

DR HAB., PROF. UAM MONIKA OLIWA-CIESIELSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Instytut Socjologii, Zakład Badań Problemów Społecznych i Pracy Socjalnej

EDUKACJA DZIECI SOCJALIZOWANYCH W KULTURZE UBÓSTWA JAKO WYZWANIE DLA PRACY SOCJALNEJ

ABSTRAKT

Artykuł podejmuje aspekty edukacji i socjalizowania dzieci żyjących w kulturze ubóstwa, czyli w sytuacji, gdy doświadczane w rodzinie braki nie są jedynie zbieżnością wielu epizodów, a stają się długotrwałym doświadczeniem, skutkując pokoleniowym obciążeniem. Konsekwencje tego widoczne są w wielu sferach życia dzieci i młodzieży, głównie w przestrzeni funkcjonowania w rodzinie, szkole, wśród rówieśników. Głównym celem artykułu jest wskazanie na problemy edukacyjne dzieci żyjących w ubóstwie, przybliżenie obszarów utrudniających działania socjalizacyjne, wychowawcze i edukacyjne. Artykuł wskazuje na wartość edukacji, jako jednej z realnych szans na przerwanie kręgu pokoleniowej biedy, lokowanej w kulturze ubóstwa. Ukazuje także szkołę jako instytucję wzmacniającą nierówności, a także rodzinę jako instytucję socjalizującą do ubóstwa. Artykuł zawiera wskazania na pracę socjalną z dziećmi z ubogich rodzin. Artykuł zawiera analizy badawcze prowadzone na źródłach, jakimi są *Pamiętniki bezrobotnych* wydane w Polsce w latach 2003–2006 (5 tomów) i w roku 1933. Analizy podjęte w artykule odnoszone są do koncepcji kultury ubóstwa Oscara Lewisa.

Problem edukacji dzieci ubogich jest ciągle aktualny i znaczący, nie tylko ze względu na dane GUS, ukazujące skalę ubóstwa w Polsce, które jednoznacznie mówią, że w 2015 r. 6,5% gospodarstw domowych doświadczało skrajnego ubóstwa, a 12,2% spośród nich dotknęło ubóstwo ustawowe. Ubóstwa doświadcza znaczna populacja dzieci. Skrajne ubóstwo w Polsce dotyczy 9% gospodarstw domowych z trojgiem dzieci i aż 18,1% gospodarstw mających czworo i więcej dzieci. Jak podaje GUS, „Ze względu na typ gospodarstwa domowego, grupę najbardziej zagrożoną ubóstwem stanowiły rodziny wielodzietne. W 2015 r. poniżej minimum

egzystencji żyła co jedenasta osoba w gospodarstwach małżeństw z 3 dziećmi oraz co szósta osoba w gospodarstwach małżeństw z 4 lub większą liczbą dzieci”. Według GUS „W 2015 r. zasięg ubóstwa skrajnego na wsi był prawie trzykrotnie wyższy niż w miastach”¹⁾.

Prezentowane dane mówią o ubóstwie materialnym, jednak doświadczenie ubóstwa, które dotyka rodziny z dziećmi ukazywane są niezmiennie przez osoby borykające się z nim nie w obszarze jedynie braku środków do życia, a w obszarze relacji z innymi. Szkoła jest znaczącym miejscem życia dla dzieci, jako nieunikniona przestrzeń, w której – jak ukazuje wiele badań – dzieci nie tyle martwią się swoją biedą, co odmiennością funkcjonowania na innych zasadach niż pozostali uczniowie, która ma początek w piętnowaniu ubogich, niedopuszczaniu do wspólnej przestrzeni. Nie jest to jedynie szczególny znak współczesnych relacji, ale są to rodziny i dzieci ubogie, których doświadczenia niezależnie od tła kulturowo-społecznego są podobne, podobnie artykułowane i wywołują podobne środki zaradcze. Porównanie doświadczeń ubogich badanych przez Oscara Lewisa, żyjących w kulturze ubóstwa, z ubogimi w Polsce w latach 30. XX w. i ubogimi z lat 2000 pokazuje niezmiennosc wielu doświadczeń, a także tożsamość wielu czynników powodujących te doświadczenia. Ta jednakowość „świata życia” dzieci ubogich w różnych systemach edukacji powinna zwrócić uwagę na izolację ubogich w obszarze, gdzie teoretycznie są „wyrównywane szanse” uczestnictwa. Aktualność problemu edukacji dzieci żyjących w kulturze ubóstwa jest szczególnie ważna ze względu na wyzwania, jakie stawia to przed pracownikiem socjalnym, dla którego zawarta w artykule analiza podobnych doświadczeń ubogich mimo różnych okresów historycznych, może być znaczącą diagnozą, która ułatwi zrozumienie trwałości problemów, budowanie rozwiązań problemów, lub choćby ograniczanie ich skutków.

ZNACZENIE PROCESU EDUKACJI DLA DZIECI Z RODZIN DOTKNIĘTYCH UBÓSTWEM

Szkoła jako instytucja edukacyjna ma przygotować jednostki do akceptowanego społecznie funkcjonowania, zgodnego z przyjętymi wzorami, normami i wartościami. Wyposażając jednostkę w wiedzę, kompetencje i umiejętności pozwala zatem na w miarę „bezkolizyjne” późniejsze odnalezienie się

¹⁾ Zob. <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/ubostwo-pomoc-spoleczna/zasięg-ubostwa-ekonomicznego-w-polsce-w-2015-r-,14,3.html>, dostęp: 20.07.2016.

w świecie dorosłych. W założeniach jest ona instytucją wzmacniającą prawidłową socjalizację w rodzinie oraz korygującą odstępstwa od przyjętych założeń. Dzieci z pokoleniowo ubogich rodzin, które z powodu ubóstwa pozbawione są uczestnictwa w wielu sferach życia, doświadczają jednak socjalizowania w innym, ograniczonym świecie. Pracownicy socjalni podobnie jak badacze problemu zwracają uwagę, że ich socjalizacja przebiega w obszarze braków, a wymogi najbliższych skupione są na ograniczaniu potrzeb bądź ukrywaniu ich. Poziom życia wyznaczony przez ubóstwo ukazuje brak możliwości skupienia się szkoły jedynie na wzmacnianiu procesu socjalizacji i wychowania, ponieważ w rodzinie jest wiele obszarów kwalifikowanych do korygowania. Szkoła jako instytucja edukacyjna radzi sobie z przeciętnością sytuacji problemowych, niekiedy dobrze funkcjonując w obszarze pomocy potrzebującym niesystematycznego wsparcia (często zlecając wsparcie instytucjom pomocy społecznej, pracownikom socjalnym), ale źle wypada w roli przejmowania głównych zadań socjalizujących, opiekuńczych i wychowawczych, koniecznych w przypadku skrajnego ubóstwa dzieci. Dzieje się tak wtedy, gdy jako instytucja poprzestaje na roli wzmacniania wzorów, które są obce rodzinom w kulturze ubóstwa, lub gdy przejmuje rolę kształtowania ucznia na „nowego człowieka”, który ma zaprzeczyć wszystkiemu, co do tej pory stanowiło jego cały świat życia. Takie działania kończą się poczuciem wstydu za sytuację w domu i za piętnowanych rodziców. Wiąże się to z przejmowaniem powszechnie uznawanego stereotypu o zawinionym charakterze biedy, jako skutku głównie lenistwa i niechęci do rozwoju. Pokazuje to zastrzymanie się na tradycyjnym charakterze pomocy, która wymaga zmiany i dostosowania jednostki do wymogów środowiska, porzucając zadanie dostosowania środowiska do jednostek. Jak wskazuje Anita Gulczyńska (2011, s. 38–39), szkoła ma ekskluzywny z perspektywy ubogich charakter. Dla żyjących w ubóstwie, czasem w enklawach skumulowanej biedy „szkoła jest dla nich bytem kulturowo obcym. [...] pracując nad sobą ileś lat w toku socjalizacji dzielnicowej, nie mogą teraz zanegować całego związanego z tym dorobku. Tymczasem szkoła wymaga od nich właśnie tego”. Dodatkowo jako instytucja wzmacnia ona obraz człowieka ubogiego, ponieważ postrzega biednych uczniów właśnie przez pryzmat ubóstwa, odkładając na dalszy plan umiejętności, upór, cele, plany, marzenia uczniów, którzy mimo wspólnoty doświadczeń biedy są zróżnicowani osobowościowo, na co zwracają uwagę pracownicy socjalni.

Są to problemy doskonale rozumiane, choć ciągle zbyt mało nagłaśniane przez pracowników socjalnych, którzy pracują z rodziną a nie wyłącznie

z dziećmi. Problemem szkoły jest często brak współpracy z pracownikami socjalnymi, a to oni najczęściej wiedzą o deficytach, które są w szkole ukrywane, albo celowo, wbrew racjonalności bagatelizowane przez samych ubogich. Mimo tego skrajnie ubodzy mają świadomość, że edukacja jest jedyną szansą na przełamanie kręgu biedy. Dlatego uczniom z kultury ubóstwa zależy na szkole, nawet kosztem poniżenia (czasem nieświadomego) przez nauczycieli i wykluczenia ich przez kręgi koleżeńskie. Często podtrzymują oni swój status choćby słabego, ale wytrwałego ucznia, żeby nie zawieść rodziców, którzy chcieliby widzieć pokoleniową zmianę złego losu. Mimo to chęci edukacyjne i realne możliwości uczniów ubogich nie są proporcjonalne. Jak wskazuje Janina Petelczyc (2011, s. 45), w Polsce istnieją obszary biedy, które są jednoznaczne z obszarami złych stopni.

Edukacja w kulturze ubóstwa jest traktowana jako środek do osiągnięcia korzyści materialnych. Jest ona traktowana jako środek do podniesienia statusu głównie w wymiarze ekonomicznym – konsumpcji. Badani niemający doświadczeń skrajnego ubóstwa zauważają, że edukacja jest oprócz wartości instrumentalnej, wartością autoteliczną. Jak wskazuje Katarzyna Ornacka (2013, s. 173), według badanych „ta inwestycja zwróci nam się w przyszłości w postaci dobrej pracy, zarobków oraz innych przywilejów, które umożliwią nam zajęcie dogodnej pozycji w strukturze społecznej («bez nauki nic nie osiągniemy»)". Wartość autoteliczna edukacji wśród ubogich jest zazwyczaj pomijana (być może z powodu przekonania, że nie mają czego zainwestować) lub niedoceniana, ponieważ wymaga skupienia się na celu długofalowym, a orientacja życia ubogich skupiona jest na otrzymaniu gratyfikacji w krótkiej perspektywie czasowej. Nieumiejętność oczekiwania na odroczone nagrody powoduje powierzchowne i chwilowe zaangażowanie w obrane cele. Dlatego też praca socjalna z jednostkami nastawionymi na szybkie profity najchętniej byłaby przez ubogich widziana jako doraźne działanie, a nie jak widzą to pracownicy socjalni wielopłaszczyznowe i długofalowe oddziaływanie. Mimo to, w pamiętnikarskich opisach osób ubogich zawarta jest dbałość o przygotowanie dzieci do pójścia do szkoły. Bezdyskusyjny jest np. zakup potrzebnych przyborów szkolnych (często kosztem zakupu żywności) – jako przedmiot szczególnej troski rodziców, wyrażany w wielu *Pamiętnikach bezrobotnych*. Główna mobilizacja w tym obszarze jest widoczna w sytuacji rozpoczynania przez dziecko edukacji, a spadek zaangażowania rodziców w dopingowanie dzieci do nauki jest obserwowany w krótkim czasie. Składa się na to właśnie długofalowość celu edukacji, niechęć do szkolnych wymagań zaangażowania rodziców,

sprzeczne wymogi w domu i szkole, brak pozytywnych efektów w nauce, lub przeciwnie efekty przekraczające oczekiwania rodziców, co budzi ich zaniepokojenie o konieczność jeszcze większych nakładów i zaangażowania. W tak rozbieżnych sferach szczególne zadanie spoczywa na pracownikach socjalnych, którzy powinni pomagać w ograniczaniu doświadczanego dysonansu, niechęci, nierealnych oczekiwań wielu stron procesu edukacji.

Wątpienie w sens edukacji, jakim z rodzicami dzielą się dzieci jest ważnym wątkiem wypowiedzi. Zwykle w grę wchodzi powoływanie się na porażki edukacyjne rodziców. Pamiętnikarze mówią również o konieczności czasowego zaniechania lub trwałego przerwania nauki, np. z powodu straty pracy przez głównego żywiciela rodziny. Podobne podejście do zdobywania wykształcenia obrazują analizowane przeze mnie wypowiedzi zawarte w źródłach prezentujących badania Lewisa. Autor w wyjaśnieniach kłopotów edukacyjnych w kulturze ubóstwa zawiera problem konfliktu między rodzicami a dziećmi, szczególnie zaznaczany w odmiennych oczekiwaniach edukacyjnych Meksykanów, kształcących dzieci w szkołach amerykańskich, niesprzyjających według nich utrwalaniu ich rodzimej tradycji. Ubodzy w badaniach Lewisa, żyjący w mieszkaniach socjalnych dla biedoty w Nowym Yorku ukazują konflikty opisywane przez innych badaczy, jako „problem drugiego pokolenia”, odrzucającego autorytet rodziców, z powodu nabycia nowych umiejętności i kompetencji (np. językowych), w amerykańskich szkołach. Takie problemy opisywali już w latach 20. i 30. XX w. Emory Bogardus i Ernesto Galarza. Zauważyli oni, że młodzież ocenia cynicznie ciężką pracę fizyczną rodziców, doceniając zabawowy styl życia rówieśników amerykańskich. W latach 40. XX w. konflikt między rodzicami a dziećmi Meksykanów na tym tle znacznie się pogłębił (Kaganiec-Kamieńska, 2008, s. 133). W analizach współczesnych, na podobne problemy zwracają także uwagę Maria Jacyno i Alina Szulżycka (1999, s. 104), mówiąc, że szkoła zwłaszcza w przypadku rodzin z klas niższych zapewnia sobie możliwość kontroli nie tylko ucznia, lecz także jego rodziców lub opiekunów, zarzucając im wpajanie dzieciom złych nawyków. Problem ten jest też podkreślany przez pracowników socjalnych, mających długotrwały kontakt np. z gettoizowanymi osiedlami²⁾. Brak oczekiwanego

²⁾ Potwierdzają to wywiady, jakie prowadziłam z pracownikami socjalnymi w 2012 r. w Poznaniu, na terenie osiedli mieszkań socjalnych. (Badania prowadzone przeze mnie nad gettoizacją w Poznaniu w 2012 r. wraz z prof. Andrzejem Przymeńskim). Zob. Przymeński, Oliwa-Ciesielska, 2014.

wsparcia instytucji edukacyjnych, które uwzględniałoby sytuację rodzinną dziecka żyjącego w ubóstwie często powoduje zawstydzenie rodziców złą sytuacją materialną i negatywne oceny systemu edukacji przy jednocześnie pozytywnej ocenie wykształcenia. W wielu przypadkach ujawniane aspiracje życiowe o wykształceniu, konfrontowane z niską samooceną i brakiem zdolności nie pozwalają na kontynuowanie nauki na wyższych szczeblach. Jest to nie tylko kwestia ubóstwa materialnego, lecz także ograniczeń mentalnych, wpojonych krytycznych ocen o bezwartościowości jednostki, które są związane z kulturą ubóstwa.

W tym kontekście w wypowiedziach ubogich edukacja nie jest przedstawiana jednoznacznie. Często jest ona także synonimem straty (nie tylko środków ekonomicznych, których brakuje, lecz także straty honoru, względnie dobrej samooceny własnych możliwości). Ponieważ doświadczenia codzienne wskazują, że osiągnięcie wartości aprobowanych społecznie pozostaje poza możliwościami ubogich, a zdobycie wykształcenia leży w sferze marzeń. Podobne postawy odzwierciedlają badania Piotra Sikory (2004, s. 174), które konfrontują podejście do edukacji dzieci ubogich z dziećmi dobrze sytuowanych rodziców. Autor wskazuje, że: „Zdobycie wyższego wykształcenia zakłada 42% dzieci z rodzin biednych w stosunku do 60% dzieci z rodzin o wyższym statusie materialnym. Na poziomie podstawowym chce ukończyć naukę 5% dzieci biednych, zaś 16% spośród nich na poziomie zawodowym. W przypadku dzieci niebiednych wartości te wynoszą odpowiednio 0% i 9%. [...] Postawa ta znajduje odzwierciedlenie w planach dotyczących przyszłości po ukończeniu nauki na poziomie obowiązkowym, czyli po ukończeniu gimnazjum. 47% dzieci biednych chce kontynuować naukę, ale równocześnie 40% chce jak najszybciej podjąć pracę zarobkową. W grupie dzieci niebiednych wartości te przedstawiały się następująco: 69% dzieci chce kontynuować naukę, a 19% chce jak najszybciej podjąć pracę”.

Niezależnie od warunków ekonomicznych także w pamiętnikach lat 30. podkreślane są marzenia o edukacji i osiągnięciu wykształcenia, choć rzadko spełnione, pozostają jednak ważną wartością uznawaną. W postawach wobec edukacji w pamiętnikach współczesnych pojawia się wiele sprzeczności. Wiele wypowiedzi pamiętnikarzy pozwala sądzić, że wykształcenie może być zarówno kapitałem, jak i antykapitałem w otrzymaniu pracy, nawet wymagającej najniższych kwalifikacji. Takie problemy odnotowuje także Alina Zawistowska (2012, s. 46), która wskazuje: „Nie wszyscy będą postrzegali szczególną wartość płynącą z wyższego wykształcenia, a w niektórych przypadkach jego zdobycie może mieć nawet negatywne

konsekwencje. Na przykład dyplom ukończenia wyższej uczelni przez osobę pochodzącą ze wsi często wiąże się z trwałym rozbiem więzi łączącej ją z niewykształconą częścią rodziny; skądinąd wiadomo też o dyskomforcie psychologicznym towarzyszącym sytuacji awansu. Posiadanie wyższego wykształcenia powoduje też czasem, że wchodzenie na rynek pracy poprzedzone jest dłuższym okresem bezrobocia, podczas którego poszukuje się pracy odpowiadającej kompetencjom. Dla osób, które nie mogą liczyć na wsparcie finansowe rodziny, może to mieć dotkliwie skutki”.

Wykształcenie jest traktowane jako jedno z osiągnięć, które dla ubogich jest synonimem lepszego życia, czyli według nich wolnego od ubóstwa materialnego. W swych marzeniach o edukacji pomijają więc istotny aspekt, który pozostaje ukryty dla uczestników procesu kształcenia, którym jest przygotowywanie do przyszłych porażek i znoszenia trudów bycia w gorszej pozycji. W niewielu przypadkach przyjmowane za pewnik jest to, na co wskazuje Flavio Felice (2011, s. 193), że wykształcenie służy przejmowaniu argumentacji, że poczucie sensu pracy, rozsądku, zasad postępowania moralnego, motywacji, (czyli w sumie składowych sukcesu mogącego się lokować w sferze pozaekonomicznej), ma nie mniejsze znaczenie. Trudności w przejmowaniu takiego myślenia wiążą się z mocno zaznaczanym przekonaniem, że „Łatwiej jest przekazać korzyści ekonomiczne, niż wyrobić w człowieku cechy charakteru niezbędne również do osiągnięcia sukcesu gospodarczego”. A właśnie na takim wypracowywaniu charakteru jednostki, która będzie dążyć do indywidualnie określonego sukcesu, skupia się profesjonalna praca socjalna.

SZKOŁA JAKO INSTYTUCJA WZMACNIAJĄCA NIERÓWNOŚCI

Istotnym wątkiem wypowiedzi pamiętnikarzy jest brak równych szans edukacyjnych, w porównaniu do możliwości, jakie posiadają ludzie dobrze sytuowani, których kapitał ekonomiczny i społeczny dzięki wykształceniu umacnia się. Wówczas pojawiają się wskazania na dziedziczenie statusu, które jest dobrze znanym pracownikom socjalnym problemem. Problem biedy w pamiętnikach lat 30. i tych z lat 2000 pojawia się w kontekście statusu przypisanego, niemożności, ale jednocześnie chęci wyrwania się ze środowiska, w jakim jednostka się urodziła. Świadczy to o wysokiej świadomości własnej, trudnej sytuacji ekonomicznej i społecznej. Jak wskazuje Janina Petelczyc (2011, s. 46): „Należy podkreślić, że bieda jest podstawowym czynnikiem wpływającym na obniżenie zdolności edukacyjnych

dzieci. Efektem wychowywania w rodzinach o niskich dochodach są opóźnienia w rozwoju fizycznym, wynikające z niedożywienia lub nieodpowiednich posiłków, zaburzenia pamięci wywołane przez stres, brak odpowiedniej opieki lekarskiej (doskwierający zwłaszcza teraz, gdy w zasadzie zlikwidowano medycynę szkolną), a także poczucie niższej wartości i w efekcie spadek motywacji do nauki”. Wiele wskazań mówiących o pokoleniowej biedzie skupia się na konieczności przerwania jej dziedziczenia dzięki choćby symbolicznej izolacji dzieci od ich otoczenia, poprzez coraz szersze angażowanie ich w sfery lokowane poza najbliższym środowiskiem. Sprawia to też niemały dylemat pracownikom socjalnym, którzy mają świadomość, że teoretycznie najłatwiej pokonać biedę symbolicznie „wyrwywać” ubogie dzieci z ich otoczenia. Ta teoretycznie najłatwiejsza metoda nie jest niestety skuteczna, pozbawia bowiem dzieci znacznej części ich tożsamości, budzi poczucie winy wobec pozostających w biedzie, wpływa na ich powtórna izolację, dając poczucie bycia obcym w zasadzie w każdym środowisku. Metoda symbolicznej izolacji daje zewnętrzne pozytywne skutki (dzieci nie mają dzięki niej samych negatywnych doświadczeń), ale daje też wewnętrzne spustoszenie (dzieci mają nowe problemy, np. wstyd z powodu biednej rodziny, świadomość swoich ograniczeń, zderzenie z obcym środowiskiem przy negowaniu dotychczasowej socjalizacji). Praca socjalna z ubogimi dziećmi nie może być zatem zastępowaniem dotychczasowego kapitału nowymi zasobami. Sensownie byłoby bazować na dotychczasowych doświadczeniach dzieci i poszerzać zasoby. (Jedna z pracownic socjalnych, pracując z rodzinami w skrajnej biedzie, wskazała, że jest to swoisty rodzaj „akulturacji”³⁾).

Istotnym wątkiem opisów osób doświadczających ubóstwa jest to, co badacze uznają za charakterystyczne w edukacji wykluczonych biednych, a mianowicie, że: „Szkoła poprzez treści swego nauczania odrywa dzieci, potem młodzież od realnego świata i jego problemów, naucza o świecie i o kulturze, które istniały na wiele lat przed urodzeniem się jej uczniów, nie podejmuje prób objaśniania aktualnych problemów świata dalszego i bliższego, «kanibalizuje» jednocześnie ich przeszłość, teraźniejszość i przyszłość, nie potrafi ostrzec i pomóc przed wejściem na ścieżkę ubóstwa kulturowego, społecznego, zawodowego i materialnego” (Kwieciński, 2005, s. 43). Szkoła w życiu ubogich pełni znaczące funkcje socjalizacyjne i wy-

³⁾ Badania prowadzone przeze mnie nad gettoizacją w Poznaniu w 2012 r. wraz z prof. Andrzejem Przymeńskim. Zob. Przymeński, Oliwa-Ciesielska, 2014.

chowawcze, jednak ukazywanie władzy i jej nadużycia upodabniają ją do innych miejsc, w których na co dzień panuje surowa dyscyplina i przemoc. W analizowanych pamiętnikach współczesnych mowa jest o przemocy „niebezpośredniej”. Szkoła w wielu przekazach jawi się jako doświadczenie sytuacji krytycznej dla dzieci, zatem z obecności w niej nie potrafią przywołać pozytywnych wspomnień. Poddane edukacji ubogie dzieci rzadko wskazują na uzyskanie konkretnej wiedzy, często natomiast odwołują się do socjalizacji w grupie rówieśniczej, która dotyczy negatywnych zachowań, poczucia bycia gorszym, czy też doświadczanej przemocy ze strony rówieśników.

W tym aspekcie szkoła wzmacnia ubóstwo, jest obszarem, w którym wbrew zabiegom wyrównywania szans, ujawnia się niedostosowanie społeczne jednostek. Badacze, wskazując na mechanizm naznaczania, podkreślają reakcje wrogości uczniów wobec szkoły i nauczycieli, które są często przenoszone na dorosłych w ogóle. Wykształcenie negatywnego obrazu siebie wspomaganego przez szkołę, skutkuje też potrzebą rekompensowania niepowodzeń w zachowaniach godzących w normy i wzory społeczne (Kossowska, 1992, s. 131). Według Marii Hirszowicz (1998, s. 116): „Szkoły w dzielnicach zamieszkałych przez biedotę mają do spełnienia zgoła inne zadania niż szkoły, w których większość stanowią dzieci z klas średnich. W tych pierwszych idzie o wdrożenie dzieci do dyscypliny, zachęcenie do nauki, przeciwdziałanie w tym względzie demoralizującemu często wpływowi środowiska czy nawet rodziców”. Poprzez to szkoła staje się złem koniecznym, kolejnym miejscem doświadczania przemocy i miejscem gdzie neguje się więzi z bliskimi, którzy niejednokrotnie nie mogli z powodu biedy odpowiednio wypełniać ról opiekuńczych. Także w tym znaczeniu szkoła jest instytucją marginalizującą, a jak wskazuje Jacyno (1997a, s. 117), interpretując myśl Bourdieu „w doświadczeniu dzieci z rodzin klas niższych jest więzieniem, z którego – jak pisze Bourdieu – starają się jak najszybciej wydostać”.

W wielu sytuacjach zamiary nauki są niemożliwe do zrealizowania z powodu analfabetyzmu uczniów, braku przychylności nauczycieli, odrzucenia przez rówieśników (Kowalska, 2011, s. 163–167). Problemy edukacyjne i relacyjne powodują zaprzestanie uczęszczania do szkoły, która jest miejscem „upublicznienia” swojej obecności, zatem również ujawniania swoich braków, a poprzez to braków, z jakimi boryka się rodzina. Dla biednych, którzy nie mogą pokazać innym niczego, co jest godne uwagi, szkoła staje się miejscem kolejnego zniewolenia, z perspektywy dzieci i ro-

dziców jawi się jako kolejna instytucja upokarzająca, która nie rzadko pod pretekstem pomocy domaga się obnażenia trudnego położenia uczniów i ich rodzin. We współczesnych *Pamiętnikach bezrobotnych...*, t. 4 (2005, s. 271) pojawiają się dosłowne wskazanie na szkołę jako instytucję reprodukcją nierówności społeczne, i wzmacniającą negatywny status. Ubodzy w szkole doświadczają upokorzenia z powodu odmiennego wyglądu i wielu innych braków, jak wskazuje wypowiedź w jednym z pamiętników: „Dziewczyny nielubiane przez uczniów ani przez nauczycieli. Kto lubi ubogich?! Na ulicy po prostu się od nich odwracamy z niesmakiem. W szkole, uczniowie mogą takie dzieci poniżać, obrażać, biorą zresztą w tym przykład z nauczycieli”. Według Anny Kwatery (2005, s. 409) dostrzeganie nierównego traktowania ludzi ubogich i ekonomicznie uprzywilejowanych, którzy osiągają lepsze wyniki skutkuje często generalizowanymi uprzedzeniami, niechęcią a nawet agresją ujawnianą w stosunku do lepiej wykształconych i zamożnych.

Nauka dziecka w szkole budzi obawy ze względu na niemożność sprostań podstawowym wymogom instytucji, ale także z powodu ukazania różnic statusu społecznego, które są podkreślane w *Pamiętnikach bezrobotnych...*, t. 3 (2005, s. 240): „Na razie te różnice w statusie materialnym nie są tak widoczne, gdyż dziecko pozostaje w domu, ale gdy pójdzie do szkoły co będzie, gdy dla zapewnienia dziecku lepszego startu trzeba będzie mu opłacić lekcje angielskiego (zajęcia dodatkowe już w «zerówce» odpłatne)? Skąd wziąć dodatkowe pieniądze, aby dziecko mogło pojechać z klasą na upragnioną wycieczkę, w jaki sposób, przy ograniczonych funduszach, uda się kupić komplet podręczników np. w klasach starszych za około 300 zł?”

Pójście dziecka do szkoły to publiczne ukazanie sytuacji rodziny, także wymiarze językowym, interakcyjnym, emocjonalnym. Dla wielu ubogich jest to czas konfrontacji z wymogami, którym nie można sprostać, ale też konfrontacji z innymi, lepiej sytuowanymi, jak wskazuje jedna z wypowiedzi: „I to był początek upokorzeń. Dziecko pierwszy raz nie miało podręcznika do muzyki za 13 zł, bo mi po prostu zabrakło pieniędzy. Co lekcję nauczycielka pytała dziecko, dlaczego nie ma książki. Przestałam wpłacać na Komitet Rodzicielski, omijałam składki jak mogłam. Ogrom upokorzenia spadł wtedy na dzieci” (*Pamiętniki bezrobotnych...*, t. 2, 2003, s. 230). Sytuacja ubóstwa pozbawia możliwości obrony siebie przed wizerunkiem narzuconym przez innych. Ukazanie prawdy byłoby jednoznaczne z ukazaniem hańby, stąd jedynym możliwym wyborem staje się milczenie – praktyka obecna w wielu sytuacjach braku wyboru, na co wskazują pamiętnikarze:

„W szkole nauczyciele są niewyrozumiali i często upominają się o rzeczy czy składki, czasem drwiąco: «zamiast kupić chrupki, daj na składkę». Dzieci czują się gorsze od innych, poniżone” (*Pamiętniki bezrobotnych...*, t. 2, 2003, s. 234).

Naznaczanie społeczne w szkole z powodu ubóstwa jest dodatkowym obciążeniem dla ubogich, co jest wprost wyrażane w opisie pamiętnikarzy: „Będą miały ciężką przeprawę w szkole, bo sposób rozmowy nauczyciela i ucznia na te delikatne tematy, również pozostawia wiele do życzenia. Niestety, nie każdy przejawia zrozumienie, troskę i wyrozumiałość. W obecności całej klasy dziecko jest besztane za brak pieniędzy na kino, teatr czy inne składki” (*Pamiętniki bezrobotnych...*, t. 1, 2003, s. 200). Takie doświadczenia wskazują, że pracownik socjalny powinien oddziaływać nie tylko na ubogich, ale także na ich otoczenie społeczne.

W ocenianiu szkoły w obszarze naznaczania pojawiają się sprzeczności, z jednej strony widoczne jest obarczanie szkoły jako instytucji, która wspomaga eksponowanie dotkliwych różnic, a z drugiej strony następuje usprawiedliwianie szkoły i obciążanie rodzin dobrze sytuowanych za ukazywanie lepszej pozycji ekonomicznej. Winowajcą stają się rodziny lepiej sytuowane, które chcą eksponować różnice, podczas gdy upośledzeni społecznie dążą do zacierania różnic. Poszukiwanie możliwości ochrony przed ukazywaniem piętna ubóstwa ukazane jest w oczekiwaniu uniformizacji stroju uczniów. Wśród ubogich istnieje wysoka świadomość, że odzież jest elementem komunikowania statusu, również w odniesieniu do dzieci. Zdają sobie oni sprawę, że na podstawie wyglądu dzieci następuje określanie stanu posiadania rodziców. W jednym z pamiętników współczesnych jest to racjonalizowane następująco: „Naszą odzież przede wszystkim kupujemy w tzw. ciuchlandach, ale gdy dziecko pójdzie do «zerówki» trzeba kupić mu też nowe ubranka, aby z powodu stałego noszenia odzieży używanej nie było wyśmiewane przez rówieśników i nie miało z tego powodu kompleksów” (*Pamiętniki bezrobotnych...*, t. 3, 2005, s. 238).

Przekonanie, że bariera w uzyskaniu szans na kształcenie tkwi w braku pieniędzy, a nie w braku zdolności, utwierdza w myśleniu, że indywidualne starania nie mają znaczenia: „Ola obroniła swoją pracę dyplomową na piątkę. Niedługo matura. Co potem? Na studia nie pójdzie, nie ma na to najmniejszych szans, ale pójdzie jakiś matof, mający bogatego tatuśka” (*Pamiętniki bezrobotnych...*, t. 1, 2003, s. 296). Sama chęć uczenia się w konfrontacji z brakiem środków jest według wielu skazaniem na porażkę (*Pamiętniki bezrobotnych...*, t. 2, 2003, s. 296). W takich przypadkach

znaczące wydaje się przekonanie ujawniane szczególnie przez ubogich, że często młodzi ludzie przerywający naukę różnią się od rówieśników, podejmujących kształcenie na poziomie wyższym, jedynie brakiem pieniędzy (Drucker, 1999, s. 167). Ale w znacznej mierze również można stwierdzić, że brak pieniędzy ogranicza szanse na rozwój jednostki i często nie jest już ona w stanie nadrobić wytworzonych zaległości. Bariery w kształceniu jest także organizacja systemu edukacji w znacznym stopniu szczerze dopasowana do wieku jednostki. W związku z tym, jak mówi Peter Drucker (tamże, s. 166), jeśli jednostka ominie któryś z etapów kształcenia, „na zawsze wypada z systemu i rzadko pozwala mu się doń wrócić”.

SOCJALIZACJA I WYCHOWANIE W RODZINIE W KONTEKŚCIE WYMOGÓW INSTYTUCJI EDUKACYJNYCH

Socjalizacja jako proces aktywnego przyswajania przez jednostkę warunków środowiska wskazuje, że zależna jest ona od możliwości jakie daje jej otoczenie. Jeśli przyjąć, że socjalizacja jest potrzebna do realizacji potrzeb jednostki, a także że dzięki niej jednostka przygotowuje się do pełnienia ról społecznych (Kłoskowska, 1996, s. 108), można sądzić, że funkcjonowanie w ubóstwie przygotowuje jednostkę głównie do ograniczania potrzeb i minimalizowania zakresu ról. Tymczasem zakres ról społecznych, których doświadczają jednostka w toku prawidłowego rozwoju powinien się poszerzać.

Przyjęcie socjalizacji jako „procesu powstawania i rozwoju osobowości zachodzącego we wzajemnej zależności ze społecznie przekazywanym środowiskiem socjalnym i materialnym” (Tillmann, 1996, s. 6), może wskazywać na deficyty uspołecznienia osób skrajnie ubogich. Badacze problemu podkreślają obok aspektów emocjonalnych także znaczenie niedostatku materialnego, co „ma konsekwencje dla rozwoju dzieci i zagraża międzypokoleniową transmisją biedy” (Warzywoda-Kruszyńska, 2008). Analizując sytuację osób żyjących w kulturze ubóstwa trudno jednoznacznie stwierdzić, że „ludzie nie są ofiarami swojej socjalizacji, ale mają wpływ na samych siebie i swoje otoczenie i w ten sposób stają się istotami zdolnymi do działania” (Tillmann, 1996, s. 6).

Uwikłanie jednostki w brak dostępu do podstawowych środków materialnych i ograniczone bodźce emocjonalne skazują często jednostkę na rolę ofiary. Dana jednostka może wyzwolić się z zakłętogo kręgu, jednak spłot negatywnych wydarzeń ogranicza najczęściej pozytywne kontakty społeczne, umożliwiające ten proces. Klaus Hurrelmann (1994, s. 59) podkreśla,

że „jednostka ludzka rozwija się nieprzerwanie w zależności od czynników społecznych i kulturowych oraz że buduje swoją osobowość w trakcie procesów interakcji społecznych”. Regularne kontakty z osobami biernymi życiowo i charakteryzującymi się apatią dziedziczną od pokoleń, stanowią negatywny przykład postępowania. Według Hurrelmana „dzieci wszystkich grup społecznych ogółu populacji są przygotowywane do nabycia tych społecznych, werbalnych, poznawczych i emocjonalnych kompetencji, które są niezbędne do życia w subkulturze ich rodzinnego świata” (tamże, s. 112). Zatem dzieci w kulturze ubóstwa z konieczności, a nie z powodu wyboru, są socjalizowane właśnie do niej, a nie do niedostępnych obszarów, w których i tak w większości nie mają szans zaistnieć. Z tego punktu widzenia jest to racjonalne. Rolą pracownika socjalnego jednak jest dowartościowanie tych zasobów, które jednostka nabyła i odpowiednie ich ukierunkowanie. Bagaż doświadczeń, jaki przyjmuje na siebie każda jednostka w czasie życia jest wypadkową przeżyć własnych i zdarzeń, które były udziałem innych. Mimo stanu długotrwałej skrajnej biedy (a taki jej charakter w Polsce podkreślają badacze) (2005, s. 170), pracownik socjalny obok dowartościowania tych własnych przeżyć jednostki, może ukazywać ubogim doświadczenia innych, co stanowić może pozytywną egzemplifikację do zmiany.

Bohaterowie badanych przeze mnie źródeł, to osoby, których życie w znacznej części przebiegało w doświadczeniu ubóstwa, często nie tylko materialnego, lecz także emocjonalnego. Atmosfera w jakiej przebiegał proces socjalizacji pierwotnej ma dla jednostek ogromne znaczenie. Jak wskazuje Danuta M. Piekut-Brodzka (2000, s. 122): „Na rozwój emocjonalny, intelektualny, uspołecznienie dziecka wpływa atmosfera domu rodzinnego. Życzliwa, ciepła sprzyja równowadze emocjonalnej, służy zaspokajaniu potrzeby czułości, bezpieczeństwa, poczucia własnej wartości i uznania. Negatywna atmosfera utrudnia prawidłowe pełnienie funkcji socjalizującej, opiekuńczej i wychowawczej”. Choć doświadczenie domu rodzinnego było dla bohaterów źródeł obiektywnie różne, ujawniało wiele subiektywnie odbieranych podobieństw. Niezależnie od czasu trwania w ubóstwie, w momencie jego opisu przez osoby doświadczające go, oceniane ono było przez wszystkich, jako ubóstwo skrajne, wyznaczające całokształt działań jednostki.

Ubóstwo jest dla rodziny szczególnie niebezpiecznym doświadczeniem, „zwiększa ryzyko wystąpienia różnego rodzaju patologii i dysfunkcji życia rodzinnego, a w ślad za nimi zaburzeń osobowościowych utrudniających nawiązanie satysfakcjonujących i trwałych więzi z innymi ludźmi, w tym rodzinnych,

naraża na konieczność przedwczesnego usamodzielnienia przed osiągnięciem życiowej dojrzałości” (Przymeński, 2001, s. 124). Rodzice mimo beznadziejności sytuacji i braku perspektyw, przekonują do konieczności nauki, jako jedynej drogi przygotowującej młode pokolenie nie tyle do sukcesu, co do lepszego radzenia sobie z późniejszymi problemami (*Pamiętniki bezrobotnych...*, t. 4, 2005, s. 139). Socjalizacja jest tu raczej nastawiona na podporządkowanie, a nie na współzawodnictwo z innymi. W znacznej mierze przygotowywanie dzieci do dorosłości jest skupieniem uwagi na wypracowaniu w nich umiejętności czerpania satysfakcji z każdego zajęcia. W konkretnych przykładach *Pamiętników bezrobotnych...*, t. 3 (2005, s. 121) współczesnych zawarta jest zależność – edukacji jednego dziecka kosztem innych, wyborów między koniecznością zarobkowania a nauką itp. We wszystkich analizowanych przeze mnie źródłach, pojawiają się opisy przypadków porzucenia przez dziecko szkoły w celu podjęcia pracy, pomagającej utrzymać rodzinę. Sprzyja temu przekonanie dorosłych, wpajane młodym ludziom, że wiedza teoretyczna jest zbędna, a prawdziwie istotne w życiu są praktyczne umiejętności (Mikiewicz, 2005, s. 116). Świadomość ubóstwa wpływa na zmianę ocen osobistych doświadczeń. Te, które w normalnych warunkach bytowych postrzegane są jako porażka, stają się doceniane przez ubogich z powodu uniknięcia konieczności nakładów, jakie wymuszałby sukces. Przykładem jest radość z niezdanych egzaminów dziecka, gdyż jego edukacja w wybranej szkole pociągałaby wyższe niż gdzie indziej koszty. Na drugi plan schodzą emocje dziecka, poczucie porażki, niemożność zrealizowania jego marzeń (*Pamiętniki bezrobotnych...*, t. 1, 2003, s. 178).

Wypełnianie roli rodzicielskiej w zakresie zaspokajania podstawowych potrzeb dzieci, znacznie utrudnione w sytuacji ubóstwa, uruchamia różne sposoby radzenia sobie z napięciem w roli. Pamiętniki lat 30. podobnie do współczesnych ukazują uznaną przez rodziców konieczność ukrywania biedy, starania te ukazuje wypowiedź: „Bo wiele jest smutku i żalu w życiu naszych dzieci, my rodzice pragniemy ukryć przed naszymi dziećmi ich niedolę, chcemy pozwolić im być dziećmi, staramy się sami weselić, by rozweselić nasze dzieci – lecz na próżno, dziecko głodne, zziębnięte, widzi w nas tę sztuczną wesołość, wesołość dla rozweselenia ich – nie przyjmuje w siebie tej sztucznej wesołości, bo to dziecko nie jest nigdy dzieckiem...” (*Pamiętniki bezrobotnych*, 1967, s. 271).

Życie z zaburzeniem okresu dzieciństwa jest przedmiotem refleksji nie tylko dorosłych, lecz także nawet najmłodszych dzieci. Silnie eksponowana wartość przydatności, mierzona ekonomicznym wkładem na rzecz rodziny skutkuje wczesnym podejmowaniem ról dorosłych, skupionych na funk-

cjach zabezpieczających byt. Umiejętność zastępowania przez dzieci ról dorosłych nie skutkuje jednak poprawą sytuacji, nie tylko dlatego, że warunki bytowe cechuje zbyt wiele deficytów, ale także dlatego, że dzięki podejmowanym przez dzieci rolom, w rodzinie pojawiają się nowe deficyty w obszarze pozamaterialnym. Jak wskazuje Jacyno (1997b, s. 109): „Ubóstwo w prawomocnych reprezentacjach uchodzi za taki wymiar upośledzenia, który zaburza typowy proces «społecznego starzenia się jednostki», odbierając mu pierwszy etap, tj. dzieciństwo. [...] Ubóstwo jako życie bez dzieciństwa to także w swych prawomocnych reprezentacjach rodzaj piętna. Wolność od ubóstwa to przecież wolność od pewnego typu demograficznie wyobrażonej determinacji”.

W *Pamiętnikach bezrobotnych...*, t. 3 (2005, s. 382–383) są zawarte wskazania, że dzieci oprócz wsparcia materialnego mają narzucone inne istotne dla przetrwania rodziny role. W roli dorosłych zmuszone są przejmować kontrolę nad rodziną, podejmują ważne decyzje np. w sprawie zachowań przemocowych rodzica. W *Pamiętnikach* obecne są opisy głęboko zaburzonych relacji rodzinnych, które nie są jedynie bezpośrednim skutkiem ubóstwa, ale przyczyniają się do jego utrwalania, jak np. przemoc, alkoholizm, zaniedbywanie obowiązków rodzicielskich. W *Pamiętnikach* współczesnych widoczne jest, że między rodzicami a dziećmi brak szczerzej komunikacji, ale także obecna jest obawa rodziców przed komunikowaniem dzieciom rad, oczekiwań, wartości, z powodu poczucia, że jeśli własnym życiem nie daje się przykładu przedsiębiorczości, nie jest się dla dzieci wiarygodnym. Stąd też zostawianie problemów własnemu biegowi w sytuacji, gdy rzeczywistość odbierana jest jako niesterowalna (np. dziecko samo ma wyciągnąć wnioski z własnych porażek edukacyjnych).

Odwołanie się do problemu socjalizowania do biedy i jej pokoleniowości jest jasno zarysowanym aspektem w analizowanych przeze mnie źródłach. Nie tylko zatem badacze, ale sami doświadczający biedy, niezależnie od tła kulturowo-społecznego, mają przekonanie że ich żyjące w biedzie dzieci wniosą biedę do swojej dorosłości, racjonalnie oceniając, nie mają podstaw do twierdzenia, że na bazie znoszonych deprivacji ich życie ulegnie poprawie. W refleksjach wielu rodziców współczesnych *Pamiętników bezrobotnych...*, t. 4 (2005, s. 180) ukazana jest świadomość przekazywania biedy kolejnym pokoleniom – odtwarzania struktury społecznej, zamykania kręgu ubóstwa. Znaczenie negatywnych czynników doświadczanych w ciągu życia podkreślane jest w analizach ubóstwa, które uwzględniają czynniki subiektywne (Zalewska, 1997, s. 114–123). Obraz osobistej przeszłości

jest niebagatelny przy planowaniu przyszłych działań, o czym przekonują Rachel Karniol i Michael Ross (1996, s. 594), mówiąc: „Jednostki często reagują na teraźniejszość tak, jak gdyby była przywołaną do życia przeszłością”. Doświadczenia dzieciństwa ubogich ze względu na traumatyczny charakter powodują poważne problemy w przyszłości. Szkoła we współpracy z pracownikiem socjalnym może te problemy co najmniej ograniczać.

ROLA PRACOWNIKA SOCJALNEGO W PROCESIE EDUKACJI DZIECI UBOGICH

Analizując różnorodne doświadczenia członków rodziny żyjących w ubóstwie uwidacznia się wiele sprzeczności i odwrócenia porządku funkcjonowania społecznego uznawanego za stabilny, konstruktywny i normatywny. Wynikiem drastycznych wydarzeń jest przekonanie, że dla wielu ubogich zarówno szkoła, jak i rodzina nie jest środowiskiem bezpiecznym, a wręcz staje się równie niebezpiecznym miejscem życia jak marginalizujące otoczenie. Odkrycie, że żyje się w innym, gorszym świecie nie pozostawia złudzeń, że brak możliwości uczestnictwa na podobnych zasadach powoduje wykluczenie. Mimo ukazywanej świadomości problemów znamienne jest to, że ostatecznie na ich rejestrowaniu przez ubogich kończy się działanie. Problemy stają się nieodłączną częścią codziennej egzystencji, jeśli są trzeba je zdefiniować, nie po to aby je rozwiązywać, ale by z nimi żyć.

Wiedza o funkcjonowaniu dzieci ubogich w szkole skłania do refleksji na temat tego, jak w takiej sytuacji powinien działać pracownik socjalny, pedagog, wychowawca szkolny. Pracownik socjalny powinien mieć szczególne miejsce w pomocy w funkcjonowaniu dzieciom skrajnie ubogim w systemie edukacji. Jako profesjonalista może pomóc identyfikować i definiować problemy (pozaekonomiczne, choć mające podłoże w ubóstwie), a także budować zindywidualizowane rozwiązania. Jego działania nie mogą skupiać się na pomocy samemu dziecku, ale całemu otoczeniu, które wpływa na to jak ubóstwo jest postrzegane, doświadczane i ograniczane. Piętnowanie ubóstwa zaczyna się w najbliższym otoczeniu ubogich. Jeśli ma miejsce w szkole, także ze strony nauczycieli, którzy w bezpośrednich relacjach traktują ubogich jako „innych”, bądź przywalają na antagonizmy wśród uczniów, wówczas praca socjalna musi brać pod uwagę szersze niż rodzinne, oddziaływania środowiskowe.

Ponieważ ubóstwo jest doświadczane przez ubogich również jako bariera interakcyjna, w programach pomocowych należy uwzględnić integracyjne

aspekty funkcjonowania grupy. Oczywiście ważnym działaniem pracownika socjalnego (i innych osób mających zawodowe styczności z ubogimi dziećmi i rodziną) jest ograniczanie ubóstwa. Ale w sytuacji kiedy jest ono silnie ugruntowane nie jest to zadanie proste. Ważne jest, aby w czasie wysiłków zmierzających do zmniejszania ubóstwa, jednocześnie ograniczać jego negatywne skutki, pojawiające się w obszarze interakcji. Dotkliwość ubóstwa, jak zostało to wskazane w artykule, wzmagana jest poprzez relacje z innymi, którzy piętnują i biedę i ubogich. Pracownik socjalny oprócz zwalczania ekonomicznego podłoża ubóstwa ma możliwość podejmowania wielu innych działań. Do takich należeć może np. tworzenie warunków do powstawania grup odniesienia i grup rówieśniczych, a także stworzenie miejsca w szkole, które dałoby szansę na interakcje rodzin o różnym statusie (głównie rodzeństwa i rodziców dzieci). W tym obszarze zawierać się powinna praca na rzecz zmiany postrzegania ubóstwa, jako niezawinionego i niepowiązanego jednoznacznie z patologią społeczną.

Ze względu na wyjątkowo niskie poczucie wartości uczniów ubogich, warto w pomocy skupić się na wzmacnianiu ich zdolności, umiejętności i tworzyć warunki „upubliczniania” ich osiągnięć. Jest to m.in. danie szansy, aby dzieci miały pozytywne wspomnienia z okresu edukacji. Ważne jest w tej kwestii stworzenie dzieciom możliwości dzielenia się własnymi doświadczeniami i nie bagatelizowanie wiedzy, umiejętności, które są konstruowane także na tych doświadczeniach, które w biografiach dzieci wiążą się z przedwczesnym przejmowaniem ról dorosłych.

Konieczne jest też wprowadzanie uczniów dobrze sytuowanych w problemy innych, także problemy związane z ubóstwem. Ważna w tym obszarze jest także praca z nauczycielami, jako grupą często nieświadomie wzmacniającą procesy wykluczenia, izolacji wzajemnej uczniów. Powodem tego nie jest brak kompetencji pedagogicznych nauczycieli, ale brak wiedzy o mechanizmach powstawania kultury ubóstwa. Pracownik socjalny może dla nauczycieli stać się pomocny w roli konsultanta, potrafiącego wskazać na prawidłowości funkcjonowania dzieci w kulturze ubóstwa.

Pracownik socjalny powinien pomagać w dowartościowaniu rodziny dzieci ubogich, w dowartościowaniu silnych więzi rodzinnych, nawet jeśli są one tworzone na bazie wspólnoty w znoszeniu trudności. Tego typu więź jest zasobem budującym solidarność między najbliższymi, która może być dobrze ukierunkowana na umiejętne podtrzymywanie więzi z innymi w najbliższym otoczeniu społecznym. Na takie aspekty zwraca uwagę wielu specjalistów pracujących z dziećmi. W wynikach badań odnoszących

się do budowania odporności psychicznej opisywane są programy promujące np. zdrowie psychiczne dzieci, zwłaszcza tych, które są ze środowisk zagrożonych wykluczeniem (jak np. ubóstwo, niski status społeczny, dysfunkcjonalność rodzin). Program *Dzielne dzieci* jest przykładem wzmacniania u dzieci wielu sfer rozwojowych. Głównie dotyczy on kształtowania u dziecka pozytywnych postaw wobec samego siebie (akceptacja swoich mocnych i słabych stron, adekwatna ocena własnych możliwości, wzbudzanie umiejętności czerpania radości z codziennych prostych czynności, umiejętności radzenia sobie z nadmiernym natężeniem emocji jak: gniew, zazdrość, poczucie winy). W programie ważne jest też kształtowanie pozytywnych postaw wobec innych ludzi, umiejętność wchodzenia w pozytywne interakcje z innymi, wyrażania pozytywnych uczuć, szacunku wobec innych. Istotne są w tym programie także rozwijane umiejętności radzenia sobie z problemami, realistyczne planowanie swoich działań, otwartość na nowe doświadczenia (Sikorska, 2016, s. 175–213). Wiele z tych zadań z powodzeniem może realizować pracownik socjalny, pod warunkiem, że szkoła zapewni mu możliwość wdrażania projektów socjalnych i podejmie systematyczną współpracę. Takie oddziaływania wprowadzające zmiany w społecznym funkcjonowaniu dzieci dotkniętych problemami związanymi z ubóstwem nie są bowiem łatwe do przeprowadzenia w krótkim czasie.

Warto zwrócić uwagę na konieczność dowartościowania dzieci ubogich we własnych oczach i w oczach ich rodziców, którzy nierzadko mają świadomość wagi edukacji dziecka, lecz nie mają świadomości konieczności motywowania dzieci, ponieważ sami nie wierzą w możliwy sukces. Pracownik socjalny współpracujący systematycznie z rodziną może stać się dobrym źródłem informacji i motywacji zarówno dla dzieci, jak i rodziców, którzy często nie mają wątpliwości, że edukacja jest najlepszym oddziaływaniem zapobiegającym ubóstwu, ale wątpliwą w sens edukacji ich własnych dzieci.

BIBLIOGRAFIA

- Drucker, P. (1999). *Spoleczeństwo prokapitalistyczne*. Tłum. G. Kranas. Warszawa: WN PWN.
- Felice, F. (2011). Podmiotowa wartość pracy jako klucz do integralnego rozwoju. *Ethos*, 96, 193–204.
- Gulczyńska, A. (2011). Stygmaty i schematy. *Nowy Obywatel*, 4, 38–39.
- Hirszowicz, M. (1998). *Spory o przyszłość*. Warszawa: IFiS PAN.
- <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/ubostwo-pomoc-spoeczna/zasięg-ubostwa-ekonomicznego-w-polsce-w-2015-r,14,3.html>, dostęp: 20.07.2016.

- Hurrelmann, K. (1994). *Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii socjalizacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jacyno, M. (1997a). *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre'a Bourdieu*. Warszawa: IFiS PAN.
- Jacyno, M. (1997b). Kontrkultura ubóstwa. Pierre'a Bourdieu koncepcja reprodukcji klas społecznych a problem reprodukcji otwartej. *Studia Socjologiczne*, 3, 109.
- Jacyno, M., Szulżycka, A. (1999). *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kaganiec-Kamieńska, A. (2008). *Tożsamość na pograniczu kultur. Meksykańska grupa etniczna w Stanach Zjednoczonych*. Kraków: TAIWPN Universitas.
- Karniol, M., Ross, R. (1996). The motivational impact of temporal focus: Thinking about the future and the past. *Annual Review of Psychology*, 47, 594.
- Kłóskowska, A. (1996). *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kossowska, A. (1992). *Funkcjonowanie kontroli społecznej. Analiza kryminologiczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kowalska, K. (2011). Zaburzenia przystosowania społecznego wywołane brakiem sukcesu szkolnego. W: K. Biel, J. Kusztal (red.), *Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe* (s. 163–167). Kraków: WAM.
- Kwaterna, A. (2005). Od segregacji szkolnej do marginalizacji społecznej? Refleksje na temat nowych uwarunkowań marginalizacji. W: Wł. Kubik SJ, B. Urban (red.), *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej współczesnej młodzieży* (s. 405–415). Kraków: WAM.
- Kwieciński, Z. (2005). Szkoła a wykluczanie. W: K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i pracy socjalnej* (s. 35–45). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Mikiewicz, P. (2005). *Spoleczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP we Wrocławiu.
- Ornacka, K. (2013). *Od socjologii do pracy socjalnej. Społeczny fenomen dzieciństwa*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Pamiętniki bezrobotnych*, t. 1 (1967). Warszawa: PWE (Reedycja publikacji Instytutu Gospodarstwa Społecznego z 1933 roku).
- Pamiętniki bezrobotnych. Materiały konkursowe prace nagrodzone*, t. 1 (2003). Oprac. i wstęp A. Budzyński. Warszawa: SGH IGS.
- Pamiętniki bezrobotnych. Materiały konkursowe prace nagrodzone i wyróżnione*, t. 2 (2003). Oprac. i wstęp A. Budzyński. Warszawa: SGH IGS.
- Pamiętniki bezrobotnych. Materiały konkursowe prace wyróżnione*, t. 3 (2005). Oprac. i wstęp A. Budzyński. Warszawa: SGH IGS.
- Pamiętniki bezrobotnych. Materiały konkursowe prace wyróżnione*, t. 4 (2005). Oprac. i wstęp A. Budzyński. Warszawa: SGH IGS.
- Petelczyc, J. (2011). Równi i równiejsi. *Nowy Obywatel*, 4, 45–50.
- Piekut-Brodzka, D.M. (2000). *O bezdomnych i bezdomności. Aspekty fenomenologiczne, etiologiczne i terapeutyczne*. Warszawa: ChAT.

- Przymeński, A. (2001). *Bezdomność jako kwestia społeczna w Polsce współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo AE.
- Przymeński, A., Oliwa-Ciesielska, M. (2014). *Publiczna pomoc mieszkaniowa a demarginalizacji społecznej ludności ubogiej*. Poznań: Wydawnictwo UE.
- Sikora, P. (2004). Międzygeneracyjna transmisja wartości podkultury biedy w rodzinach dotkniętych ubóstwem. W: J. Brągiel, P. Sikora (red.), *Praca socjalna – wielość perspektyw. Rodzina – multikulturowość – edukacja*. Opole: Wydawnictwo UO.
- Sikorska, I. (2016). *Odporność psychiczna w okresie dzieciństwa*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Tarkowska, E. (2005). Bieda w Polsce w świetle badań jakościowych – próba podsumowania. W: S. Golinowska, E. Tarkowska, I. Topińska (red.), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne, Badania, metody, wyniki* (s. 170–186). Warszawa: IPiSS.
- Tillmann, K.J. (1996). *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa: WN PWN.
- Warzywoda-Kruszyńska, W. (2008). Dzieci żyjące w biedzie – dzieci krzywdzone. *Dziecko Krzywdzone*, 23, 26–37.
- Zalewska, D. (1997). *Ubóstwo. Teorie, badania*. Wrocław: Wydawnictwo UWr.
- Zawistowska, A. (2012). *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

EDUCATION OF CHILDREN SOCIALIZED IN THE CULTURE OF POVERTY AS A CHALLENGE TO SOCIAL WORK

ABSTRACT

The paper addresses the issues relating to the education and socialization of children living in the culture of poverty, i.e. the situation when the privation affecting the family is not merely a convergence of many incidents, but it becomes a long-lasting experience which results in generational encumbrance. The consequences of such a situation are noticeable in many spheres of children's and adolescents' lives, particularly at home, school and among peers. The main purpose of the paper is to indicate educational problems of children living in poverty and describe the areas which impede socialization and educational interventions. The paper highlights the value of education as a real chance to break the cycle of generational poverty stemming from the culture of privation. It also presents school as an institution which reinforces inequalities, and family – as an institution which socializes to poverty. The article contains indications on social work with children from poor families. The paper contains research analyses performed based on such sources as “Memoirs of the Unemployed,” published in Poland in 2003–2006 (5 volumes) and in 1933. The analyses undertaken in the paper are referred to the concept of the culture of poverty proposed by Oscar Lewis.