

Izabela Kaźmierczak-Kałużna*

KIEDYŚ ZAPLANOWAŁAM MOŻE JESZCZE POUCZYĆ SIĘ TROCHĘ... ASPIRACJE EDUKACYJNE A ICH REALIZACJA W NARRACJACH WIELODZIETNYCH UBOGICH KOBIET

Brak wykształcenia obok bezrobocia i wielodzietności to podstawowy korelat ubóstwa. Bieda w znikomym stopniu dotyka osób gruntownie wykształconych, posiadających kwalifikacje ułatwiające poruszanie się na wymagającym współcześnie rynku pracy. Rynek ten stawia swoim uczestnikom wysokie wymagania w zakresie posiadanej wiedzy i umiejętności, a imperatyw permanentnego rozwoju i ustawicznej edukacji staje się udziałem nie tylko osób aktualnie zatrudnionych, ale także ewentualnych przyszłych pracobiorców. Kanały edukacyjne istotnie warunkują więc zarówno obecną, jak i potencjalną pozycję zawodową jednostki i różnicują ryzyko znalezienia się w kategorii świadczeniobiorców pomocy społecznej. Właśnie w rodzinach doświadczających ubóstwa problem edukacji jest szczególnie ważny. Z jednej strony bowiem ubóstwo jest skutkiem deficytów w zakresie kapitału edukacyjnego, z drugiej zaś tworzy bariery, które nie sprzyjają ani kształceniu ponad ustawowo zdefiniowane minimum, ani osiągnięciu szkolnych sukcesów. Tymczasem badania socjologiczne pokazują, że tylko priorytetowe traktowanie wykształcenia, autentyczne inwestowanie w edukację – zarówno własną, jak i dzieci – oraz dbałość o rozwijanie kapitału kulturowego pozwalają tym rodzinom zwiększyć szanse na przezwyciężenie niedostatku i pełne społeczne włączenie.

Jednak od początku lat 90. ubiegłego stulecia obserwuje się w Polsce procesy usztywniania struktury społecznej i wzrost dziedziczenia pozycji – zwłaszcza u szczytu i dołu hierarchii (Domański 2002). System edukacji więc, choć uznawany za jeden z podstawowych mechanizmów awansu społecznego, nierzadko petryfikuje społeczne nierówności (Borowicz 2007). Nie tylko jednak obiektywnie istniejące bariery strukturalne i zła kondycja materialna gospodarstw domowych stanowią przeszkodę w zdobywaniu kolejnych szczebli na edukacyjnej drabinie. Istotne znaczenie mają także czynniki kulturowe – obniżone aspiracje edukacyjne i specyficzny system wartości (w którym wykształcenie i satysfakcjonująca praca nie odgrywają znaczącej roli), deficyt wzorców i tradycji edukacyjnych czy niedostateczne kompetencje komunikacyjne.

* **Izabela Kaźmierczak-Kałużna**, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Socjologii; e-mail: I.Kazmierczak-Kaluzna@is.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7942-0507>.

Główny nurt prezentowanych w niniejszym opracowaniu analiz koncentruje się wokół zagadnień edukacji i stosunku do edukacji wielodzietnych ubogich kobiet, żyjących w rodzinach wspieranych przez instytucjonalną pomoc społeczną. Badane matki są zazwyczaj słabo wykształcone (choć w większości deklarują pozytywny stosunek do edukacji) i funkcjonują poza rynkiem pracy (choć wskazują wiele korzyści wynikających z zatrudnienia). Istotne wątki wnioskowania bazują na formułowanych przez nie autoidentyfikacjach aspiracyjnych, które pozwalają odpowiedzieć na pytanie, jak postrzegają one własną sytuację i jak definiują swoje aktualne i potencjalne aktywności edukacyjne – zwłaszcza w kontekście doświadczanych deprivacji ekonomicznych.

Empiryczną podstawę tekstu stanowią wywiady pogłębione z elementami narracji biograficznej, realizowane w dwóch etapach – w latach 2013-2014 (59 wywiadów) i w 2017 roku (27) z mieszkankami województw lubuskiego, wielkopolskiego i dolnośląskiego. Co ważne, kwestie związane z edukacją stanowiły zaledwie jeden z wielu wątków poruszanych w trakcie badań¹. Zaproponowane w niniejszym opracowaniu spojrzenie na problematykę aspiracji edukacyjnych i (wy)kształcenia w kontekście autoidentyfikacji, a więc tożsamości społecznej jednostki, nie jest zadaniem łatwym, zwłaszcza w odniesieniu do badanej kategorii kobiet. Tożsamość ma bowiem charakter wysoce relacyjny i zazwyczaj jest interpretowana jako efekt świadomego dialogu pomiędzy podmiotem a jego społecznym otoczeniem. W procesie budowania tożsamości szczególną rolę odgrywają konteksty (płaszczyzny aktywności), które są dla jednostki istotne i w których się ona lokuje. Tymczasem świat społeczny ubogich wielodzietnych matek jest światem mało różnorodnym, często niewykraczającym poza sferę rodziny, co pokazują aktualne autoidentyfikacje badanych (Kaźmierczak-Kałużna 2016a). Obiektywnie lub subiektywnie ograniczony dostęp do pozarodzinnych aktywności, wykluczenie z rynku pracy, koncentracja na domu i dzieciach oraz częste osamotnienie w mierzeniu się z trudną codziennością powodują, że obszarów, w jakich funkcjonują i postrzegają się badane, jest względnie niewiele, dlatego formułowane przez nie samoopisy mają dość homogeniczny i uproszczony charakter.

¹ Konstrukcja scenariuszy wywiadów i ich realizacja miały pozwolić na ukazanie całościowych obrazów życia rodzinnego i odkrycie zróżnicowanych wewnątrz badanej kategorii, a zarazem względnie typowych dla ubogiej wielodzietności cech oraz dokonujących się w nich zmian. Wywiady prowadzono z matkami, które z racji tradycyjnego przypisania do ról rodzinnych są zwykle głównymi organizatorkami życia domowego (por. Warzywoda-Kruszyńska red. 1999; Tarkowska red. 2000; Kawczyńska-Butrym 2004). W I etapie badań, podstawowym, obok wielodzietności, kryterium doboru próby było ubóstwo ustawowe. Badaniami objęto beneficjentów świadczeń wynikających z *Ustawy o pomocy społecznej* (Dz. U. 2004 Nr 64 poz. 593). Taki sposób definiowania ubóstwa wynika z powszechnej wśród badaczy zgody na jego utożsamianie z pozyskiwaniem wsparcia finansowego od państwa (Grotowska-Leder 2002). W II etapie badań kilka rodzin pozostawało poza obszarem oddziaływania pomocy społecznej.

Ubóstwo ekonomiczne i kulturowe deficyty uczestniczek badań istotnie wpływają na ich stosunek do edukacji i wykształcenia oraz treść tworzonych w tym kontekście autoprezentacji. Poza tym w sposób znaczący warunkują umiejętności ich werbalizowania. Niskie kompetencje językowe części kobiet, problemy z jasnym formułowaniem myśli i konstruowaniem bardziej rozbudowanych wypowiedzi szczególnie widoczne są właśnie w przypadku pytań o autoidentyfikację. Te bowiem stawiają matki wobec konieczności skonfrontowania się z własną (nie)wiedzą na swój temat i zwerbalizowania obrazu samego siebie. Wskazane powyżej bariery powodują, że odpowiedzi uczestniczek badań nie zawsze są ugruntowanymi i przemyślanymi sądami, a jedynie tworzonymi „na szybko”, na potrzeby sytuacji badawczej „unikami”. Same matki mają niekiedy (i czasem to artykułują) poczucie niedookreśloności siebie lub nawet pełną świadomość niewiedzy, „kim są”, tym bardziej zaś „kim chciałyby być” (Kaźmierczak-Kałużna 2016a).

Wątki edukacji, definiowanej na ogół w kategoriach instrumentalnych, są obecne w wielu fragmentach analizowanych narracji. Panelowy charakter badań i powrót do rodzin po kilku latach, już po wprowadzeniu programu „Rodzina 500+”, który niewątpliwie poprawił materialne warunki życia rodzin wielodzietnych i mógł wpłynąć na stosunek do zatrudnienia i/lub opinie na temat zasadności kształcenia (Kaźmierczak-Kałużna 2018), pozwolił skonfrontować deklaracje badanych kobiet z autentycznie podejmowanymi przez nie działaniami. W opracowaniu zatem podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, na ile artykułowany przez matki, pozytywny zazwyczaj, stosunek do wykształcenia i ich aspiracje edukacyjne znajdują odzwierciedlenie w konkretnych decyzjach i aktywnościach, na ile zaś są jedynie konstruowanymi na potrzeby badania, niemal recytowanymi odpowiedziami, które bądź mają przedstawić je w pozytywnym świetle (jako osoby świadome roli edukacji), bądź też stanowią rodzaj ochrony przed spojrzeniem na siebie jako jednostkę niewykształconą, ubogą, zmarginalizowaną i w konsekwencji obiektywnie pozbawioną szans na trwałą poprawę własnej sytuacji.

Teoretyczno-metodologiczne ramy analizy

Realizując projekt, stosowano się do klasycznych postulatów formułowanych wobec badań jakościowych i paradygmatu interpretatywnego (Wyka 1993). W całym procesie badawczym, zarówno w fazie konceptualizacji, gromadzenia materiałów, jak i ich opracowywania, nacisk położono na uznawanie kompetencji badanych, poszanowanie ich podmiotowości i autonomiczności wypowiedzi. Starano się nie narzucać matkom siatki pojęciowej badacza, unikano pytań oceniających i rezygnowano z „przepytowania” na rzecz dwustronnej rozmowy. Większość wywiadów odbywała się w „środowisku naturalnym” kobiet, czyli w ich mieszkaniach. Z jednej strony miało to zapewnić komfort

i poczucie bezpieczeństwa samym badanym, z drugiej zaś umożliwiała badaczowi prowadzenie obserwacji socjologicznej. Dzięki intensywnemu charakterowi wywiadów poszczególne wątki mogły być dogłębnie rozpoznane, co w przypadku badań interpretacyjnych jest szczególnie istotne.

Projektując badanie, zdecydowano się na daleko posuniętą elastyczność w zakresie podejść badawczych, a inspiracje teoretyczno-metodologiczne czerpano równolegle z kilku źródeł. Korzystano ze wskazówek zawartych w klasycznych i bardziej współczesnych pracach z zakresu teorii ugruntowanej (Glaser, Strauss 1967; Charmaz 2009), z opracowań mieszczących się w nurcie socjologii ubóstwa (np. Tarkowska red. 2000; Oliwa-Ciesielska 2013), socjologii stylów życia (np. Siciński red. 1978, 2002; Palska 2002) oraz prac Daniela Bertaux (np. 1990, 2012) na temat prowadzenia i analizy wywiadów narracyjnych i wypowiedzi autobiograficznych. W tej części analiz, które prezentowane są w niniejszym tekście i odnoszą się głównie do autoidentyfikacji badanych matek, teoretyczne ramy stanowiły przede wszystkim socjologiczne koncepcje tożsamości społecznej.

Na gruncie socjologii problematyka tożsamości z reguły podejmowana jest w kontekście zbiorowym i pozwala dookreślić relacje pomiędzy tym, co indywidualne, i tym, co kolektywne. Pomimo zbiorowych konotacji konstruowanie tożsamości jest jednak przede wszystkim wyzwaniem dla jednostki. To jednostka bowiem, kształtując obraz samego siebie, zadaje sobie pytania o to, kim jest (kim chciałaby ewentualnie być) i to jednostka staje przed próbami odpowiedzenia na nie. „Odsłonięcie w badaniach naukowych wiedzy jednostki [...] na swój własny temat jest niczym innym, jak właśnie rozpoznaniem tych obszarów świadomości podmiotu, które są nie tylko obrazami przez niego konstruowanymi, ale i wyobrażeniami, sądami i przekonaniem podmiotu dotyczącymi samego siebie” (Machaj 2005, s. 47). Sposób, w jaki jednostki postrzegają siebie, jak definiują własną sytuację życiową, jest ściśle związany ze sposobem pojmowania otaczającego je świata, w dalszej perspektywie zaś wpływa na dokonywane wybory i podejmowane działania.

Zdaniem Ireny Machaj „społeczna tożsamość podmiotu jest konstytuowana przez procesy kategoryzacji i identyfikacji” (2005, s. 50). Procesy te pozwalają jednostce dookreślić, kim (i/lub jaka) jest, a kim (i/lub jaka) nie jest, jak również obrazują zakres posiadanej przez nią wiedzy (i/lub wyobrażeń) o przynależności do określonych grup i struktur społecznych. Cytowana autorka odróżnia identyfikację opartą na przynależności („my” grupowe) od identyfikacji opartej na podobieństwach („my” kategoriale i „my” atrybucyjne).

„My” grupowe pozwala jednostce na usytuowanie się w obrębie struktur kolektywnych, zwłaszcza małych grup społecznych. W przypadku badanych kobiet ten rodzaj „my” dominuje w ich autoidentyfikacjach aktualnych (Kaźmierczak-Kałużna 2016a).

W obu etapach projektu zdecydowana większość uczestniczek na pytanie: „Kim jesteś?” odpowiadała w ten sam sposób: „Jestem matką”. Akcentowanie przynależności rodzinnej i roli matki nie stanowi w tym przypadku zaskoczenia. Słabe zakorzenie w pozarodzinnym świecie zbiorowości i instytucji społecznych sprawia, że aktywność badanych koncentruje się wokół spraw domowych i dzieci. Ponadto w zestawie ról kobiecych rola matki nadal percypowana jest jako wiodąca, a samo macierzyństwo jest dominującym elementem obrazu siebie u kobiety. „Dorośla kobieta to z definicji ta, która ma dzieci, która jest matką. Wychowanie dzieci [...] uważane jest za podstawowe zadanie, powinność i cel kobiecego życia” (Titkow i in. 2004, s. 205; por. Titkow 2007). W przypadku badanych ten naturalny niemal habitus dodatkowo wzmacniany jest przez ich wielodzietność i związane z nią liczne, często obciążające obowiązki.

Drugi mechanizm identyfikacji opiera się na podobieństwach i umożliwia dookreślenie się w kategoriach cech osobowościowych i charakterologicznych („my” atrybucyjne), ale i w kategoriach płci, wieku, kondycji psychofizycznej, statusu ekonomicznego czy edukacyjnego („my” kategoriałne). Pozwala też na zaakcentowanie dystansu wobec podmiotów przynależnych do innych zbiorów i kategorii społecznych. O ile „my” atrybucyjne, ze względu na bardziej zindywidualizowany charakter, znajduje odzwierciedlenie i zastosowanie zwłaszcza w wewnątrzgrupowych relacjach i stosunkach społecznych, o tyle „my” kategoriałne ukazuje istotne – wedle subiektywnych opinii i obiektywnych kryteriów – obszary różnicowania społecznego, na podstawie których można orzekać o szansach życiowych jednostki.

Doświadczenie ubóstwa zazwyczaj nie sprzyja budowaniu spójnej tożsamości społecznej, może również uszczuplać – i tak niewielkie w przypadku ubogich – pokłady podmiotowości i sprawczości. Tymczasem te właśnie komponenty odpowiadają nie tylko za procesy kształtowania własnej indywidualności, nie tylko pozwalają określić granice siebie i odróżnić się od innych, ale także – co w warunkach biedy ma szczególne znaczenie – ułatwiają przezwyciężanie trudności i radzenie sobie z problemami. Podmiotowo zorientowana jednostka, ukierunkowana na działanie, nie podporządkowuje się biernie zastanym warunkom, ale staje w o b e c rzeczywistości społecznej, próbując się z nią mierzyć i dialogować. Negocjowanie z otoczeniem, jeśli nie jest ono dostatecznie rozpoznane i/lub jawi się jako niedostępne, wrogie, a zarazem odpowiedzialne za doświadczone przez jednostkę deprywacje, jest zadaniem co najmniej trudnym (por. Lister 2007, Kaźmierczak-Kałużna 2012). Odsuwanie od siebie odpowiedzialności za własne życie i bierność skorelowana z przedmiotową autopercepcją nie ułatwiają wychodzenia z ubóstwa. Dla wielodzietnych matek bodźcem do działania są jednak dzieci, o które badane starają się zadbać, a narzędziem może być ich własna edukacja oraz podnoszenie kwalifikacji zawodowych i kompetencji społecznych – o czym mówią, przedstawiając swoje aspiracyjne autoprezentacje.

Stosunek do wykształcenia i edukacji oraz aspiracje edukacyjne badanych matek

Badane kobiety w zdecydowanej większości są słabo lub bardzo słabo wykształcone, nie posiadają kwalifikacji zawodowych i nie pracują zarobkowo. Czterdzieści spośród nich w I etapie badań legitymowało się najwyżej wykształceniem zasadniczym zawodowym (w tym 18 – podstawowym). Pozostałe deklarowały wykształcenie średnie, nie zawsze potwierdzone egzaminem maturalnym. Osiem kobiet ukończyło dodatkowo szkoły policealne lub pomaturalne, zazwyczaj w tak zwanym trybie zaocznym. W tej grupie są cztery absolwentki studium medycznego, a także uczestniczki kursów kwalifikacyjnych w zakresie: ekonomika i organizacja przedsiębiorstw, technik informatyk, pracownik socjalny, technik BHP, technik ekonomista oraz technik organizacji reklamy. Żadna z badanych matek nie posiadała wykształcenia wyższego, jedna – w trakcie realizacji I etapu badań – studiowała.

Badane w większości są świadome własnych deficytów edukacyjnych i wskazują na przydatność formalnego wykształcenia. Nawet te, które na tle badanej próby legitymują się ponadprzeciętnymi kompetencjami szkolnymi i zdobyły jakieś kwalifikacje zawodowe, orientują się, że są to kwalifikacje, które – jeśli nie są praktykowane – szybko się dezaktualizują i nie stanowią kapitału, który potencjalnie mógłby być wykorzystany w przyszłości. Nie tylko to jednak stanowi dla badanych problem. W przypadku niektórych luki w edukacji przeszkadzają im w codziennym funkcjonowaniu. Przykładowo nie wszystkie matki potrafią pomóc dzieciom w odrabianiu zadanych im lekcji, a to na nich – w większości rodzin – spoczywa ten obowiązek:

A z lekcjami będzie ciężko i to wiem, ja se to uświadomiłam jakiś czas temu [...]. No, bo tutaj raz, że jest bardzo [...] duża odległość pomiędzy moją szkołą a ich szkołą, materiał się zupełnie zmienił, tak. Ale myślę, że na początku będę w stanie im pomóc, [...] później będzie ciężiej, bo wielu rzeczy na pewno nie pamiętam, na wielu rzeczach mnie nie było (WB_38/1)².

Pomagam w tym, co potrafię, tak? Bo na przykład w matematycznych rzeczach kiepsko mi szło zawsze, no i w tym im nie pomogę, tak? Dlatego zawsze [...] gdzieś tam, do kogoś, kto się zna lepiej, odsyłałam... Albo po prostu prosiłam nauczycielkę, żeby przysiadła z dzieckiem, bo w końcu chodzą do szkoły i czegoś mają się nauczyć (WB_44).

Niektóre uczestniczki projektu zwyczajnie wstydzą się własnych braków w edukacji. Jedna z matek, która po latach uzupełniła wykształcenie i ukończyła szkołę średnią, wskazuje na decydujące w tym względzie oczekiwania własnych córek:

² Zrealizowane w projekcie wywiady podzielono na trzy kategorie: (1) pojedyncze, czyli te przeprowadzone tylko raz, w latach 2013-2014 (w tekście są one oznaczone symbolami WB_X, gdzie X – oznacza numer wywiadu), (2) pierwsze, przeprowadzone w latach 2013-2014 jako jedno z dwóch (w tekście – WB_X/1) oraz (3) drugie, przeprowadzone w roku 2017 (w tekście – WB_X/2).

Ciągle [...] słyszałam, że muszą podawać podstawówkę [...], że mama ma podstawowe [wykształcenie] [...], ja właściwie dla moich córek to zrobiłam (WB_54/1).

Większość jednak zwraca uwagę przede wszystkim na rosnące wymagania rynku pracy i przynajmniej potencjalne trudności w podjęciu jakiegokolwiek zatrudnienia. Kobiety dostrzegają związek pomiędzy statusem edukacyjnym a jakością życia. W obu etapach badań zapewniają, że edukacja – zwłaszcza dzieci, ale także ich własna – jest dla nich bardzo ważna. Przedstawiając swoje szkolne „kariery”, podkreślają brak wsparcia i zainteresowania ze strony rodziców oraz oczekiwanie szybkiego usamodzielnienia się, które często determinowało ich edukacyjne wybory. Dodatkowym czynnikiem współdecydującym (jeśli nie przesądającym) o niskim poziomie wykształcenia w przypadku części kobiet było bardzo wczesne macierzyństwo i – w konsekwencji – porzucenie szkoły. Co siódma uczestnicząca w projekcie matka swoje pierwsze dziecko urodziła przed ukończeniem osiemnastego roku życia.

Kobiety zdają sobie sprawę, że brak aspiracji szkolnych i własne (oraz rodziców) zaniedbania w tym zakresie przyczyniły doświadczanym obecnie niedostatkiem i deklarują, że chcą przede wszystkim uchronić przed podobnym losem własne dzieci, ale i zaważać o siebie. Wyjątek stanowią wypowiedzi kilku matek, które deprecjonują znaczenie formalnego wykształcenia i z niedowierzaniem odnoszą się do jego wpływu na szanse życiowe jednostki:

Czy [edukacja] ma jakiś wpływ na przyszłość? Chyba raczej nie. – [...] Teraz po maturze nawet nie mają pracy [dopowiada mąż]. – Niektórzy po zawodówkach mają, a po studiach, kończą matury nie mają [starszy syn]. – Nawet po studiach nie mają pracy [mąż] (WB_8).

Mi się wydaje, że nie ma teraz [edukacja znaczenia]. Nie ma pracy i to wykształcenie, nie ma w ogóle [znaczenia]. No, ale [...] trzeba zrobić jakiś zawód, nie (WB_40/1).

[...] no, uczyć się wiadomo, zawsze ta wiedza jakaś tam jest potrzebna, ale teraz – nawet jeśli chodzi o pracę – to nawet bez wykształcenia ludzie chętniej idą do pracy niż ci wykształceni. I nawet przyjmują chętniej takich właśnie bez wykształcenia niż tych z wykształceniem, bo twierdzą, że mają za wysokie wykształcenie. [...] trzeba chować [dyplomy], nie przedstawiać wszystkiego, żeby można było dostać jakkolwiek pracę (WB_7/2).

Przekaz płynący od przeważającej części kobiet jest jednak odmienny, ponieważ jednoznacznie pozytywny. Ale nie wiedza sama dla siebie i „studiowanie dla studiowania” ma w ich opinii znaczenie. Według badanych nauka i wykształcenie powinny mieć ściśle użytkowy charakter. Matki doceniają rolę kształcenia zawodowego, zwracają uwagę na posiadanie konkretnych umiejętności i „dobrego fachu”. Niektóre na plan pierwszy wysuwają choćby elementarną znajomość języków obcych. Lingwistyczne kompetencje interpretowane są najczęściej jako przepustka do lepszej pracy i lepszego życia poza granicami Polski. Ogólnokształcące szkoły średnie i studia wyższe, według części uczestniczek badań, zdeprecjonowały się, ponieważ nie dają gwarancji znalezienia satysfakcjonującego zatrudnienia. Są więc traktowane jako strata czasu i stawiane

w opozycji do placówek kształcących w konkretnych zawodach, zwiększających szanse na dobrze opłacany etat. W analizowanych narracjach często pojawiają się odwołania do schematu: wykształcenie – dobra praca – dostatnie życie. Schemat ten badane odnoszą zarówno do własnego życia, jak i przyszłości dzieci:

Dzisiaj bez szkoły nie ma się nic. [...] bez wykształcenia nie ma pieniędzy, nie ma [...] dobrej pracy... Jakiś status w życiu żeby osiągnąć, trzeba być wykształconym, nie (WB_13).

No, wiadomo [...] wykształcenie daje nam przyszłość, nie? Tylko w sumie można teraz za- uważać, że większość ludzi teraz studiuje, każdy chce wygodnie żyć. Zaczyna się znowu liczyć wykształcenie zawodowe. Bardzo dużo brakuje teraz wyuczonych w tych zawodach. [...] No, wiadomo, im lepsze wykształcenie, tym lepszy byt na przyszłość, no (WB_15).

Jest ważna [edukacja] [...], wiem sama po sobie. Jaki bym ten zawód nie skończyła, no to zawsze lepiej o pracę. No, nawet teraz, jak idę [pytać] o pracę, to pani w urzędzie pracy patrzy na mnie i: Pani po gimnazjum, to, co chce pani od nas? Nawet na głupi staż chcą kogoś teraz z wykształceniem. Może być po zawodowce, ale żeby był jakiś zawód na papierze (WB_50).

Znaczy nie jestem za studiami, które są wszystko i nic, tak może powiem. Chyba że się dostanie pracę w tym kierunku i to idzie z praktyką, ale uwielbiam kursy. W tej chwili już robię szósty, w ciągu pół roku. [...] Tak, że jestem za [edukacją], jak najbardziej, ale [...] w tym momencie kiedy ktoś wie, co chce robić (WB_2/2).

Kobiety, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci, deklarują wiele zabiegów mających je motywować i wspierać w realizacji szkolnych obowiązków. Jednak ich własny, słaby kapitał edukacyjny i działanie wedle defensywnej zasady „robię co mogę” utrudniają przewyżnianie pojawiających się i nawarstwiających trudności (Kaźmierczak-Kałużna 2016b). Szkolne sukcesy potomstwa badanych, zmniejszające ryzyko transmisji upośledzonego statusu społeczno-ekonomicznego, w znacznej mierze zależą więc od ich (matek) aktywności edukacyjnej (jak i zarobkowej) oraz efektywnego wsparcia instytucjonalnego. Wsparcie to nie może jednak ograniczać się wyłącznie do dystrybucji zasiłków finansowych, musi polegać także na skutecznym eliminowaniu barier edukacyjnych i wzmacnianiu (lub kreowaniu) pozytywnego stosunku rodziców do edukacji – w tym także własnej.

Na tle prezentowanych powyżej wypowiedzi ostatnia kwestia pozornie wydawać się może mało istotna. Analizując narracje matek, można bowiem wnioskować, że doskonale rozumieją one znaczenie edukacji we współczesnym świecie i – co ważne – są przekonane o nadrzędnej roli osobistych wysiłków w zdobywaniu wykształcenia. Pomimo warunków, które panują w większości rodzin i które obiektywnie nie sprzyjają rozwijaniu kapitału edukacyjnego – skomplikowana sytuacja i problemy rodzinne, brak tradycji edukacyjnych, brak wzorców związanych z zarobkowaniem, ubóstwo materialne i niepewność jutra, widoczne w szczególności w I etapie badań – niektóre kobiety wyraźnie podkreślają rolę aspiracji i jednostkowych dążeń w kreowaniu własnej przyszłości:

Jeżeli będą aspirować, jeżeli będą dążyć do osiągnięcia celu, to chyba każdy człowiek ma szansę, tak? W momencie kiedy tych aspiracji brak i brak chęci do realizacji tych marzeń, marzenia się same nie zrealizują (WB_6/1).

Wymieniają też wiele korzyści wynikających z posiadania formalnego wykształcenia i szkód będących efektem zaniedbań w tym obszarze. Tego rodzaju opinie znajdują odzwierciedlenie zwłaszcza w wieńczących wywiady odpowiedziach na pytanie: „Kim Pani chciałaby być?”. Ten typ autoidentyfikacji badanych zdominowany jest przez samoopisy z zakresu „my” kategoriałnego. Kobiety na plan pierwszy wysuwają role zawodowe i aspiracje edukacyjne właśnie. Niejako w kontrze do matczyńskich obowiązków i ról rodzinnych – które nie zawsze są źródłem satysfakcji, a które stanowią naturalną domenę ich codzienności – swoją bliżej niezdefiniowaną przyszłość uczestniczki badań postrzegają przez pryzmat wyjścia poza własny habitus i podjęcia nietypowych dla siebie aktywności pozarodzinnych. Zgłaszają tym samym potrzebę (poczucia) społecznego włączenia, deklarują, że chcą uzupełniać wykształcenie i pracować poza domem. Co szczególnie interesujące, często zwracają w tym kontekście uwagę nie tylko (a nawet nie przede wszystkim) na aspekty ekonomiczne i ewentualną poprawę materialnych warunków życia rodziny, ale uwytatniają aspekty społeczne i psychologiczne tej potencjalnie nowej sytuacji. Poprzez podjęcie pracy matki zmęczone domowymi obowiązkami chcą „wyjść z domu”, „uciec od domowego kieratu”, „po prostu pójść do ludzi” (Kaźmierczak-Kałużna 2018). Kwintesencją tego sposobu myślenia jest wypowiedź jednej z nich:

Ja przede wszystkim chciałabym pracować. Kiedyś tam w najbliższej przyszłości chciałabym pójść po prostu do pracy. Obojętnie jakiej, byle do pracy. Wolę mieć taką po prostu odskocznnię od wszystkiego (WB_7/1).

Większa koncentracja na zatrudnieniu nie umniejsza roli edukacji. Chęć kontynuowania kształcenia pojawia się w wypowiedziach badanych niemal równie często:

No, chciałam dalej iść do szkoły, zrobić administrację, [...] może coś swojego później mieć, nie wiem, po prostu czas pokaże (WB_39).

[...] jeszcze jakąś szkołę może skończy, może akurat się uda coś (WB_3/1).

Kiedyś zaplanowałam może jeszcze pouczyć się trochę... Nie wiem, czy mi się to uda na stare lata... Może zdobyć wyższe wykształcenie [...], może nie całkiem wyższe, ale chociażby to średnie (WB_30).

[...] chciałabym [...] zawód skończyć, nie. [...] Jak to się mówi, żeby podwyższyć swoje kwalifikacje. Bo, co z tego, że ja mam gimnazjum skończone, jestem po kursie opieka do dzieci, ale co z tego, jak wszędzie wymagają szkoły. Sam kurs mi nie wystarczy (WB_43/1).

Niektóre kobiety o własnej edukacji i potencjalnej pracy mówią w sposób szczególny, w kategoriach gwarancji na przyszłość. Te zwłaszcza, świadome przejściowości ich dotychczasowych ról rodzicielskich i funkcji opiekuńczych, wobec nieuchronnej

perspektywy usamodzielnienia się dzieci, nie chcą stać się „zbędne” i „bezfunkcyjne”, planują więc dotychczasowe obowiązki matczyne zastąpić aktywnością zawodową. Znamienna w tym kontekście jest wypowiedź jedynej studiującej uczestniczki badań:

Ja chciałabym być [...] właśnie pracownikiem, tak. Ja mam takie pragnienie [...], że ja mam pracę, mam [...] wykształcenie, że nie jestem tylko mamą, no, bo nie będę tylko mamą, no, bo ile mi jeszcze, parę lat mi zostanie? No i ta moja W. [córka] sobie wymyśli Zieloną Górę, taki D. [syn] sobie wymyśli tam Zagłębie Lubin, no... Co mi będzie po tej mamie? Zadzwońię czasami i zapytam: Co tam słyszać? [...] Mam pełną świadomość, dlatego tak poszłam na studia, bo mam pewną świadomość tego, że no nie będę tylko mamą całe życie, tak (WB_4).

Narracje matek z lat 2013-2014, w tych fragmentach, które dotyczą edukacji, aspiracji edukacyjnych, a zwłaszcza autoprezentacji, niewiele się różnią od tych z roku 2017. W II etapie badań kobiety, chociaż wciąż skoncentrowane są na życiu domu i rodziny, konsekwentnie deklarują, że chciałyby kształcić się dalej i pracować zarobkowo. W ich aspiracyjnych autoidentyfikacjach nadal przeważają odpowiedzi mieszczące się w obszarze „my” kategoryjnego:

[Chciałabym] dalej iść do szkoły i na studia. I studia skończyć. [...] no, ale na razie możliwości takich nie mam, [...] bo to studia nie są tanie. No i z dziećmi... (WB_3/2).

Na pewno chciałabym skończyć studia. [...] nie wiem, może jakieś pedagogiczne, może związane ze służbą zdrowia, z pracą w służbie zdrowia. No, a później pracować w jakimś zawodzie. [...] Co bym chciała robić? No, chciałabym pracować w opiece społecznej, [...] w służbie zdrowia jako pielęgniarka, jako... Być może jako nauczyciel (WB_9/2).

Kim chciałabym być? Przede wszystkim kształciłabym się, jak bym mogła (WB_32/2).

No, wiadomo pierwsze co, to bym chciała skończyć szkołę, nie tak jak teraz mam niepełne wykształcenie. Wiadomo wykształcenie najpierw, nie. Praca (WB_43/2).

Reasumując, autoidentyfikacja aspiracyjna umożliwia wskazanie tych obiektów (cech, ról, aktywności), do których jednostki chciałyby się zbliżyć i które – co w przypadku badanych matek wydaje się szczególnie ważne – gwarantowałyby utrzymanie lub skonstruowanie pozytywnego obrazu siebie. Zdecydowana większość kobiet poprzez swoje odpowiedzi artykułuje niezadowolenie z posiadanych niskich kompetencji szkolnych i zarazem wyszczególnia te obszary, które choć obecnie znajdują się poza sferą ich działań i możliwości, stanowią pole do potencjalnego zagospodarowania w przyszłości. Wniosek ten dodatkowo wydają się uprawdopodobniać, cytowane wcześniej, rzeczowe wypowiedzi matek na temat ich stosunku do edukacji i wykształcenia. Dlaczego więc badane tak niewiele robią w tym kierunku?

Co dalej? Zamiast zakończenia

W czasie pomiędzy wywiadami żadna z badanych ponownie kobiet nie podniosła poziomu formalnego wykształcenia. Dwie uczestniczyły w kursach komputerowych

prowadzonych przez Urząd Marszałkowski lub szkołę, do której uczęszczają dzieci, trzy inne brały udział w projektach podnoszących kwalifikacje zawodowe, organizowanych przez ośrodki pomocy społecznej i urzędy pracy, skierowanych do osób długotrwale biernych zawodowo. Zdecydowana większość – pomimo prezentowanych 3-4 lata wcześniej deklaracji – nie powzięła w tym czasie żadnych aktywności edukacyjnych. Co równie ważne, jedynie trzy podjęły zatrudnienie (trzy inne przeciwnie – wcześniej zatrudnione, w II etapie funkcjonowały już poza rynkiem pracy).

Jak zatem należy interpretować zgłaszane przez badane aspiracje typu „chcę się uczyć”, „pójść do pracy”, „myśleć o studiach”? Na przestrzeni kilku lat, które dzielą wywiady, niewiele się pod tym względem zmieniło w rodzinach, do których udało się wrócić. Matki nadal zapewniają, że zamierzają wyjść poza role rodzinne, że chcą się doksztalać i podjąć pracę zarobkową, że to dla nich ważne, nadal jednak nie określają perspektywy czasowej i nie precyzują, kiedy podejmą działania na rzecz urzeczywistnienia swoich zamiarów. Być może więc te dobrze prezentujące się w wywiadach deklaracje stanowią jedynie rodzaj biernego sprzeciwu wobec bycia utożsamianym z niskim statusem społecznym i stygmatyzującą sytuacją biorcy pomocy społecznej?

Analiza całości zebranego materiału jednoznacznie wskazuje, że rolą kluczową dla większości badanych jest rola matki, która obliuguje do koncentrowania się na sprawach dotyczących dzieci i rodziny. Te z kobiet, które w odpowiedzi na pytania o autopercepcję aspiracyjną operują „my” kategoriałnym, zgłaszając dążenia edukacyjne i/lub zawodowe, wydaje się, że posiadają pewne pokłady pozarodzinnej aktywności. I w ich przypadku jednak deklarowana chęć wyjścia poza „domowy kierat” często napotyka na przeszkody wynikające z utrwalonego poczucia braku sprawstwa, niepewności i ciągle nikłej kontroli nad własnym życiem. Tymczasem to właśnie te atrybuty jednostkowej tożsamości sprzyjają podejmowaniu działań i przełamywaniu barier, ponieważ „prze-trwaniu w sytuacji opresji i deprywacji pomaga przekonanie o możliwości [...] kontroli własnego życia” (Lister 2007, s. 155).

Matki autentycznie aktywne, które w swoich narracjach świadomie akcentują cechy podmiotowe, sprzyjające strategicznemu myśleniu, planowaniu i ułatwiające podejmowanie „kontrolowanego ryzyka”, stanowią w badanej próbie mniejszość. One jednak chcą być i – na ile tylko mogą – są autorkami własnych biografii. Walczą i o siebie, i o dzieci. Na edukację kładą rzeczywiście, nie wyłącznie deklarowany nacisk. Motywuje je nie tylko sytuacja bieżąca (kwestie ekonomiczne i psychospołeczne), ale i świadomość nieuchronnych zmian, jakie dokonają się w ich życiu w niedalekiej przyszłości w związku ze zmianą w zakresie roli kluczowej, jaką na razie jest dla nich rola matki.

Podsumowując, kategoria wielodzietnych ubogich kobiet, poważnie obciążonych domowymi obowiązkami, jest pod wieloma względami kategorią specyficzną. Zgłaszane przez badane aspiracje upoważniają jednak do traktowania ich na równi z innymi

kategoriami osób doświadczających niedostatku, w przypadku których strukturalnie wywierane naciski, aby maksymalnie wykorzystywać dostępne zasoby i podejmować samodzielne starania na rzecz poprawy własnej sytuacji życiowej, zazwyczaj słabną wobec oddziaływania kulturowych i osobowościowych deficytów. Wnioski z przeprowadzonej analizy nie napawają więc optymizmem. Przede wszystkim pokazują, jak ważne jest ciągle wzmacnianie pozytywnego nastawienia do edukacji i zatrudnienia w środowiskach defaworyzowanych i jak ważne jest eliminowanie barier mentalnych oraz promowanie autentycznej aktywności w tym zakresie. Wobec rzeczowo prezentujących się zapewnień i deklarowanych zamierzeń uczestniczek projektu działania i programy wspierające aktywizację osób wykluczonych z systemu edukacji i rynku pracy i generujące zmiany w sposobie myślenia o własnej (i dzieci) przyszłości wydawać by się mogły zbędne. Tymczasem to od ich efektywności zapewne zależeć będzie los kolejnych pokoleń osób doświadczających ubóstwa lub nim zagrożonych.

Istotne w tym kontekście wydaje się także oddziaływanie programu „Rodzina 500+”, który część badanych kobiet nauczył kalkulowania i wpłynął na ich nastawienie do pracy zarobkowej (pośrednio więc również na nastawienie do dalszej edukacji). Matki mają świadomość, że w obecnych warunkach zatrudnienie, jakie ewentualnie mogłyby podjąć, nie zapewni im godziwych zarobków, natomiast niesie za sobą poważne ryzyko utraty zasiłków socjalnych oraz świadczenia wychowawczego na pierwsze dziecko. Wobec relatywnie wysokich dotacji aktywność zawodowa przestaje więc być atrakcyjną płaszczyzną pozyskiwania dochodów. Nieutracona i w większości rodzin ciągle otrzymywana w różnych formach pomoc finansowa z OPS w połączeniu ze świadczeniami wychowawczymi pozwala na satysfakcjonujące (w porównaniu z sytuacją sprzed kilku lat) życie, dlatego potrzeba obiektywnego potwierdzenia, że jest się społecznie włączonym poprzez system edukacji i rynek pracy, nie jest już tak silna. Zwłaszcza że rodziny badanych zyskały wcześniej, poważnie ograniczony, dostęp do rynku konsumpcji i mogą dziś nabywać dobra i usługi kilka lat temu będące poza ich zasięgiem. Mogą tym samym czuć się pełnoprawnymi uczestnikami świata transakcji ekonomicznych. Inkluzja w tym obszarze pozwala niewątpliwie (od)budować poczucie własnej wartości i pozytywnie wpływa na obraz samego siebie. Paradoksalnie, demobilizująco na badane matki mogą oddziaływać także formułowane przez rząd obietnice emerytur dla wielodzietnych kobiet, które do tej pory właściwie pozbawione były widoków na tego typu świadczenia i dla niektórych ta właśnie perspektywa – niechybnej utraty źródła dochodów w przyszłości – stanowiła istotny bodziec do działania.

Trudno jednoznacznie ocenić, czy obserwowany w badanej próbie brak energicznych starań, aby podnieść kompetencje szkolne i spróbować samodzielnie (współ)przyczynić się do redukcji doświadczanych deprywacji, stanowi rezultat oddziaływania Murray'owskiego prawa łącznej szkody, wedle którego to nieefektywna pomoc socjalna,

ograniczająca się w zasadzie do transferów finansowych, wpływa destrukcyjnie na poziom aktywności jednostek, czy też – w przypadku tej kategorii badanych – decydujące znaczenie mają innego rodzaju bariery, na przykład zakres domowych obowiązków. Podkreślić jednak należy, że w przypadku nielicznej reprezentacji matek autentycznie sprawczych i aktywnych – inaczej niż u pozostałych – pozyskiwane obecnie świadczenia nie tylko zwiększają poczucie bezpieczeństwa finansowego, ale i sprawiają, że ich osobiste marzenia o wykształceniu i zarobkowaniu przybierają na sile – stają się bowiem bardziej realne.

Bibliografia

- Bertaux D. (1990), *Funkcje wypowiedzi autobiograficznych*, w: *Metoda biograficzna w socjologii*, J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), PWN, Warszawa-Poznań, s. 71-81.
- Bertaux D. (2012), *Analiza pojedynczych przypadków (au cas par cas)*, w: *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, K. Kaźmierska (red.), Nomos, Kraków, s. 309-333.
- Borowicz R. (2007), *Powszechny dostęp do wykształcenia vs wczesne społeczne wykluczenie*, w: *Enklawy życia społecznego*, L. Gołdyka, I. Machaj (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin, s. 405-418.
- Charmaz K. (2009), *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, PWN, Warszawa.
- Domański H. (2002), *Główne kierunki zmian w strukturze społecznej*, w: *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, M. Marody (red.), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, s. 69-96.
- Glaser B.G., Strauss A.L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine, Chicago.
- Grotowska-Leder J. (2002), *Fenomen wielkowiejskiej biedy. Od epizodu do underclass*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Kawczyńska-Butrym Z. (2004), *Kobiety i ich rodziny w osiedlach byłych pegeerów. Raport*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Kaźmierczak-Kałużna I. (2012), *Dwa oblicza biedy. Subiektywne i obiektywne aspekty sytuacji życiowej ubogich*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.
- Kaźmierczak-Kałużna I. (2016a), „*Jestem matką, jestem ojcem, to na pewno...*”. Aktualne i aspiracyjne autoidentyfikacje wielodzietnych kobiet z ubogich rodzin i ich społeczne konsekwencje, w: *Dylematy życia rodzinnego. Diagnoza i wsparcie*, M. Szyszka (red.), Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 71-89.
- Kaźmierczak-Kałużna I. (2016b), *Na krętych ścieżkach edukacji. Edukacyjne szanse i ograniczenia dzieci z rodzin wspieranych przez instytucjonalną pomoc społeczną*, w: *Zasoby rodziny: wychowanie, poradnictwo, praca socjalna*, E. Czerka-Fortuna, K. Kmita-Zaniewska, A. Zbierchowska (red.), Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk, s. 288-318.
- Kaźmierczak-Kałużna I. (2018), *Work in the lives of women with many children living in poverty in the context of reforms in Poland's family policy – continuation or change?*, „Przegląd Socjologiczny”, nr 3, s. 85-110.
- Lister R. (2007), *Bieda*, Sic!, Warszawa.
- Machaj I. (2005), *Społeczno-kulturowe konteksty tożsamości mieszkańców wschodniego i zachodniego pogranicza Polski*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

- Oliwa-Ciesielska M. (2013), *W poszukiwaniu kultury ubóstwa*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Palska H. (2002), *Bieda i dostatek. O nowych stylach życia w Polsce lat dziewięćdziesiątych*, IFiS PAN, Warszawa.
- Siciński A. (red.) (1978), *Styl życia. Przemiany we współczesnej Polsce*, PWN, Warszawa.
- Siciński A. (2002), *Styl życia, kultura, wybór. Szkice*, IFiS PAN, Warszawa.
- Tarkowska E. (red.) (2000), *Zrozumieć biednego. O dawnej i obecnej biedzie w Polsce*, Typografia, Warszawa.
- Titkow A. (2007), *Tożsamość polskich kobiet. Ciągłość, zmiana, konteksty*, IFiS PAN, Warszawa.
- Titkow A., Duch-Krzystoszek D., Budrowska B. (2004), *Nieodpłatna praca kobiet. Mity, realia, perspektywy*, IFiS PAN, Warszawa.
- Ustawa z dn. 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz.U. 2008 Nr 64 poz. 593 z późn. zm.
- Warzywoda-Kruszyńska W. (red.) (1999), *(Życie) Na marginesie wielkiego miasta*, Instytut Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Wyka A. (1993), *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, IFiS PAN, Warszawa.

KIEDYS ZAPLANOWAŁAM MOŻE JESZCZE POUCZYĆ SIĘ TROCHĘ...

ASPIRACJE EDUKACYJNE A ICH REALIZACJA W NARRACJACH WIELODZIELNYCH UBOGICH KOBIET

STRESZCZENIE: W artykule podjęto problematykę edukacji i aspiracji edukacyjnych wielodzietnych ubogich kobiet. Empiryczną podstawę opracowania stanowią częściowe wyniki badań jakościowych zrealizowanych w latach 2013-14 i w 2017 roku w rodzinach wspieranych przez instytucjonalną pomoc społeczną. Główny nurt analiz koncentruje się wokół zagadnień autoidentyfikacji aspiracyjnych badanych (w większości słabo wykształconych i funkcjonujących poza rynkiem pracy) oraz tych wypowiedzi, które dotyczą ich stosunku do edukacji. Zarówno formułowane przez matki autoprezentacje, jak i pozostałe fragmenty wywiadów pozwalają odpowiedzieć na pytanie, jak postrzegają one własną sytuację i jak definiują swoje aktualne i potencjalne aktywności edukacyjne – zwłaszcza w kontekście doświadczanego niedostatku (w tym przypadku istotne jest oddziaływanie wprowadzonego w 2016 r. programu „Rodzina 500 plus”) oraz własnej wielodzietności i związanych z nią obowiązków.

Wyraźna – zwłaszcza w I etapie badań – obecność wątków edukacyjnych w narracjach badanych wskazuje, że ten rodzaj aktywności jest deklaratywnie istotny dla części matek. Powrót do badanych rodzin po kilku latach pozwala poszerzyć i zobiektywizować wnioskowanie oraz oszacować, na ile zgłaszane przez badane aspiracje edukacyjne są urzeczywistniane (i przekładają się na konkretne działania), na ile zaś są jedynie wyuczonymi, niemal recytowanymi odpowiedziami, które stanowią rodzaj ochrony przed spojrzeniem na siebie jak na jednostkę ubogą i niewykształconą, a w konsekwencji (z)marginalizowaną czy wykluczoną społecznie.

Teoretyczno-metodologiczną podstawę prezentowanych analiz stanowią prace z zakresu socjologii ubóstwa, socjologicznych teorii tożsamości oraz metodologii teorii ugruntowanej.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, wykształcenie, ubóstwo, wielodzietność, pomoc społeczna, tożsamość.

I USED TO PLAN TO LEARN A LITTLE MORE... EDUCATIONAL ASPIRATIONS AND THEIR IMPLEMENTATION IN THE NARRATIVES OF INDIGENT WOMEN WITH MANY CHILDREN

SUMMARY: The article discusses the issues of education and educational aspirations among indigent women with many children. Partial results of qualitative research carried out in 2013-14 and in 2017 on families supported by institutional social assistance were used as the empirical basis of this paper. The analysis mainly focuses on the aspirational self-identification of the respondents (mostly poorly educated and functioning outside the labour market) and their attitudes towards education. Both the mothers' self-presentations and other fragments of their interviews make it possible to determine how they perceive their own situation and how they define their current and potential educational activities – especially in the context of deficiencies they experience (here the impact of the “Family

500 plus” programme introduced in 2016 is essential), their large families and family responsibilities.

A clear – especially in the first stage of the research – presence of educational threads in the narratives of the respondents indicates that this type of activity is declaratively significant for some mothers. Returning to the surveyed families after a few years allows the author to broaden and objectify the reasoning and estimate how the respondents’ educational aspirations are realised (and turned into specific activities), and to what extent they are just learned, almost recited answers which are to protect the woman from perceiving herself as poor, uneducated and consequently marginalized or socially excluded.

Studies into the sociology of poverty, sociological theories of identity and grounded theory methodology are the theoretical and methodological basis of the presented analyses.

KEYWORDS: education, poverty, large families, social assistance, identity.