

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Зайченко Н.І.

*кандидат педагогічних наук,
докторант кафедри соціальної педагогіки
та інформаційних технологій в освіті,
Національний університет біоресурсів
і природокористування України*

КОЛІЗІЇ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РЕАЛЬНОСТІ В ІСПАНОМОВНОМУ ДИСКУРСІ ПОСТМОДЕРНУ

Сучасний стан суспільства, науки, культури був у 1970-х роках окреслений французьким філософом Ж.-Ф. Ліотаром як «стан постмодерну». Ідейними витокami постмодернізму були: ідеологія «нових лівих» – рух середини 1960-х років, представлений насамперед у неомарксизмі франкфуртської школи (Г. Маркузе, Т. Адорно, М. Хоркхаймер), що виступив з критикою капіталізму як репресивної цивілізації та з проектом контркультури з її неприйняттям усіляких заборон; ряд соціальних рухів, спрямованих проти існуючих у розвинутих країнах соціальних інститутів (рух антипсихіатрії в Італії, Англії, рух антипедагогіки у Німеччині), тощо [1, с. 408-409].

Відносно рецепції постмодернізму у педагогічному мисленні Західної Європи виявлено три типи ставлення до постмодерністського дискурсу: негативне, критичне, в якому рішуче підкреслена несумісність педагогіки з постмодернізмом (Р. Рапп-Вагнер, Ю. Олькерс); апологетичне ставлення, відповідно до якого постмодернізм уявляється як етап розвитку «нової педагогіки», як можливість радикального розриву з колишньою європейською педагогікою, що бере витoki у Просвітництві; опосередковане ставлення – з постмодерністської філософії запозичуються поняття, але не ставиться питання про створення кардинально нової постмодерністської філософії освіти й педагогіки (Р. Юшер, Р. Едварс, Е. Кезел, Г. Улмер). Ключовим у породженні такої розбіжності виступає постмодерністський образ людини та її

особистості. Для постмодернізму не існує стійкої сутності або природи людини, «постмодерністська суб'єктивність та ідентичність не конститується всередині окремих форм життя, а у переході між ними» (В. Велш) [1, с. 426].

Соціально-виховна практика змінюється за законами суспільного буття, а генератором змін й самою змінною величиною (самозміною) виступає особистість людини. У дискурсі постмодерну дійсність розуміється як конструкція, форма самоорганізації; соціально-виховна реальність постає як процес самоорганізації, що дає можливість участі людини у повноті дійсності. Антропні процеси, зокрема виховання й освіта, є автопоетичними процесами, які відбуваються без будь-якого примусу, тиску.

Загальною для усього постмодерністського образу мислення є позиція «теоретичного антигуманізму», згідно з якою визнається той факт, що незалежно від свідомості й волі особистості, через неї (поверх неї, опріч неї) проявляються сили, явища й процеси, над якими вона не владна, а тому особистість людини не може виступати пояснювальним принципом у дослідженні будь-якого «соціального цілого».

Сучасний аргентинський публіцист, педагог П. Гентілі (Pablo Gentili) у праці «Педагогіка рівності» (Буенос-Айрес, 2011 р.) стверджує, що освіта є фактором продукування того, що роз'єднує, звищує, дає можливості для конкурентної боротьби. Вона є засобом для людини стати тим, ким вона хоче бути, і відокремитися від тих, хто позбавляє її права бути носієм власної долі [2, с. 62].

Однією з найблагородніших установок модерного цивілізаторського проекту було надання освіти в якості фундаментального засобу для універсалізації наукових знань і моральних ставлень, що допоможуть людям побудувати засади спільного життя. Однак механізми освітнього виключення відтворюються у нових формах, і причини того варто шукати у загальних соціально-політичних процесах розвитку країн Латинської Америки [2, с. 21].

Аргентинський педагог Х. Тедеско (Juan Carlos Tedesco) зазначає, що продуктивні трансформації у контексті економічної глобалізації та інтенсивного впровадження новітніх технологій фундаментально модифікують традиційні соціально-економічні зв'язки у суспільстві. Процес соціальної маргінації триває, а також стає урбанізованим («діти вулиці», бездомні люди). Крім того, постають нові форми

соціальної нерівності, що зокрема закладають відмінності в освіченості людей і соціальних груп, викликають порушення соціальних норм та приписів поведінки у суспільстві [3, с. 13].

У праці «Роздуми про освітню політику» (Буенос-Айрес, 2005 р.) Х. Тедеско зауважує, що освітньо-виховна система має дві великі відповідальні місії – з одного боку, продукувати знання, з іншого – демократично забезпечувати доступність до освіти й знань усього населення. З-поміж ціннісних засад освітньо-виховного процесу педагог вважає найважливішими творчість, соціальну солідарність та ефективність (відповідність суспільним вимогам) [4, с. 34-36].

Про сучасні зміни соціально-педагогічної системи, пов'язані з епохою постмодерну, веде мову і М. Мораль Хіменес (M. Moral Jimenez). Дослідниця наголошує, що школа як реальний артефакт модерну має змінитися у ставленні до індивідуальності учня як реципієнта традиційного виховання, оскільки в умовах суспільства постмодерну і глобальної культури вона не може відігравати роль агента влади; школа має адаптуватися до нової специфіки сучасного виховання й всезагального ентропійного ритму соціальних змін. Авторка закликає переосмислити роль школи як інституту соціального контролю та обов'язкової освіти на початку XXI ст. [5, с. 208-209].

Задля подолання ціннісної кризи сучасного суспільства необхідна соціальна участь усіх членів громади у побудові й розвитку соціально-виховних процесів і відносин батьків, дітей, педагогів, заснованих на повазі й довірі; саме культура співучасті людей у громаді забезпечує соціально-виховний ефект, – вважає С. Руїс (C. Ruiz Roman) [6, с. 187].

Одна з перших радикальних теорій – «дешколяризації» суспільства у краях Латинської Америки належить Г.Сірігльяно (Gustavo Cirigliano), а філософське вчення витворив І. Ілліч (Ivan Illich), ставши всесвітньо відомим після виходу у світ книги «Суспільство без школи» (1960 р.). Школа для І. Ілліча є та фундаментальна модель, відповідно до якої будується усе суспільство; школа виховує у людині хибні цінності й ідеали, потрібні суспільній системі, а не самій людині. І. Ілліч запропонував програму реорганізації освіти, у якій закликав відмовитися від усіляких норм, що обмежують свободу громадян, від законів про обов'язковість навчання й від обов'язкових програм навчання, а також заборонити монополію школи на освіту.

Дослідники педагогіки постмодерну А. Айусте (A. Ayuste) і Х. Трілья (J. Trilla) пропонують в аналізі педагогічної реальності враховувати два критерії: відповідно до першого є сенс розрізняти педагогічну діяльність за соціальною (соціально-політичною) функцією, властивою процесу виховання, перетворювальною (виховання є інструментом зміни, соціально-виховна дія спрямована на соціальну трансформацію) й консервативною (соціальне виховання розуміється як процес адаптації особистості до соціального та культурного простору, ключовим у виховному процесі вбачається покращення адаптивної функції, що дає можливість відтворювати культуру, цінності); за другим критерієм, варто визначати тип педагогічного знання, яке продукується, – дискурсивне або практичне. Звідси постає типологія діяльності педагогів за чотирма групами, а саме: педагоги – практики-перетворювачі (С. Френе, А. Макаренко, Дж. Дьюї, О. Нілл, Ф. Феррер-і-Гуардія), теоретики-перетворювачі (А. Грамші, І. Ілліч), практики-консерватори, теоретики-консерватори [7, с. 224-225].

Таким чином, в іспаномовному дискурсі постмодерну здійснюється осмислення колізій сучасної соціально-виховної реальності й сутнісної зміни людини як творця суспільного й персонального світу. Усвідомлення значення множини соціальних інститутів у соціальному вихованні є підґрунтям до конструювання новітньої соціально-виховної практики, зорієнтованої на самоорганізацію і свободу особистості. Постмодерністська педагогіка, вдаючись до інтерпретування соціальної дійсності з вихідних позицій множинності, складності, нестійкості, хаотичності, задається насамперед пошуком можливостей соціального катарсису.

Список використаних джерел:

1. Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб: РХГИ, 2004. – 520 с.
2. Gentili P. *Pedagogia de la igualdad: ensayos contra la educacion excluyente.* – Buenos Aires: CLASCO, Siglo XXI, 2011. – 190 p.
3. Tedesco J. C. *Desafios de las reformas educativas en America Latina // Revista Paraguaya de Sociologia.* – 1998. – № 2, ano 35. – P. 7-18.
4. Tedesco J. C. *Opiniones sobre politica educativa.* – Buenos Aires: Ediciones Granica S. A., 2005. – 167 p.
5. Moral Jimenez M. *Escuela y postmodernidad: analisis posestructuralista desde la psicologia social de la educacion // Revista Iberoamericana de Educacion.* – 2009. – № 49. – P. 203-222.

6. Ruiz Roman C. La educacion en la sociedad postmoderna: Desafios y oportunidades // Revista Complutense de Educacion. – 2010. – № 1. – Vol. 21. – P. 173-188.

7. Ayuste Gonsalez A., Trilla Bernet, J. Pedagogias de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educacion // Revista de Educacion. – 2005. – № 336. – P. 219-248.

Ковальова О.Ю.

студентка,

*Миколаївський національний університет
імені В.О. Сухомлинського*

НАСЛІДКИ ДЕПРИВАЦІЇ У ДІТЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Діти трудових мігрантів перебувають у складній ситуації соціального розвитку, вони зазнають значних психотравмувальних впливів, наслідком яких може стати депривація. Остання виникає через те, що життєво важливі потреби цих дітей залишаються незадоволеними, оскільки основні люди в їхньому житті не проживають разом із ними. Тому ці діти потребують особливої уваги й допомоги.

У науковій літературі вивчались переважно сутність та наслідки трудової міграції (Е. Лібанова, О. Позняк та інші), проблеми та методи підтримки дітей трудових мігрантів (І.Ф. Лизун, Н.С. Гевчук та інші), однак в контексті депривації проблема є мало дослідженою. Депривацію у дітей-сиріт досліджували Дж. Боулбі, Й. Лангмейєр і З. Матейчек та інші. Тому метою даної статті є аналіз наслідків депривації у дітей трудових мігрантів молодшого шкільного віку.

Трудова міграція – переміщення працездатної особи з метою працевлаштування на певний термін [1, с. 22]. Більшість науковців під трудовою міграцією розуміє виїзд населення за кордон з метою отримання роботи без зміни місця постійного проживання. Трудові мігранти – категорія громадян і осіб без громадянства, що тимчасово мігрує в іншу країну з наміром одержати оплачувану роботу [1, с. 23].

Одним із наслідків виїзду батьків за кордон для дитини може стати депривація. Депривація (від лат. *deprivatio* – втрата,