

Monika Oliwa-Ciesielska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID 0000-0002-1041-9812

DOI: <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2023.3.03>

Poza obszarem kultury ubóstwa

Outside of the poverty culture area

ABSTRACT: The article addresses the issue of people living in a culture of poverty, pointing out the generational nature of poverty, as well as the consequences of living in extreme poverty in the context of children's socialisation and educational constraints. The article also includes references to the context of effective assistance aimed at addressing the problem of social marginalization and negating the apparent social inclusion. The analysis presented in the article was carried out on the basis of sources that are passed on by the statements of extremely poor people: Oscar Lewis (creator of the concept of the culture of perception) and the Polish Memoirs of the Unemployed, examples of texts submitted for competitions announced in 2000 (published in 2003, 2005 and 2006). Diaries can help to understand the culture of understanding, not least because they are essential in the existential record of poor people, but also in their characteristics with the argumentation of their achievements and the outlined context of their actions.

KEYWORDS: culture of poverty, generational poverty, socialization, education, helping the poor

STRESZCZENIE: Autorka podejmuje problem życia ludzi w kulturze ubóstwa, wskazując na pokoleniowość biedy, a także na konsekwencje życia w skrajnej biedzie w kontekście ograniczeń socjalizacyjnych i edukacyjnych dzieci. Częścią artykułu są także odniesienia do kontekstu skutecznej pomocy, mającej na celu ograniczenie problemu marginalizacji społecznej i zanegowanie pozornej inkluzji społecznej. Przedstawiona w artykule analiza przeprowadzona została na podstawie źródeł, jakimi są opublikowane wypowiedzi osób skrajnie ubogich: prace Oscara Lewisa (twórcy koncepcji kultury ubóstwa) oraz polskie *Pamiętniki bezrobotnych*, zawierające teksty nadesłane na konkursy ogłoszone w roku dwutysięcznym, opublikowane w latach 2003, 2005 i 2006. Pamiętniki stanowią ważny materiał, pozwalający zrozumieć kulturę ubóstwa, między innymi dlatego, że zawierają drobiazgowy zapis egzystencji ludzi ubogich, ale także charakterystyki ich wyborów życiowych wraz z argumentacjami ich dokonań i zarysowanym kontekstem działań.

SŁOWA KLUCZOWE: kultura ubóstwa, pokoleniowa bieda, socjalizacja, edukacja, pomoc ubogim.

Obraz kultury ubóstwa

W literaturze odwołującej się do koncepcji kultury ubóstwa, najczęściej przypisuje się jej negatywne konotacje. W wielu opracowaniach wskazuje się nieudolność funkcjonowania ludzi skrajnie biednych, ich bierność w dbałości o własną sytuację życiową, niezaradność a czasem beztroski styl życia, łatwość zwracania się o pomoc i przyjmowania jej. Autor koncepcji – Oscar Lewis wskazuje, że kultura ubóstwa stanowi splot różnych sposobów funkcjonowania wymuszanych deprywacją (Lewis, 1976, s. 49), a żyjąca w niej jednostka jest zarówno jej uczestnikiem, jak i wytworem. Nie mając innych wzorów, odtwarza jedyny znany sposób życia. Egzystencję ludzi skrajnie ubogich cechuje niezwykła trwałość doświadczanych przez nich problemów i niezmiennosc podejmowanych przez nich zachowań destrukcyjnych (Oliwa-Ciesielska, 2013). Oscar Lewis wskazuje, że kultura ubóstwa stanowi pewien wzorzec życiowy, przekazywany w rodzinach z pokolenia na pokolenie. Według niego „Kultura ubóstwa ma dla tych, którzy należą do jej kręgu, właściwe przepisane sposoby postępowania i wyróżniające społeczne i psychologiczne skutki” (Lewis, 1964, s. 25).

Współcześnie ludziom żyjącym w dotkliwej biedzie stawia się zarzut, że jest to ich wina, ponieważ są bierni i niechętni do zmiany sytuacji, do której przywykli i którą rzekomo chętnie aprobują. Tej mrocznej stronie kultury ubóstwa przeciwstawiał się Oscar Lewis, który doceniał sposób życia ludzi, którzy wytwarzają racjonalne mechanizmy przetrwania, które w ich sytuacji życiowej są konieczne, choć z punktu widzenia osób dobrze sytuowanych brak w nich rozsądku. Lewis miał odmienne oceny strategii wytwarzanych przez biednych. Badając ludzi w kulturze ubóstwa, starał się wytworzyć realne więzi osobiste. Nie było to jedynie strategią badawczą, ale próbą ochrony najuboższych przed zbyt dużym ingerowaniem w ich życie, a także wyrazem solidarności z ubogimi. Jak pisze autor „Moi pomocnicy i ja spędziliśmy wiele godzin, biorąc udział w przyjęciach rodzinnych i chrzcinach, czuwając przy zmarłych i spiesząc na każde wezwanie w razie pilnej potrzeby. Woziliśmy ludzi do szpitala, płaciliśmy kaucję, żeby wypuszczono ich z więzienia, pisaliśmy w ich imieniu podania, zamawialiśmy wizyty u lekarzy, pomagaliśmy zdobywać mieszkanie i pracę, załatwić sprawy zasiłków z Opieki Społecznej” (Lewis, 1976, s. 17). Świadczy to o głębokim zaangażowaniu w życie ludzi ubogich, o niezwykłym podejściu autora do przedmiotu badań. Paradoksalnie w charakterystyce ubóstwa współcześnie wątek docenienia heroizmu życia w biedzie jest najczęściej pomijany. Dla wielu nie jest łatwe jednoczesne potępienie biedy i docenianie starań lu-

dzi żyjących w niej, jeśli widzi się jedynie kategorię badawczą, a nie dostrzeżga ludzi z problemem biedy. Jednak rzetelna ocena koncepcji kultury ubóstwa wprost przeczy negatywnemu ujęciu życia ludzi ubogich i pozwala zobaczyć tło ich wyborów i postaw.

Pełny obraz kultury ubóstwa jest możliwy do ukazania poprzez wskazanie na motywy ich działań i perspektywę ich oglądu rzeczywistości, w której przyszło im żyć. Wytwarzanie i reprodukcja kultury ubóstwa ma silne ugruntowanie w pokoleniowości biedy, a wzrastanie dzieci w socjalizowanych swoistych wzorach, normach i wartościach jest silną podstawą jej niezmienności i trwałości. Sam autor twierdził, że pojęcie kultury ubóstwa jest „zwoźnicze, często używane i nadużywane” (Lewis, 1976, s. 48). Twierdził jednoznacznie: „Posługując się tym pojęciem kultury dla zrozumienia ubóstwa, chcę zwrócić uwagę na fakt, że ubóstwo we współczesnych narodach jest nie tylko stanem ekonomicznego niedostatku, dezorganizacji lub jakiegoś braku. Jest on również czymś pozytywnym w tym znaczeniu, że posiada jakąś własną strukturę, racjonalny mechanizm obronny, bez którego człowiek biedny z trudem mógłby sobie dawać radę” (Lewis, 1964, s. 25). Lewis wielokrotnie wskazywał na ponadmaterialne aspekty kultury ubóstwa, która według niego jest stylem życia, przekazywanym kolejnym pokoleniom, wiąże się ze świadomością nieuchronnej porażki, z brakiem uczestnictwa w podstawowych instytucjach społecznych, które można określić jako uczestnictwo efektywne (Lewis 1966, s. 19–25). Żyjąc w nędzy, ludzie wytwarzają jedyny możliwy i znany według nich sposób trwania, który poprzez powielanie i powtarzalność zachowań staje się jeszcze bardziej ugruntowany. Lewis mówi, iż „«Kultura nędzy» jest zarówno przystosowaniem się, jak i reakcją ubogich na ich marginesową pozycję w rozwarstwowanym, klasowym, wysoce zróżnicowanym społeczeństwie kapitalistycznym. Reprezentuje wysiłek zmierzający do uporania się z uczuciem beznadziejności i rozpacz, jakie rodzi świadomość, że w tej sytuacji niemożliwe jest osiągnięcie sukcesów na miarę wartości i celów szerokiego społeczeństwa” (Lewis, 1976, s. 51).

Istotne jest wskazanie na istnienie kultury ubóstwa jako reakcji na zaistniałą sytuację, która nie podlega wyborowi, jest zdeterminowana brakiem alternatywnego działania w skrajnie trudnych warunkach. Jej częścią składową jest przystosowanie, ponieważ kto nie może lub nie potrafi dokonać zmiany, musi zadowolić się podporządkowaniem. Ową bierność, która nie jest jednak bezczynnością, upatruje się w utrwalonym z pokolenia na pokolenie sposobie życia, określonym przez socjalizowane wartości. Wzór życia odtwarzany przez kolejne generacje nie jest jednak przyjmowany przez biednych bezkrytycznie, nie wyklucza cynicznego stosunku do niego nawet wśród tych, któ-

rzy reprodukują ten proces. Wzorce te są przekazywane z braku dostępu do innych wartości lub braku alternatywnej wiedzy o tym, co jest godne uwagi. Dziedziczenie przez kolejne pokolenia specyficznego stylu życia nacechowanego nieuchronnymi porażkami odbywa się w drodze niepełnej, negatywnej socjalizacji, która zamyka jednostki w kręgu biedy i nie daje szansy na dokonanie wyborów innych sposobów życia (Golczyńska-Grondas, 2002, s. 152). Dzieje się to nie tylko ze względu na brak środków ekonomicznych – choć jest to ważny element stagnacji – ale ze względu na ograniczenie lub nieumiejętność działania, powodowaną brakiem kontaktów interpersonalnych z osobami spoza enklaw biedy.

Dziecko socjalizowane w kulturze ubóstwa i edukowane poza jej obszarem

W analizach przyjmuję, że marginalizowanie dzieci skrajnie ubogich w systemie edukacji staje się najważniejszym czynnikiem zamykającym przed nimi szansę zmiany życia, ostatecznie popychając je w społeczny niebyt. Marginalizacja ta jednak nie rozpoczyna się w szkole, jej początków należy upatrywać w rodzinie żyjącej w kulturze ubóstwa i otoczeniu społecznym, które z powodu braku wyboru oswoiło ten stan na tyle, że nie identyfikuje go jako problemowy.

Najczęściej mówiąc o kulturze ubóstwa, wskazuje się na cechy odróżniające ją od tego, co jest aprobowane społecznie. Analiza wartości cenionych w kulturze ubóstwa może być zaskakująca. W znacznej mierze ceni się w niej bowiem te same wartości, które są znaczące dla klasy średniej. Dla ludzi skrajnie ubogich równie ważne są: dobra praca, godne zarobki i dobre wykształcenie, choć nadaje im się odmienne znaczenie, nie wiąże się ich z wartościami autotelicznymi, ale przelicza na wymierne korzyści. Są to jednak dobra deklaratywne, klasyfikowane jako niemożliwe do osiągnięcia. W rzeczywistości marzenia o zdobyciu dobrego wykształcenia przez dzieci, konfrontowane są z oczekiwaniem jak najszybszego ukończenia szkoły i podjęcia zarobkowania. Edukacja w kulturze ubóstwa jest wartością uznawaną, jednak jej realizowanie jest znacznie utrudnione nie tylko z powodu braku środków materialnych, ale też z powodu indywidualnych i społecznych ograniczeń. Docenianie dobrego wykształcenia i poszukiwanie dobrych stron w kontestowaniu instytucji edukacyjnych, pozwala na oddalenie od siebie winy za porażki.

Szkoła jako instytucja 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 w świecie. 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. Ich socjalizacja, sama będąc wybrakowaną, przebiega w obszarze braków. Szkoła jako instytucja nie jest w stanie zastąpić rodziny, procesu socjalizacji i wychowania. Jako instytucja wspierająca nie może też kompensować mnogości obszarów kwalifikowanych do korygowania. Dlatego jako instytucja edukacyjna radzi sobie z przeciętnością sytuacji problemowych, niekiedy dobrze funkcjonując w obszarze pomocy potrzebującym wsparcia, ale źle wypada w roli przejmowania głównych zadań socjalizujących, opiekuńczych i wychowawczych, koniecznych w przypadku skrajnego ubóstwa dzieci.

Mimo ograniczeń życia w biedzie nie można mówić o absolutnej determinacji własnego losu – zdarzają się Osoby pokoleniowo napiętnowane biedą, którym udaje się pokonać jej granice. Choć są one dobrym wzorem dla innych, w gruncie rzeczy mają świadomość jaką ceną okupiony jest ich sukces.

Najczęściej pojawiające się w tej sytuacji przekonania dotyczą:

- poczucia niezasługiwania na sukces,
- negowanie osiągniętego sukcesu,
- przypisywanie innym zasług i odbieranie ich sobie,
- poczucia winy wobec bliskich, którzy niezmiennie tkwią w ubóstwie,
- poczucia braku wiary we własne zdolności i umiejętności,
- obawy przed zdemaskowaniem ich braków i pochodzenia,
- zawstyżenia własnym awansem społecznym.

Wszystko to powoduje, że sukces przyrównywany jest do dotkliwego doświadczenia jakim jest porażka. Dodatkowo powoduje on, że osoby dotąd przypisane do kultury ubóstwa nie są już podobne do bliskich, ale też nie są jeszcze tacy, jak ci, którzy tworzą nowe środowisko życia, do którego aspirowali. To zawieszenie pomiędzy dwoma światami zwykle pogłębia ich obcość. Jednostki, którym udaje się przełamać zaklęty krąg biedy, mają oprócz zdolności także wyjątkową odporność na presję, jaką wywierają na nich najbliżsi (członkowie rodziny), którzy domagają się solidarności w znoszeniu biedy.

Niezależnie od osiągniętego sukcesu edukacyjnego, czy jedynie marzeniu o nim, wykształcenie jest traktowane jako środek do podniesienia statusu jedynie w wymiarze ekonomicznym – konsumpcji, która w dalszej kolejności pozwoli na skuteczne zamaskowanie ubóstwa. Wśród ogółu ubogich wartość autoteliczna edukacji jest pomijana, lub niedoceniana, ponieważ wymaga skupienia się na celu długofalowym, a orientacja życia jednostki w kulturze ubó-

stwa skupiona jest na otrzymaniu natychmiastowych gratyfikacji. Nieumiejętność oczekiwania na odroczone nagrody powoduje powierzchowne i chwilowe zaangażowanie w obrane cele. Istotną cechą kultury ubóstwa jest życie terażniejszością, chwilą, podporządkowanie się trwaniu „tu i teraz”. Jest to orientacja krytykowana przez społeczeństwo, jednak racjonalna z punktu widzenia ubogich.

Interesujące egzemplifikacje mentalności ludzi żyjących w kulturze ubóstwa zawarte są w *Pamiętnikach* bezrobotnych, w których konieczność edukowania się wymieniana jest jako istotna wartość dla dzieci, a obawy przed niemożnością edukacji są utożsamiane z „marnowaniem dziecka” (*Pamiętniki* 2005/1, s. 204). Mimo tego ważnym wątkiem wypowiedzi jest wątpliwość w sens edukacji, jakim z rodzicami dzielą się dzieci (*Pamiętniki* 2005/2, s. 139). Zwykle w grę wchodzi powoływanie się na porażki rodziców, przed którymi nie uchroniło ich posiadane wykształcenie, lub odnoszenie się do rodziców jako niewiarygodnych przykładów ze względu na ich brak wykształcenia. Jeśli rodzice przekonują dzieci do konieczności nauki, mówią o edukacji nie jako drodze przygotowującej do sukcesu, ale jako o kształtowaniu odporności wobec znoszonych porażek (*Pamiętniki* 2005/2, s. 139). Co jednak istotne, w kulturze ubóstwa zwykle przekonywaniu o wartości edukacji nie towarzyszy realne wsparcie. Dzieci bez poczucia wsparcia zwykle poddają się na pierwszych etapach edukacji, jest to konsekwencją socjalizacji nastawionej na podporządkowanie.

Edukacja w rzeczywistości kultury ubóstwa jest także synonimem straty. Podobne podejście odzwierciedlają badania P. Sikory, które konfrontują stosunek 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” (Sikora, 2004, s. 174).

Powody braku wsparcia dzieci są zwykle podobne – wykorzystywanie ich do pracy, brak ubrań, brak przyborów szkolnych, i niedocenianie ich wysiłków edukacyjnych (Lewis 1970, s. 291, 311–312; 1976, s. 270). W wielu przy-

padkach powody porzucania szkoły są związane z niską samooceną z powodu „opóźnienia edukacyjnego”, ale także ograniczeń mentalnych i wpojonych krytycznych ocen o bezwartościowości (Lewis, 1964, s. 187).

Szkoła wobec dzieci, które żyją w ograniczonym ubóstwem świecie, jest jedynym miejscem zetknięcia się dziecka z innym sposobem komunikowania, treściami, które nie pojawiają się w domowych rozmowach. Jednak w przekonaniu dorosłych z kultury ubóstwa wywiera ona również negatywny wpływ na dziecko, które niejako zawłaszczane przez nowe środowisko staje się obce. Dorośli obawiają się edukacji dziecka, które poszerza wiedzę, ma dostęp do informacji. Ich lęk towarzyszy przeczuciu, że nie mają już kontroli nad tym, co dziecko wie, nie są partnerami w rozmowie, tracą zatem przewagę nad dzieckiem. Pójściu dziecka do szkoły towarzyszy silna obawa przed ujawnieniem biedy. Racjonalne jest zatem przekonanie, że podobnie jak przed innymi opresyjnymi środowiskami, przed szkołą (albo w szkole) należy się ukrywać. M. Jacyno i A. Szulżycka, mówiąc, że szkoła w przypadku rodzin z klas niższych zapewnia sobie możliwość kontroli nie tylko ucznia, ale też jego rodziców lub opiekunów, zarzucając im wpajanie dzieciom złych nawyków (Jacyno, Szulżycka, 1999, s. 104). Wszystko to powoduje ambiwalencję, negatywne oceny systemu edukacji przy jednocześnie pozytywnej ocenie wykształcenia.

Szkoła w wielu przekazach również jawi się jako doświadczenie sytuacji krytycznej dla dzieci. Poddani edukacji rzadko wskazują na uzyskanie konkretnej wiedzy, często odwołują się do socjalizacji w grupie rówieśniczej, która dotyczy negatywnych zachowań. Istotnym wątkiem opisów jest to, co badacze uznają za charakterystyczne w edukacji wobec 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 bliskiego, «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).

Według M. Hirszowicz, „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” (1998, s. 116). Poprzez to szkoła w przekonaniu biednych staje się złem koniecznym, kolejnym miejscem doświadczania przemocy. Także w tym znaczeniu szkoła jest instytucją marginalizującą, a jak wskazuje M. Jacyno, interpretując myśl

P. Bourdieu, „w doświadczeniu dzieci z rodzin klas niższych jest więzieniem, z którego – jak pisze Bourdieu – starają się jak najszybciej wydostać” (1997, s. 117).

Problemy edukacyjne powodują zaprzestanie uczęszczania do szkoły, która jest miejscem demaskowania braków. Poprzez to staje się miejscem kolejnego zniewolenia. W doświadczeniach wielu ubogich szkoła z perspektywy dzieci i rodziców jawi się jako kolejna instytucja upokarzająca, która nierzadko pod pretekstem pomocy domaga się obnażania trudnego położenia uczniów i ich rodzin (*Pamiętniki* 2005/1, s. 144). We współczesnych *Pamiętnikach* pojawiają się dosłowne wskazania na szkołę, jako instytucję reprodukującą nierówności społeczne i wzmacniającą negatywny status. Ubodzy w szkole doświadczają upokorzenia z powodu odmiennego wyglądu, braku odpowiedniego (ładnego, modnego ubrania) i wielu innych deficytów (*Pamiętniki* 2005/2, s. 271): „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”. Świadomość, że szkoła jest miejscem ukazania znaczących różnic statusu społecznego jest silnie zaznaczona u dorosłych i przekazywana dzieciom, jak wskazują wypowiedzi z *Pamiętników* (*Pamiętniki* 2005/1, 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 ujawnienie deficytów nie tylko w wymiarze ekonomicznym, ale także językowym, interakcyjnym, emocjonalnym. Dla wielu ubogich jest to czas konfrontacji z wymogami, którym nie można sprostać, ale też konfrontacji z innymi, lepiej sytuowanymi (*Pamiętniki* 2003/2, s. 230): „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”. Sytuacja ubóstwa pozbawia możliwości obrony siebie przed wizerunkiem narzuconym przez innych. Dwie strategie – ucieczka symboliczna, jaką jest milczenie ucznia, lub ucieczka fizyczna, są znane wielu bohaterom źródeł. Także w szkole praktyka milczenia staje się istotną strategią przetrwania, niechroniącą wprawdzie przed dotkliwym piętnowaniem, a w pewnych granicach jedynie przed publicznym ośmieszeniem (Lewis 1976, s. 65).

W kulturze ubóstwa wytwarza się wiele mitów, które mają funkcję łagodzącą negatywną samoocenę. Taką rolę pełni przekonanie, że bariera w uzyskaniu szans na kształcenie tkwi jedynie w braku szczęścia, a nie w braku zdolności. Łagodzący frustrację jest także mit, że młodzi ludzie przerywający naukę różnią się od rówieśników podejmujących kształcenie na poziomie wyższym jedynie brakiem pieniędzy (Drucker 1999, s. 167). W rzeczywistości jednak życie w kulturze ubóstwa ogranicza szanse na rozwój jednostki tak dalece, że nie jest już ona w stanie nadrobić zaległości. Bariery w kształceniu jest także organizacja systemu edukacji, w znacznym stopniu ściśle dopasowana do wieku jednostki. W związku z tym jak mówi P. Drucker, jeśli jednostka ominie któryś z etapów kształcenia, „na zawsze wypada z systemu i rzadko pozwala mu się doń wrócić” (Drucker 1999, s. 166).

Skuteczność pomocy osobom żyjącym w kulturze ubóstwa

Mówiąc o pomocy w porzuceniu kultury ubóstwa, zwykle wskazuje się na edukację. Sami ubodzy mają wiele eksponowanych strategii zaradczych, które racjonalne z punktu widzenia biednych, są niezrozumiałe poza światem ich życia. Jedną z nich jest przekazywana w socjalizacji konieczność izolacji od innych. Izolacja chroni przed narażaniem się na negatywną ocenę. Strategie izolacji od świata zewnętrznego, ale też od członków rodziny, podejmowane są z powodu lojalności, wstydu, braku wiary w pomoc i konieczności radzenia sobie indywidualnie, niezależnie od wieku dziecka. Skutkuje to samotnością i wymuszonym przekonaniem, że należy samodzielnie poradzić sobie ze światem nędzy. Powoduje to znaczną zaradność dzieci, co wymuszane jest koniecznością podejmowania ról dorosłych i za dorosłych. Życie z zaburzeniem okresu dzieciństwa charakteryzuje także najmłodsze dzieci, wobec których silnie eksponowana jest wartość przydatności, mierzona ekonomicznym wkładem na rzecz rodziny. Docenia się zatem te dzieci, które przynoszą zyski, które szybko dorosną i nie są absorbujące. Rodzic ma wówczas poczucie usprawiedliwienia z niewypełniania należycie swojej roli, ponieważ wierzy, że dziecko go nie potrzebuje, może być nieobecny w życiu dziecka. Przywołuje to nieobecność podobną do fizycznej rozłąki w sytuacji zagranicznych migracji rodzica. Jednak w kulturze ubóstwa rodzice oddalają się od dziecka nie tylko fizycznie, ale także psychicznie. Sami jako dorośli nie doświadczyli wsparcia, zatem jako rodzice nie są powiernikami problemów dzieci. Zarówno dzieci jak i rodzice dostrzegają, że od najmłodszych lat życia w kulturze ubóstwa, podobnie jak w rodzinach rozłączonych przestrzennie, „panowała niewypowiedziana, ale znana każdemu członkowi, zasada nie-

mówienia o swoich uczuciach i oczekiwaniach w związku z funkcjonowaniem w rozłące” (Doiczman-Łoboda, 2022, s. 83). Ta źle rozumiana zasada skrytości ma także inne negatywne konsekwencje, pokazuje bowiem nieprawdziwy obraz dziecka jako osoby odpornej na negatywne doświadczenia, twardej i zaradnej. Jak wskazuje Natasza Doiczman-Łoboda, „Samodzielność i bezproblemowe funkcjonowanie dziecka nie tylko zwalniało innych z obowiązku wsparcia, ale też powodowało dodatkowe obciążenie go problemami innych. [...] Im większy poziom zaradności dziecka, tym mniejsze zaabsorbowanie rodziców jego kłopotami, ale także jego codziennością” (Doiczman-Łoboda, 2022, s. 88). Prowadzi to do złudzenia, że banalne problemy dzieci nie wymagają organizowania pomocy.

Skuteczność pomocy osobom żyjącym w kulturze ubóstwa to szczególne wyzwanie, jeśli bierze się pod uwagę specyfikę pokoleniowości kultury ubóstwa, która nie jest jedynie biedą, traktowaną jako epizody życiowe, ale biedą, w której ludzie są pozbawieni podstawowych dóbr materialnych. Kultura ubóstwa jest naznaczona biedą szczególnie dotkliwą, trwałą, i także poprzez to wpływającą na wszystkie sfery życia człowieka. Wymusza ona strategie przystosowania się do skrajnie trudnych warunków, które są przekazywane w codziennych praktykach i w nich utrwalane. Są zatem trudne do zmiany czy choćby korekty. Żyjący w kulturze ubóstwa to pokoleniowo biedni, ale też ofiary różnego rodzaju kryzysów, warunkujących biedę, która dotyka ich w ciągu życia, zmieniając je diametralnie właśnie pokoleniowo. To pokoleniowa bieda przygotowuje dzieci nie do sukcesów, ale do lepszego znoszenia porażek, które są nieuniknione w kulturze ubóstwa.

Skuteczna pomoc w kulturze ubóstwa nie powinna negować doświadczeń w świecie ograniczonym najpierw materialnie, a w następstwie tego także kulturowo. Doświadczenia te są bowiem ważne, konstytuujące tożsamość ludzi, której nie wolno podważyć. Niebываła zaradność, próba przystosowania się do skrajnie trudnych warunków życia i przetrwanie w nich jest również wymagającym docenienia kapitałem społecznym, który można inaczej ukierunkować i wykorzystać jako znaczący zasób. Pomoc powinna w pierwszej kolejności skupić się na niwelowaniu (a nie wzmacnianiu) doświadczenia wstydu, które zwykle towarzyszy ubóstwu. Pomocne w tym względzie byłoby dowartościowanie ubogich, wskazywanie ich umiejętności, zdolności, wydobywanie pozytywnych cech, ukazywanie ich sensownych strategii zaradczych, traktowanie ich porażek życiowych jako wyjątkowej wiedzy o traumatycznych doświadczeniach. Wsparcie dzieci powinno przełamywać strategie socjalizacyjne w ubóstwie, które skupione są na przygotowaniu dzieci do znoszenia upokorzeń i odbieraniu im marzeń o sukcesach.

Wiele wskazań pomocowych mówiących o pokoleniowej biedzie skupia się na konieczności przerwania jej dziedziczenia choćby dzięki symbolicznej izolacji dzieci od ich otoczenia, poprzez lokowanie ich aktywności i działań poza najbliższym środowiskiem. Sprawia to niemały dylemat pomagającym, którzy mają świadomość, że teoretycznie najłatwiej pokonać biedę, symbolicznie „wyrrywając” ubogie dzieci z ich najbliższego 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 powtórny izolację, dając poczucie bycia obcym w zasadzie w każdym środowisku (tym dotychczasowym i tym, do którego chcą aspirować). Metoda symbolicznej izolacji daje zewnętrznie pozytywne skutki (dzieci mają dzięki niej nie tylko negatywne doświadczenia), ale daje też wewnętrzne spustoszenie (dzieci mają nowe problemy, świadomość swoich ograniczeń, zderzenie z obcym środowiskiem przy negowaniu dotychczasowej socjalizacji). Pomoc ubogim dzieciom nie może być zatem zastępowaniem dotychczasowego kapitału nowymi zasobami. Sensownie byłoby bazować na dotychczasowych doświadczeniach i poszerzać zasoby (Przymeński, Oliwa-Ciesielska 2012).

Wyłączenie dziecka z systemu normatywnego obowiązującego dotąd w rodzinie, bez prób długotrwałej naprawy tego systemu, prowadzi do kolejnego wykluczenia. Dzieje się tak np. w szkole, gdy jako instytucja przejmuje ona rolę 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. Jak wskazuje Anita Gulczyńska, szkoła ma ekskluzywny z perspektywy ubogich charakter. Dla żyjących w ubóstwie, czasem w enklawach skumulowanej biedy, „szkoła jest [...] bytem kulturowo obcym. [...] pracując nad sobą wiele lat w toku socjalizacji dzielnicowej, nie mogą teraz zanegować całego związanego z tym dorobku. Tymczasem szkoła wymaga od nich właśnie tego” (Gulczyńska, 2011, s. 38–39). Dodatkowo, jako instytucja, wzmacnia ona obraz człowieka ubogiego, ponieważ postrzega biednych uczniów jedynie przez pryzmat ubóstwa, odkładając na dalszy plan umiejętności, upór, cele, plany, marzenia uczniów, którzy mimo wspólnoty doświadczeń biedy są zróżnicowani osobowościowo.

Współcześnie mówiąc o roli szkoły (jej negatywnych funkcjach lub niespełnionych oczekiwaniach) wskazuje się na prawidłowość, że od nauczycieli oczekuje się tym więcej, im bardziej dysfunkcyjne środowiska są tłem wychowawczym ich uczniów. Żeby sprostać tym oczekiwaniom, potrzeba nauczycieli, którzy są w stanie zdiagnozować, zrozumieć i przyjąć rolę wspierającą ucznia

z problemami. Kultura ubóstwa narzucająca izolacyjny sposób bycia i milczenie na temat problemów, nie ułatwia tego zadania, utrudnia tym samym szansę na kompensowanie ogromnego obszaru braków. Jak wskazuje J. Iwanicki, „Trudno jest bowiem uczyć i wychowywać nie znając problemów swojego podopiecznego. Tymczasem tych jest coraz więcej, a w wielu szkołach istniejąca opieka psychologiczno-pedagogiczna jest przeciążona” (Iwanicki, 2022, s. 101).

Osoby socjalizowane w kulturze ubóstwa, którym udaje się wyjść poza jej obszar, dla wnikliwych obserwatorów są bohaterami, którzy pokazali, że to, co uznane jest za niemożliwe, staje się realne. Opuścili oni fizycznie lub mentalnie hermetyczną grupę, która domagała się solidarności w biedzie. Presja kultury ubóstwa jest niewyobrażalnie silna, prowadzi nawet do pozorowanych porażek, po to, aby solidarnie być częścią grupy. Paul Willis (1981), wskazuje na sabotowanie przez młodzież z klasy robotniczej własnych postępów w nauce. Ponieważ obawiają się oni, że sukces spowoduje zerwanie więzi z rówieśnikami i bliskimi. Jak wskazuje Sennett, „w ubogich społecznościach utalentowane nastolatki muszą zmagać się z silną presją. Przetrawanie tam nie zależy od bycia najlepszym czy najtwardszym, lecz od umiejętności zginania karku – często w dosłownym znaczeniu [...]. W szkole, jeśli jesteś uzdolniony, próbujesz to ukrywać, inaczej inni pobiją cię za twoje dobre oceny” (Sennett, 2012, s. 43).

Ludzie żyjący w kulturze ubóstwa, którym udało się osiągnąć sukces, sami dla siebie nie są jednak wyjątkowi. Po trudach pokonywania niezliczonych barier i dokonaniu zmian pozostaje w nich ciągle silna pamięć własnych i cudzych słabości, która przesłania obraz osiągniętego awansu społecznego. Pozostają też wyrzuty, że nie zdołali ocalić bliskich przed degradującą pauperyzacją. Tymi bliskimi jest zazwyczaj rodzeństwo, które współdzieliło te same troski i ograniczenia, podobnie postrzegając sytuację biedy. Jak wskazuje A. Nymś-Górna, „W przypadku relacji pomiędzy rodzeństwem, należy też powiedzieć o przymusie strukturalnym i podobieństwie habitusu. Relacje są narzucone już od dzieciństwa przez rodziców oraz opiekunów. Są one w pewien sposób zadekretowane. Poprzez wychowanie i socjalizację w jednej rodzinie rodzeństwo łączy sposób postrzegania świata. Wiążą je także reguły myślenia i działania” (Nymś-Górna, 2022, s. 29). Nietrudno zatem o przekonanie, że osiągnięty przez jednostkę sukces jest synonimem porzucenia dotychczasowego świata i zdrady wobec bliskich. Jest to doświadczenie równie trudne, jak wspólne znoszenie ubóstwa. Przełamanie kręgu biedy wymaga zatem takiej samej postawy, jaka od dzieciństwa była wpajana – milczenia o zmianie, w trosce o emocje innych, pozostających w kulturze ubóstwa. Paradoksalnie miejsce dotąd ukrywanych porażek zastąpił ukrywany sukces, który wprawdzie jest oznaką uwolnienia, jednak jednocześnie może być nowym rodzajem zniewolenia.

Bibliografia

- Budzyński A. (red.) (2003). *Pamiętniki bezrobotnych*. Vol. 1. *Materiały konkursowe: prace nagrodzone*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa.
- Budzyński A. (red.) (2003). *Pamiętniki bezrobotnych*. Vol. 2. *Materiały konkursowe: prace nagrodzone i wyróżnione*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa.
- Budzyński A. (red.) (2005). *Pamiętniki bezrobotnych*. Vol. 3. *Materiały konkursowe: prace wyróżnione*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa.
- Budzyński A. (red.) (2005). *Pamiętniki bezrobotnych*. Vol. 4. *Materiały konkursowe: prace wyróżnione*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa.
- Budzyński A. (red.) (2006). *Pamiętniki bezrobotnych*. Vol. 5. *Materiały konkursowe*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa.
- Doiczman-Łoboda N. (2022). *Granice rozłąki. Doświadczenia biograficzne młodzieży z rodzin migracyjnych*. Poznań: Wydawnictwo Nauk Społecznych i Humanistycznych.
- Drucker P. (1999). *Społeczeństwo prokapitalistyczne*. Warszawa: PWN.
- Golczyńska-Grondas A. (2002). Postawy przedstawicieli służb społecznych. Szanse i ograniczenia w działaniach przeciw biedzie. W: *Przeciw biedzie*. Tarkowska E. (red.), Programy, pomysły, inicjatywy, ON, Warszawa.
- Gulczyńska A. (2011). Stygmaty i schematy. *Nowy Obywatel*, 4.
- Iwanicki J. (2022). Problemy nauczyciela w edukacji szkolnej – refleksje z niejawniej obserwacji uczestniczącej. W: *Rodzice uczniów w edukacji szkolnej*, Heller W., Nymś-Górna A., Kaźmierska M., Wieczorek M. (red.). Poznań–Kalisz: UAM.
- Hirszowicz M. (1998). *Spory o przyszłość*. Warszawa: IFiS PAN.
- Jacyno M., Szulżycka A. (1999). *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*. Warszawa: ON.
- Jacyno M. (1997). *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre'a Bourdieu*. Warszawa: IFiS PAN.
- Kwieciński Z. (2005). Szkoła a wykluczanie. W: *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Marzec-Holka K., (red.). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Lewis O. (1964). *Sanchez i jego dzieci. Autobiografia rodziny meksykańskiej*. (Przełożyła Aleksandra Frybesowa). Warszawa: PIW.
- Lewis O. (1966). The Culture of Poverty. *Scientific American*, 215.
- Lewis O. (1970). *Rodzina Martinezów: Życie meksykańskiego chłopca*. Warszawa: PIW.
- Lewis O. (1976). *Nagie życie*, t. 1 (Przełożyła Zofia Kierszys). Warszawa: PIW.
- Mikiewicz P. (2005). *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Nymś-Górna A. (2022). *Dorośle rodzeństwo. Fenomen relacji przyjacielskich*. Poznań: Wydawnictwo Nauk Społecznych i Humanistycznych.
- Oliwa-Ciesielska M. (2013). W *poszukiwaniu kultury ubóstwa*. Poznań Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Przymieński A., Oliwa-Ciesielska M. (2014). *Publiczna pomoc mieszkaniowa a demarginalizacji społeczna ludności ubogiej*. Poznań: Wydawnictwo UE w Poznaniu.
- Sennett R. (2012). *Szacunek w świecie nierówności*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA.
- Sikora P. (2004). Międzygeneracyjna transmisja wartości podkultury biedy w rodzinach dotkniętych ubóstwem. W: *Praca socjalna – wielość perspektyw. Rodzina – Multikulturowość – Edukacja*, Brągiel J., Sikora P. (red.). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Tocqueville A. de (2009). *Raport o pauperyzmie*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Willis P. (1981). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press.