно зменшує можливість для самореалізації і призводить до обмеження індивідуальної свободи при прийнятті рішень і здійсненні вчинків. У зв'язку з нестабільною емоційною та недостатньою або взагалі відсутньою соціально-економічною опікою з боку відповідальних за них осіб, молоді люди не можуть достатньою мірою розвинути та зреалізувати свої можливості для забезпечення благополучного життя» (Holztrattner / Lobner / Zenz 2011, 426 і далі).

Якщо ж ми пов'яжемо це молодіжно-орієнтоване визначення бідності з питанням освіти для забезпечення «благополучного життя», то знову центральним стане ставлення відповідальних за освітню політику осіб, учителів і професорсько-викладацького складу до молоді. Через те, що аспект емоційної та соціально-економічної опіки з боку відповідальних за виховання молоді осіб є важливим у молодіжно-орієнтованому визначенні бідності, виникає питання, яку саме відповідальність мають нести політики в галузі освіти й учителі щодо тих молодих людей, які відмовляються брати участь у суспільному житті. Якщо молоді люди не мають можливості достатньою мірою розвивати та зреалізовувати свої ресурси для забезпечення благополучного життя, тому що навчальні системи не забезпечують їм необхідних інституційних структур та соціальних умов, то змінюється й розуміння того, в чому полягає відповідальність за структури, що спричиняють соціальну ізоляцію.

Системи не виникають як такі, проте, згідно із політично-науковими теоріями, йдеться про інституціональні рамкові умови. Хоча неінституціоналізм і говорить про залежність шляху та складності змін інституційних дій, дослідження бідності з багатовимірним і молодіжно-орієнтованим визначенням бідності (Lobner 2008, 99; 282 і далі), з його знанням зв'язків дискурсу бідності з погляду влади (Lobner 2005), може свідчити про термінову потребу зміни розуміння освіти, про брак освіти, брак добре продуманих освітніх реформ і про необхідність змін у діях дорослих в освітньому шкільному житті. Добре продуманий і ретельний відбір прикладів належної практики є першим кроком у цьому напрямі. Надання можливостей для участі в освітній політиці, в управлінні освітою та у шкільному житті означатиме в перспективі надання молоді більших можливостей для самостійної організації життєвого виміру, який зветься «школою», і розвитку власних фундаментальних ресурсів. Фактично підтримка розвитку навичок може допомогти розширити можливості, якщо «розширення участі» й «розширення можливостей» звести

докупи (Sedmak 2011, 50; Уокер 2008). Однак ідеться не стільки про просте збільшення можливостей брати участь, а про запит щодо врізноманітнення шляхів і видів такої участі, починаючи від зовнішнього керування через анонімну участь і до самоврядування. Тому розвиток фундаментальних навичок необхідно поєднати з теорією успішного життя та лідерською етикою в політиці.

Тут можна віднайти зв'язок із молодіжно-орієнтованим визначенням бідності: обов'язком і справою відповідальності дорослих має стати опікування молодими людьми з метою сприяння розвитку їх навичок і можливостей (Sedmak 2011, 50 і далі). Якщо молода людина помічає, що дорослі не виявляють належної опіки в системі освіти, а у школі знову й знову відбувається масова несправедливість через тих, хто має нести педагогічну відповідальність, а моральні цінності відсутні, то все це згодом призводить до того, що молодь, яка страждає через такі прояви в системі освіти, різними способами уникає навчального процесу – кидаючи або ігноруючи навчання чи недостатньо прилучаючись до навчального

процесу. Цей оновлений погляд на явище шкільних прогулів і на тих молодих людей, які відмовляються відвідувати уроки у школі, є, можливо, ключем до розуміння того, на що страждають системи освіти. Так, наприклад, у дослідженні Oehme щодо невідвідування шкільних занять з'ясовано, що підлітки насамперед хотіли б мати лагідних педагогів із почуттям гумору, які б посправжньому піклувалися б про них (Oehme 2007, 328). Результати досліджень Holztrattner, Lobner і Zenz близькі до цього: «Звички неналежного ставлення до своїх обов'язків із боку батьків або інших вихователів молодь переймає та інтегрує у власне життя» (Holztrattner / Lobner / Zenz 2011, 429). Це може означати, що фундаментальні навички молодих людей, які живуть у бідності, можуть бути розвинені та підтримані в системах освіти, якщо ці молоді люди отримують можливість безпосередньої участі в житті освітнього закладу, що, так само, забезпечить їм надалі «життєвий розквіт». Першим кроком у цьому напрямі, на нашу думку, може стати відмова від визнання таких дітей «проблемними дітьми».

References

- Arndt, Christian et al. (2006) : *Das Konzept der Verwirklichungschancen* (A. Sen), Empirische Operationalisierung im Rahmen der Armuts- und Reichtumsmessung. Machbarkeitsstudie. Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung.
- Bröckling, Ulrich (2005) : *Partizipation und Selbstorganisation* : Zwischen Gegenmacht und Sozialtechnologie. Eröffnungsreferat bei der 2. Regionalen Salzburger Armutskonferenz, 29/30. November 2004. Dokumentation „Nichts über uns ohne uns“. Partizipation, Selbstorganisation und regionale Armutsbekämpfung, Salzburg, 7—11.
- Geertz, Clifford (1993) : *The Interpretation of Cultures*. New York : Perseus Book Group.
- Graf, Gunter (2011a) : *Der Fähigkeitenansatz im Kontext von verschiedenen Informationsbasen sozioethischer Theorien*. In : Sedmak, Clemens et al. (Hg.), *Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten*. Überlegungen zur Anschlussfähigkeit eines developmentspolitischen Konzepts. Wiesbaden: VS Verlag, 11—28. Online-Version auf <http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/1581281.PDF>
- Graf, Gunter (2011b) : *Der Fähigkeitenansatz als neue Grundlage der Armutsforschung?* In: SWS Rundschau, Heft 1, 51. Jahrgang, 84—103.
- Holztrattner, Magdalena (2011) : *Wirklich arm sind die Anderen. Partizipative Armutsforschung mit Jugendlichen. Theologische Aspekte einer interdisziplinären empirischen Studie. Unter Mitarbeit von Nadja M. Lobner und Karoline Zenz. Salzburger theologische Studien*, Bd. 43. Innsbruck : Tyrolia.
- Holztrattner, Magdalena / Lobner, Nadja / Zenz, Karoline (2011) : *Projektbeschreibung*. In : Holztrattner, Magdalena (2011) : *Wirklich arm sind die Anderen. Partizipative Armutsforschung mit Jugendlichen. Theologische Aspekte einer interdisziplinären empirischen Studie. Unter Mitarbeit von Nadja M. Lobner und Karoline Zenz. Salzburger theologische Studien*, Bd. 43. Innsbruck : Tyrolia, 31—196.
- Holztrattner, Magdalena / Lobner, Nadja / Zenz, Karoline (2011) : *Interdisziplinäre Diskussion*. In : Holztrattner, Magdalena (2011) : *Wirklich arm sind die Anderen. Partizipative Armutsforschung mit Jugendlichen. Theologische Aspekte einer interdisziplinären empirischen Studie. Unter Mitarbeit von Nadja M. Lobner und Karoline Zenz. Salzburger theologische Studien*, Bd. 43. Innsbruck: Tyrolia, 197—228.
- Holztrattner, Magdalena / Lobner, Nadja / Zenz, Karoline (2011) : *Interdisziplinäre Analyse*. In : Holztrattner, Magdalena (2011) : *Wirklich arm sind die Anderen. Partizipative Armutsforschung mit Jugendlichen. Theologische Aspekte einer interdisziplinären empirischen Studie. Unter Mitarbeit von Nadja M. Lobner und Karoline Zenz. Salzburger theologische Studien*, Bd. 43. Innsbruck : Tyrolia, 397—450.
- Kaiser, Heinrich (1983) : *Schulversäumnisse und Schulangst. Eine empirische Analyse der Einflußfaktoren*. Frankfurt/Main : Peter Lang.
- Kittl-Satran, Helga (Hg.) (2006) : *Schulschwänzen—Verweigern—Abbrechen. Eine Studie zur Situation an österreichischen Schulen*. Innsbruck. StudienVerlag.
- Leßmann, Ortrud (2007) : *Konzeption und Erfassung von Armut. Vergleich des Lebenslagen-Ansatzes mit Sens „Capability“-Ansatz*. Berlin : Duncker und Humblot.
- Lobner, Nadja (2005) : *Politikwissenschaftliche Erkundungen zur Macht des Armutsdiskurses*. In : *Working Papers — facing poverty* 11. University of Salzburg, Poverty Research Group, Mai 2005.

- Lobner, Nadja (2008) : *Wirklich arm sind die Anderen. Partizipative Armutsforschung mit Jugendlichen. Eine interdisziplinäre, empirische Studie auf politikwissenschaftlicher Basis*. Dissertation, Salzburg.
- Lobner, Nadja (2010) : *Воспитание в целях сексуальной эксплуатации : тема-табу в гендерных исследованиях*. In : *Українознавчий Альманах*, Вип. 4, Київ—Мелітополь : 122—126. Deutschsprachige Version : <http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/1687187.PDF>
- Nussbaum, Martha C. (1999): *Gerechtigkeit oder Das gute Leben*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Nussbaum, Martha C. (2000) : *Women and Human Development — The Capabilities Approach*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Nussbaum, Martha C. (2010) : *Die Grenzen der Gerechtigkeit*. Berlin : Suhrkamp Verlag.
- Oehme, Anja (2007): *Schulverweigerung. Subjektive Theorien von Jugendlichen zu den Bedingungen ihres Schulabsentismus*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Ricking, Heinrich / Schulze, Gisela / Wittrock, Manfred (2009) : *Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen—Erklärungsansätze—Intervention*. Paderborn : Ferdinand Schöningh.
- Ruggeri Laderchi, Caterina / Saith, Ruth / Steward, Frances (2003), *Does it matter that we don't agree on the definition of poverty? A comparison of four approaches*. In : *QEH Working Paper 107*. Oxford : University of Oxford : 1—41.
- Ryle, Gilbert (1971) : *The Thinking of Thoughts. Collected Papers II*. London : 480—496.
- Sedmak, Clemens (2003) : *Dichte Beschreibungen : Erzählte Armut. Vom Wert der Literatur für die Armutsforschung. Working Papers — facing poverty 02*, University of Salzburg, Poverty Research Group, April 2003.
- Sedmak, Clemens (2009) : *Ethik und Glück des Lehrberufs*. In : *Tagungsband zur Konferenz «Школа та Суспільство : пошуки культуротворчої парадигми освіти»*. Мелітополь 2009 : 142—149; Deutsche Version des Textes auf <http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/1583182.PDF>
- Sedmak, Clemens (2011) : *Fähigkeiten und Fundamentalfähigkeiten*. In : Sedmak, Clemens et al. (Hg.), *Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten. Überlegungen zur Anschlussfähigkeit eines entwicklungs-politischen Konzepts*. Wiesbaden: VS Verlag, 29—52. Online-Version auf <http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/1581281.PDF>
- Sedmak, Clemens / Babic, Bernhard / Bauer, Reinhold / Posch, Christian (2011) : *Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten. Überlegungen zur Anschlussfähigkeit eines entwicklungs-politischen Konzepts*. Wiesbaden : VS Verlag.
- Sen, Amartya (1987) : *The Standard of Living*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Sen, Amartya (1993) : *Capability and Well-Being*. In : Nussbaum, Martha C. / Sen, Amartya (Hg.), *The Quality of Life*. Oxford, 30—53.
- Thimm, Karlheinz (2000) : *Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule*. Münster : Votum.
- Waldschmidt, Anne (2003) : *Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies*. Tagungsdokumentation. Kasses : Bifos.
- Waldschmidt, Anne (2005) : *Disability Studies : Individuelles, soziales und/ oder kulturelles Modell von Behinderung?* In : *Psychologie & Gesellschaftskritik, Themenschwerpunkt „Disability Studies“* 29 (1) : 9—31.
- Walker, Melanie (2008) : *Widening participation; widening capability*. In : *London Review of Education* 6/3, 267—279.
- Zenz, Karoline (2010) : *Wirklich arm sind die anderen. Partizipative Armutsforschung mit Jugendlichen. Eine interdisziplinäre, empirische Studie auf soziologischer Basis*. Dissertation, Salzburg.

Відомості про автора:**Dr Nadja Lobner**

salzburgsk@yahoo.de

Zentrum für Ethik und Armutsforschung der Universität Salzburg,
Billrothstraße 20, 5020 Salzburg.

doi: 10.7905/vers.v1i3.813

Надійшла до редакції: 22.03.2014 р.

Прийнята до друку: 08.04.2014 р.